

УДК: 159.92

Пащенко С.Ю.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної самосвідомості педагогів ВНЗ та її розвитку в умовах академічної мобільності, здійснено інтерпретацію інтегральних профілів структури професійної самосвідомості академічно мобільних та імобільних викладачів вишів.

Ключові слова: вища школа, професійна самосвідомість, академічна мобільність, викладач ВНЗ, мобільний/імобільний педагог

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей профессионального самосознания вузовских педагогов и его развития в условиях академической мобильности, осуществлена интерпретация интегральных профилей структуры профессионального самосознания академически мобильных и иммобильных преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональное самосознание, академическая мобильность, преподаватель вуза, мобильный/иммобильный педагог

The paper represents the results of an empirical research of psychological characteristics of professional self-consciousness of the university lecturers and its development in conditions of academic mobility; it also includes interpretation of the integral profiles of the structure of professional self-consciousness of mobile and immobile university lecturers.

Keywords: higher school, professional self-consciousness, academic mobility, university lecturer, mobile/immobile pedagogue

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменовано плюралізмом підходів до розуміння й тлумачення феномену людського «Я» у різних наукових концепціях. Людство усвідомило себе єдиною загальною глобальною цивілізацією. Таке усвідомлення стало можливим в тому числі й за рахунок взаємовпливів філософського, психологічного та освітнього дискурсів буття людини і світу, що зумовлює розгляд професіонала освітньої галузі у вимірах його самосвідомості як суб'єкта сучасної цивілізації.

Самосвідомість розглядається І. С. Коном (2000), С. Л. Рубінштейном (1957), Н. І. Сарджвеладзе (2007), В. В. Століним (1983), П. Р. Чаматою (1960), Н. В. Чепельвою (2008), І. І. Чесноковою (1981) в якості важливого детермінуючого чинника активності особистості у професійній діяльності [2; 8-12]. Відтак, адекватне розуміння процесів розвитку професійної самосвідомості фахівця потребує її розгляду в межах синергетичного конструкту «особистість професіонала – професійна діяльність – професійна самосвідомість». Розвиток професійної самосвідомості є безперервним процесом у професійному становленні особистості.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, вона є проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Структура самосвідомості

постає в усіх психологічних концепціях в якості складної структурно-функціональної, рівневої, мультикомпонентної моделі. Головними компонентами самосвідомості більшість науковців вважають її когнітивну, афективну і поведінкову складові (Р. Бернс, М. Й. Боришевський, С. В. Васьківська, У. Джемс, І. С. Кон, В. С. Мухіна, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та інші): 1) когнітивна (*самопізнання*) – забезпечує усвідомлення особою себе в якості приналежної до певної системи професійної діяльності та відображається у процесах ідентифікації та рефлексії як його головних механізмів; 2) афективна (*самоствалення*) – розкривається в емоційно насиченому оцінюванні фахівцем власних здібностей, минулих і майбутніх досягнень, а також в уявленні про те, як його оцінюють інші фахівці; 3) поведінкова (*самоактуалізація і саморегуляція*) – реалізується у цілеспрямованих діях, націлених на реалізацію професійних інтересів та досягнення ефективних результатів професійної діяльності.

П. Є. Решетников підійшов до визначення компонентного складу самосвідомості професіонала через розуміння сутності діяльності, об'єктом якої завжди виступають дві системи: система зовнішніх процесів та явищ дійсності, дій інших людей, які мають відношення до досягнення поставлених цілей, та особистість самого суб'єкта діяльності. В структурі професійної самосвідомості він виокремлює такі компоненти: 1. *Когнітивний* – уявлення особистості про саму себе, свої можливості та обмеження, сильні та слабкі сторони характеру. 2. *Ідентифікаційний* – усвідомлення особистістю своєї приналежності до представників певної професії, що дозволяє наслідувати та інтеріоризувати духовні цінності, установки, норми професійної поведінки та діяльності. 3. *Емоційний* – ставлення особистості до себе, яке виявляється у самоприйнятті, самоповазі, аутосимпатії, самоінтересі, саморозумінні тощо. Ці особистісні утворення здійснюють суттєвий вплив на професійну поведінку. 4. *Поведінковий* – виявляється у позиції особистості по відношенню до себе самої, а також до самоосвіти та самовиховання. 5. *Мотиваційно-смысловий* – здатність суб'єкта осмислювати оточуючу дійсність, встановлювати особистісний смисл діяльності та ідей, пов'язаних із професією [7, с.67].

З урахуванням наведених класифікацій ми здійснили емпіричне дослідження професійної самосвідомості педагогів ВНЗ, залучених у процеси академічної мобільності, та тих, які не мають такого професійного досвіду, виокремивши при цьому *когнітивний (знання та вміння), афективний, мотиваційний, ціннісний, самоактуалізаційний, самооцінний та ідентичнісний* компоненти їх професійно-педагогічної самосвідомості.

Отже, **актуальність дослідження** зумовлена динамічним розвитком професійної «Я-концепції» викладача ВНЗ на етапі сучасних докорінних структурних та змістових трансформацій, які відбуваються в українській вищій освіті. Серед найбільш впливових факторів професійної соціалізації особистості педагога наразі розглядається академічна мобільність як модерна ознака професіоналізму викладача, що сприймається в якості показника його психологічної готовності до ретрансляції/запозичення академічних цінностей, інноваційних знань, умінь та новітніх професійно-педагогічних компетенцій [4; 5]. Значущість такої роботи також пов'язано з тим, що емпіричні дослідження проблеми вивчення специфічних особливостей професійної самосвідомості мобільних фахівців освітнього простору, що відрізняють їх від інших –

імобільних викладачів, є ще досить спорадичними, а на вітчизняному контингенті відсутніми. В якості прикладу можна навести дослідження австралійських вчених, які, зокрема, вивчали цінності та мотивацію викладачів австралійських університетів, які планували виїхати працювати за кордон [13].

Проаналізувавши особливості професійної самосвідомості академічно мобільних та імобільних педагогів вишу, ми реалізували *мету* нашої статті щодо визначення специфіки структурних компонентів та інтегральної структури професійної самосвідомості академічно мобільних та імобільних викладачів ВНЗ.

Психологічні особливості професійній самосвідомості педагогів вишів визначалися на підґрунті результатів емпіричного дослідження за методиками семантичного диференціалу, TST М. Куна і Т. Мак-Партленда та GLOBIDMAR О. П. Єрмолаєвої у модифікації С. Ю. Пащенко із застосуванням однофакторного дисперсійного аналізу [1; 6; 14]. Вибірку дослідження склали 302 викладачі українських ВНЗ з усіх регіонів країни. У вибірці рівномірно представлені чоловіки та жінки, найбільшою віковою групою є викладачі віком 31-40 років, тоді як за стажем науково-педагогічної роботи у ВНЗ переважають ті викладачі, що пропрацювали в системі освіти від 11 до 20 років. Серед досліджуваних педагогів порівну представлені викладачі із досвідом академічної мобільності та ті, хто такого досвіду не мають. Вибірку дослідження можна вважати такою, що відображає основні характеристики генеральної сукупності та є достатньо репрезентативною. Результати емпіричного дослідження представлено покомпонентно з виходом на інтегральні показники професійної самосвідомості педагога вищої школи в умовах академічної мобільності.

Для респондентів з різним рівнем академічної мобільності були розраховані середні арифметичні значення для викладачів ВНЗ за шкалами семантичного диференціалу, що характеризували *афективний* компонент професійної самосвідомості. На Рис. 1 наведені відповідні профілі педагогів вишу.

Статистично значимі розбіжності між академічно мобільними та імобільними дослідженими були виявлені за наступними складовими: шкала 3. *Піднесення* ($F = 5,222$; $p = 0,023$; $\eta^2 = 0,017$); шкала 5. *Здивування* ($F = 16,211$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,052$); шкала 7. *Збудження* ($F = 3,944$; $p = 0,048$; $\eta^2 = 0,013$); шкала 8. *Нудьга* ($F = 4,167$; $p = 0,042$; $\eta^2 = 0,014$); шкала 9. *Порожнеча* ($F = 5,921$; $p = 0,016$; $\eta^2 = 0,019$); шкала 12. *Образа* ($F = 7,965$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,026$); шкала 15. *Розгубленість* ($F = 4,886$; $p = 0,028$; $\eta^2 = 0,016$).

Отже, у мобільних викладачів позитивні емоції, пов'язані з професійною діяльністю, виявляються активніше порівняно з імобільними. У науково-освітньому процесі мобільного педагога більшою мірою характеризують відчуття піднесення, здивування, збудження, що свідчить про високий ступінь їх залученості у професійну діяльність. Вони більш схильні до прояву мобільності в межах відкритого міжнародного науково-освітнього простору. І навпаки, імобільного викладача часто характеризують відчуття нудьги, порожнечі, розгубленості та образи.

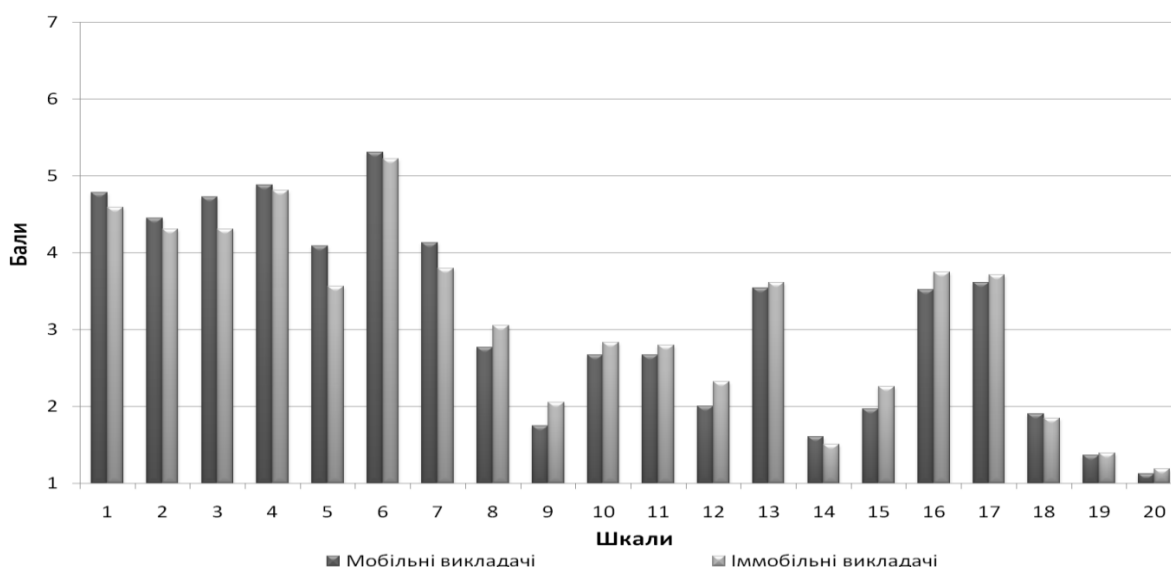


Рисунок 1. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами афективного компоненту.

Примітка: 1. Радість; 2. Гордість; 3. Піднесення; 4. Задоволення; 5. Здивування; 6. Інтерес; 7. Збудження; 8. Нудьга; 9. Порожнеча; 10. Самотність; 11. Розчарування; 12. Образа; 13. Роздратування; 14. Провина; 15. Розгубленість; 16. Напруженість; 17. Занепокоєння; 18. Сором; 19. Приниження; 20. Відраза.

За результатами аналізу *мотиваційного* компоненту професійної самосвідомості педагогів ВНЗ статистично значимих розбіжностей ($p < 0,05$) між академічно мобільними та імобільними викладачами не виявлено. Отже, в обох підвбірках позитивна мотивація професійної діяльності (зовнішня та внутрішня) превалювала над негативною мотивацією (Рис. 2).

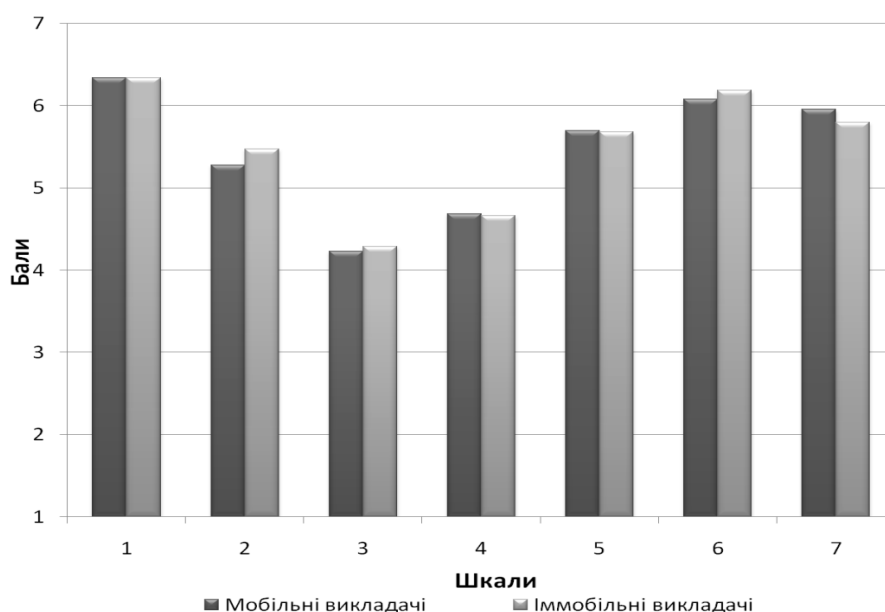


Рисунок 2. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами мотиваційного компоненту.

Примітка: 1. Грошовий заробіток; 2. Прагнення до просування по кар'єрних сходинках; 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег; 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей; 5. Потреба у досягненні соціального престижу та поваги з боку

інших; 6. Задоволення від самого процесу та результату роботи; 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують *ціннісний* компонент професійної самосвідомості педагога вишу представлено на Рис. 3. Незважаючи на схожість ієрархічної структури цінностей у двох контрастних групах, за деякими шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності, а саме: за шкалою 4. *Корисність для людей і суспільства* ($F = 4,578$; $p = 0,033$; $\eta^2 = 0,015$), шкалою 10. *Досягнення успіху* ($F = 18,429$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,058$), шкалою 21. *Стабільність; упевненість у майбутньому* ($F = 6,931$; $p = 0,009$; $\eta^2 = 0,023$) та шкалою 22 *Християнські цінності* ($F = 17,829$; $p < 0,001$; $p = 0,056$).

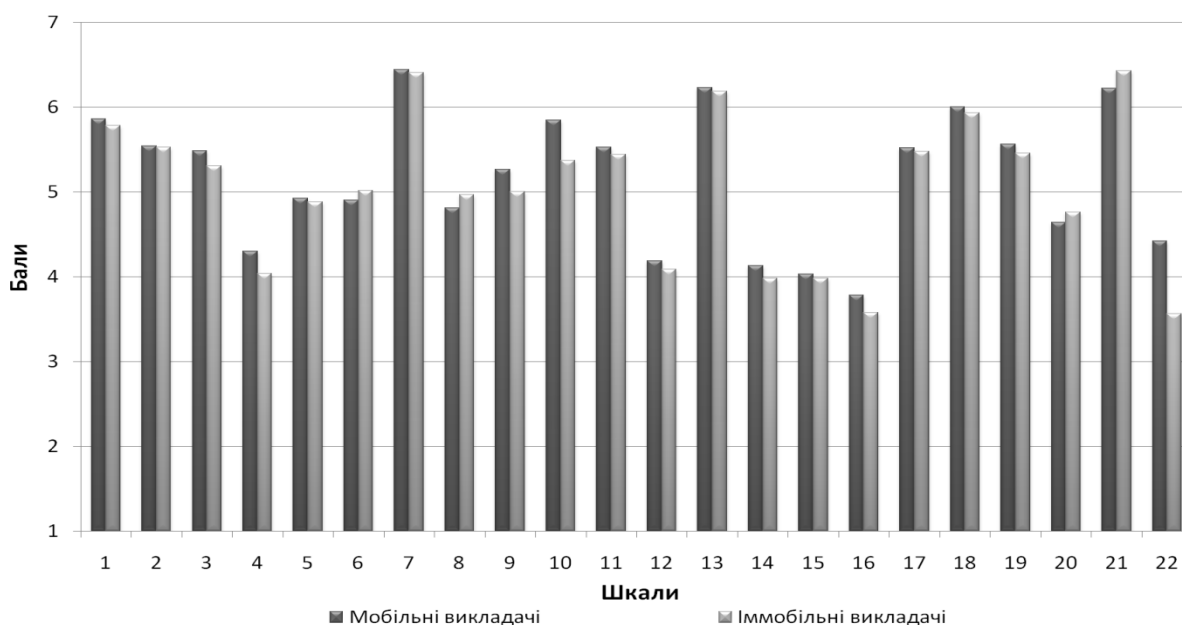


Рисунок 3. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами ціннісного компоненту.

Примітка: 1. Відповідність професійної діяльності моїм інтересам і здібностям; 2. Творчість; 3. Можливість самовдосконалення; 4. Корисність для людей і суспільства; 5. Повага оточуючих; 6. Суспільне визнання; 7. Висока оплата праці; 8. Гнучкий графік роботи; 9. Міжособистісне спілкування; 10. Досягнення успіху; 11. Професійне зростання; 12. Безпека; 13. Гідність; 14. Єдність; згуртованість; 15. Надійність; 16. Національне лідерство; 17. Рівноправність; 18. Свобода; 19. Справедливість; 20. Соціальний порядок; 21. Стабільність; упевненість у майбутньому; 22. Християнські цінності.

Таким чином, мобільні викладачі своїми орієнтирами обирають цінності соціальної активності та розвитку, а також досягнення успіху, в той час як імобільні цінують стабільність та більшою мірою орієнтовані на уникання невдач. Саме у ціннісній сфері виявився, на наш погляд, глибинний аспект мотивації діяльності, що диференціює мобільних та імобільних викладачів.

В результаті аналізу *самоактуалізаційного* компоненту професійної самосвідомості за шістьма шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності (Рис. 4).

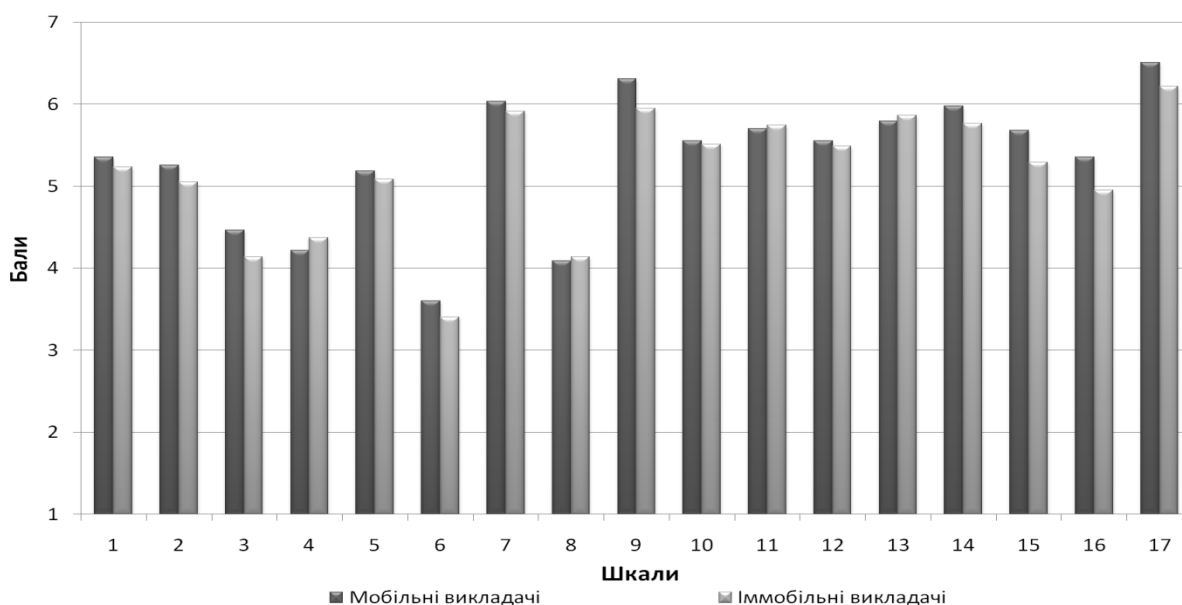


Рисунок 4. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами самоактуалізаційного компоненту.

Примітка: 1. Об'єктивне сприйняття реальності; 2. Толерантність; 3. Безумовне прийняття себе; інших людей та оточуючого світу; 4. Безпосередність; природність; 5. Здатність концентруватися на проблемі; 6. Емоційна незалежність; 7. Багатий внутрішній світ; 8. Автономність; здатність протистояти соціальному тиску; 9. Відповідальність; 10. Демократичність; 11. Креативність; 12. Об'єктивність; 13. Співчуття; симпатія до інших; 14. Здатність до глибоких міжособистісних стосунків; 15. Послідовність; 16. Принциповість; 17. Почуття гумору.

Так, мобільних та імобільних викладачів ВНЗ можна було диференціювати за шкалою 3. *Безумовне прийняття себе; інших людей та оточуючого світу* ($F = 9,173$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,030$), шкалою 9. *Відповідальність* ($F = 17,987$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,057$), шкалою 14. *Здатність до глибоких міжособистісних стосунків* ($F = 4,240$; $p = 0,040$; $\eta^2 = 0,014$), шкалою 15. *Послідовність* ($F = 10,580$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,034$), шкалою 16. *Принциповість* ($F = 8,657$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,028$) та шкалою 17. *Почуття гумору* ($F = 17,743$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,056$).

Слід зазначити, що за всіма вказаними параметрами професійної самосвідомості педагоги з досвідом академічної мобільності переважали своїх колег з відсутністю такого досвіду.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують *когнітивний* компонент (знання) професійної самосвідомості фахівця освітньої галузі, а саме його знання, представлено на Рис. 5.

Структура самооцінки професійних компетенцій має схожі риси в обох групах, проте за деякими шкалами було виявлено статистично значущі розбіжності, а саме: шкала 7. *Психологія вищої школи* ($F = 18,163$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,057$), шкала 11. *Основи акмеології* ($F = 30,272$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,092$), шкала 12. *Нормативні засади організації наукової діяльності* ($F = 10,670$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,035$), шкала 13. *Технології організації наукових досліджень* ($F = 29,734$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,091$), шкала 15. *Основи Болонського процесу організації вищої освіти* ($F = 18,285$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,058$), а також шкала 16. *Тенденції розвитку; основні напрями та результати наукових пошуків відповідно до фаху* ($F = 10,519$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,034$).

Якщо у мобільних викладачів переважає самооцінка науково-дослідницьких та психологічних компетенцій, то у імобільних – власна оцінка знань про особливості процесу структурного реформування національних систем вищої освіти в країнах Європи в контексті Болонських угод.

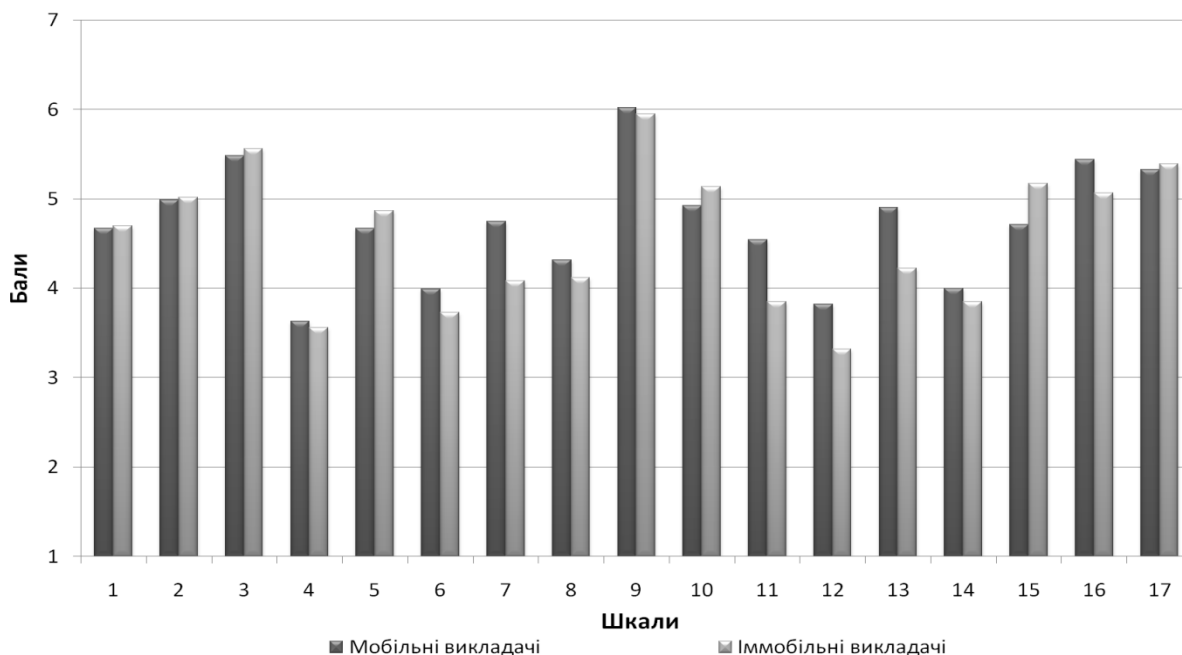


Рисунок Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами когнітивного компоненту (знання).

Примітка: 1. Загальнонаукова та спеціально наукова методологія; 2. Дидактика вищої школи; 3. Спеціальні методики викладання дисциплін; 4. Нормативно-правові засади організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; 5. Технології організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; 6. Вікова та педагогічна психологія; 7. Психологія вищої школи; 8. Психологія управління; 9. Фахові знання за спеціальністю; 10. Ведення ділової документації; 11. Основи акмеології; 12. Нормативні засади організації наукової діяльності; 13. Технології організації наукових досліджень; 14. Теорії розвитку освіти в різних педагогічних системах; 15. Основи Болонського процесу організації вищої освіти; 16. Тенденції розвитку; основні напрями та результати наукових пошуків відповідно до фаху; 17. Основи використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки.

Можна припустити, що знання основ Болонського процесу має вирізняти саме мобільних викладачів, адже його сутність постає у формуванні спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Але у нашій вибірці спостерігається протилежна картина, що свідчить про те, що ці знання мають переважно формальний характер і не завжди використовуються для підвищення власної академічної мобільності. Таким чином, більш виразне місце у професійній самосвідомості імобільних викладачів такого аспекту знань як володіння основами Болонського процесу, може розглядатися як певний ресурс, який можливо використовувати для отримання ними досвіду мобільності.

Профілі респондентів за шкалами когнітивного компоненту (вміння) професійної самосвідомості наведено на Рис. 6.

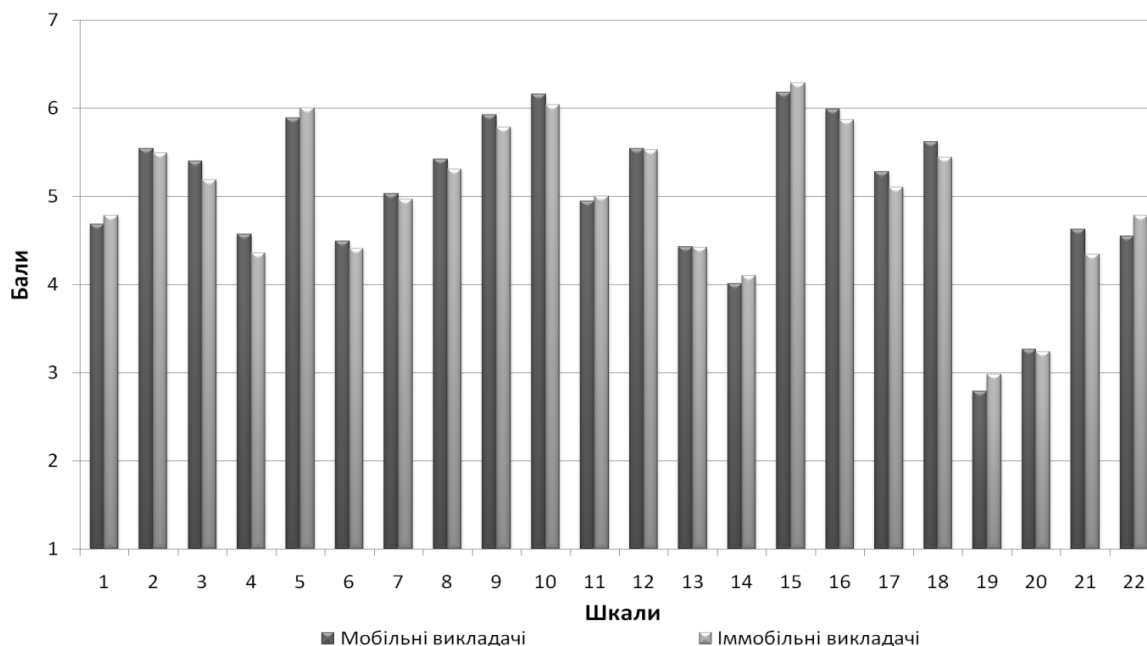


Рисунок 6. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами когнітивного компоненту (вміння).

Примітка: 1. Аналіз педагогічної ситуації; 2. Аналіз власної педагогічної діяльності; 3. Прогнозування перебігу та результатів педагогічного процесу; 4. Прогнозування результатів розвитку особистості студента; 5. Планування занять; 6. Проектування модульної організації навчального процесу; 7. Визначення форм, методів та технологій навчання; 8. Застосовування інформаційних технологій у процесі контролю знань студентів; 9. Встановлення психологічного контакту; 10. Створення комфортного психологічного клімату в освітньому процесі; 11. Корекція й управління процесом спілкування; 12. Налагодження зворотного зв'язку у навчальному процесі; 13. Адекватна інтерпретація поведінки; 14. Здатність протистояти стереотипам сприйняття; 15. Загальна комунікативна культура; 16. Перероблення, аналіз, систематизування й узагальнення наукової інформації; 17. Володіння способами активізації діяльності студентів; 18. Аналіз рівня власної професійно-педагогічної культури; 19. Здійснення первинної самодіагностики власного психологічного стану; 20. Володіння методами ранньої самокорекції професійних деформацій та деструкцій особистості; 21. Володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження; 22. Розподіл уваги та підтримка її стійкості.

Вони були майже ідентичними за своєю конфігурацією. Статистично значущі розбіжності було виявлено лише за шкалою 21. *Володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження* ($F = 4,576$; $p = 0,033$; $\eta^2 = 0,015$). Виявлені тенденції свідчать про те, що за самооцінкою власних умінь академічно мобільні та імобільні викладачі практично не відрізняються один від одного. Ключовим фактором виступає зміст того, що респонденти вкладають у розуміння володіння техніками саморегуляції; самоорганізації та самовираження. А це, наш погляд, здатність викладача ВНЗ ставити і досягати своїх цілей, швидко відновлюватись в кризових ситуаціях, знаходити шляхи для прояву своєї індивідуальності.

Результати дисперсійного аналізу для шкал семантичного диференціалу, що характеризують самооцінний компонент професійної самосвідомості викладача ВНЗ, а саме самооцінку його особистісних якостей за 16-факторною моделлю структури особистості (Р. Б. Кеттелл), представлено на Рис. 7.

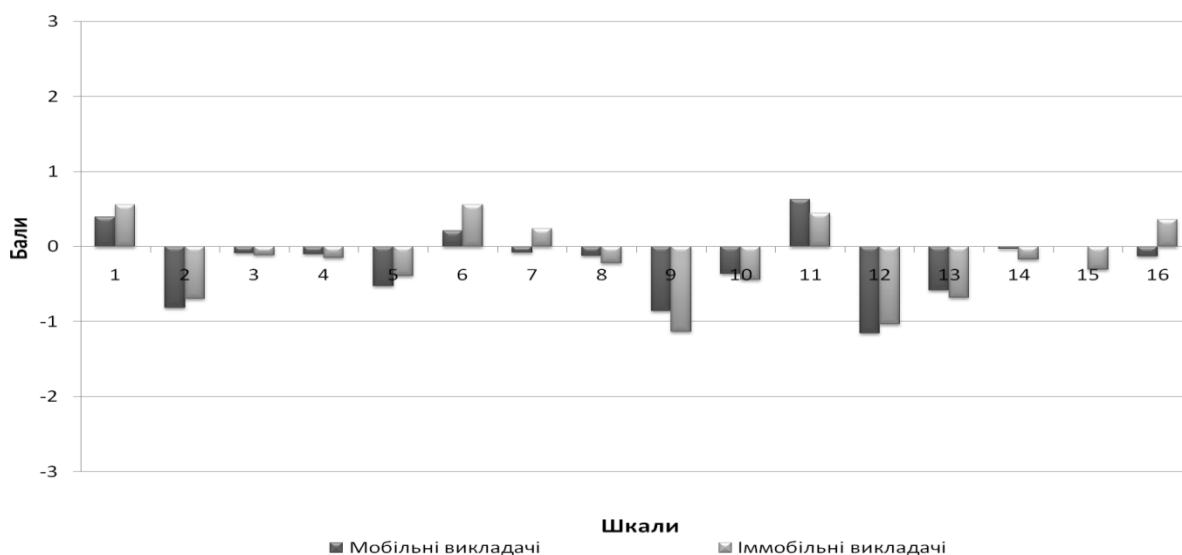


Рисунок 7. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами самооцінного компоненту.

Примітка: 1. Товариськість; 2. Абстрактність; 3. Емоційний спокій; 4. Владність; 5. Безтурботність; 6. Совісність; 7. Рішучість; 8. М'якість; 9. Підозрілість; 10. Мрійливість; 11. Проникливість; 12. Почуття провини; 13. Радикалізм; 14. Незалежність; 15. Високий самоконтроль; 16. Напруженість.

Статистично значимі розбіжності між академічно мобільними та імобільними дослідженими були виявлені за наступними шкалами: шкала 6. *Совісність* ($F = 4,464$; $p = 0,035$; $\eta^2 = 0,015$), шкала 7. *Рішучість* ($F = 4,556$; $p = 0,034$; $\eta^2 = 0,015$), шкала 16. *Напруженість* ($F = 9,132$; $p = 0,003$; $\eta^2 = 0,030$). Вираженість першого та останнього параметру була більшою у академічно імобільних викладачів, другого – у академічно мобільних.

Згідно з концепцією Р. Б. Кеттелла, фактор G, який нами було позначено як *Совісність*, характеризує наполегливе прагнення дотримуватись моральних вимог, потребу відчувати себе правим у моралі та діях [3]. Саме ці тенденції є більш виразними у імобільних педагогів вишу. В свою чергу, академічно мобільні респонденти вважають себе більш готовими переступити через певні рамки соціальних стереотипів та менш схильними відчувати провини в разі порушення цих обмежень. Вони критично ставляться до загальноприйнятих правил і готові переглядати їх. Це вказує на гнучкість таких викладачів і, на перший погляд, входить у певне протиріччя з деякими аспектами самоактуалізаційного компоненту їхньої професійної самосвідомості, адже, як було показано вище, такі орієнтири в самоактуалізації, як відповідальність, принциповість, послідовність є більш важливими саме для мобільних педагогів вишу. Таке протиріччя можна пояснити тим, що критичне сприйняття існуючих норм властиве мобільним викладачам ВНЗ. Але це більшою мірою стосується формальних аспектів їх професійної діяльності. Проте вони зберігають вірність тим принципам, які вважають важливими для себе, виявляючи необхідну відповідальність у діяльності. Академічно мобільні викладачі ВНЗ, на відміну від своїх імобільних колег, відчують себе менш напруженими, фрустрованими, вони частіше вдаються до рішучих дій, більш схильні до прояву власної ініціативи.

У процесі аналізу *ідентичнісного* компоненту професійної самосвідомості викладача ВНЗ були розраховані середні арифметичні значення для кожної підвибірки педагогів. Відповідні профілі респондентів за шкалами цього компоненту представлено на Рис. 8. Статистично значущі розбіжності було виявлено за значною кількістю шкал. Отже, за опитувальником GLOBIDMAR, академічно мобільних та імобільних викладачів ВНЗ достовірно диференціювали: шкала *Я і професія* ($F = 10,813$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,035$), шкала *Професійне Я і соціум* ($F = 3,940$; $p = 0,049$; $\eta^2 = 0,013$), шкала *Я і глобалізація моєї професії* ($F = 35,656$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,107$), шкала *Глобалізаційний потенціал* ($F = 15,791$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,050$), шкала *Сьогодні* ($F = 12,215$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,039$) та шкала *Завтра* ($F = 5,734$; $p = 0,017$; $\eta^2 = 0,019$). За методикою TST статистично значущі відмінності знайдено за шкалою *Непрофесійна ідентичність* ($F = 7,849$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,026$).

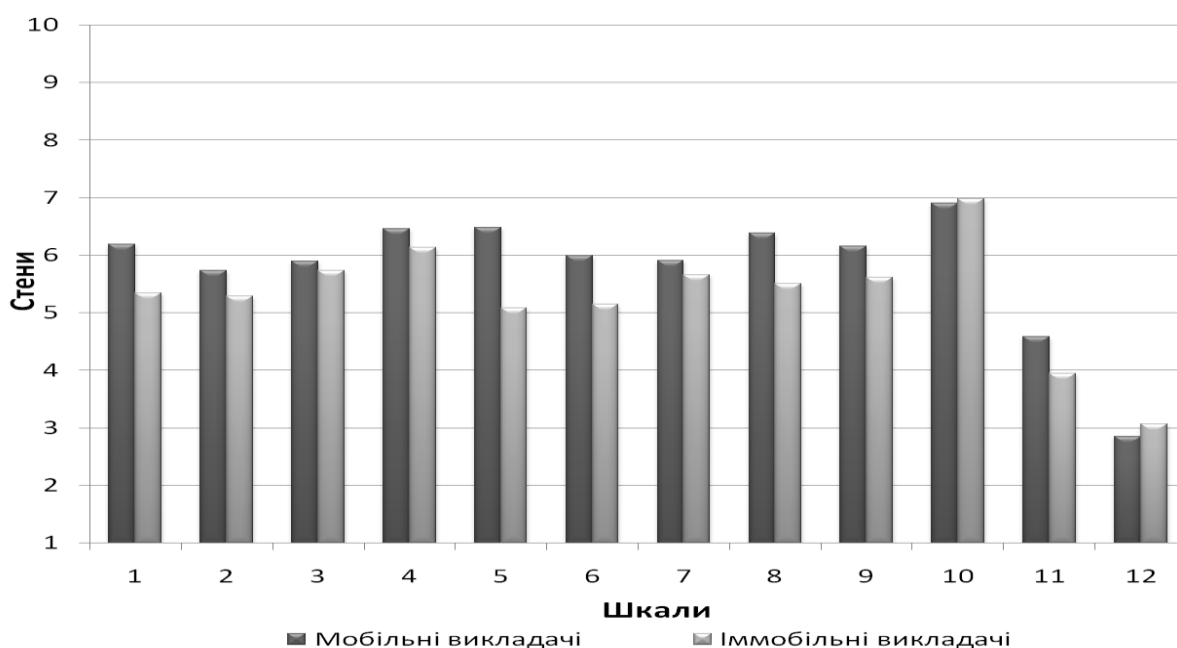


Рисунок 8. Середньогрупові профілі мобільних та імобільних викладачів ВНЗ за шкалами ідентичнісного компоненту.

Примітка: 1. Я і професія; 2. Професійне я і соціум; 3. Мій професійний потенціал в умовах актуальних змін; 4. Я і умови моєї праці; 5. Я і глобалізація моєї професії; 6. Глобалізаційний потенціал; 7. Вчора; 8. Сьогодні; 9. Завтра; 10. Професійна ідентичність; 11. Непрофесійна ідентичність; 12. Інтереси і захоплення.

Слід зазначити той факт, що статистично значущі розходження за шкалами опитувальника GLOBIDMAR свідчили про достовірно більш високий рівень показників ідентичності для тих викладачів ВНЗ, що мали досвід академічної мобільності. Також і за єдиною значущою шкалою методики TST: достовірно більш високий рівень показника непрофесійної ідентичності відзначався для імобільних педагогів. Отже, академічно мобільні викладачі характеризувались більш адекватною оцінкою відповідності власних особистісних і професійних рис вимогам професії, краще усвідомлювали своє професійне «Я», розуміли суспільні переваги та недоліки педагогічної професії, її місце та перспективи у сучасному відкритому динамічному середовищі вищої освіти, більшою мірою були орієнтовані на розвиток свого професійного «Я» в межах відкритого міжнародного освітнього простору. Шкали часового стану описували однаковий рівень

професійної ідентичності при спрямованості у минуле, характерний для мобільних та іммобільних педагогів ВНЗ. Стосовно ж актуальної оцінки свого професійного «Я» та проектування своїх професійних якостей та здібностей у майбутнє більш адекватна ідентифікація спостерігалась саме у академічно мобільних педагогів вишу. У них також переважала непрофесійна ідентичність, що свідчить про прагнення не обмежувати себе лише професійними ролями, а доповнюючи їх іншими соціальними ролями.

Отже, ми розглянули основні структурні одиниці професійної самосвідомості викладача ВНЗ у просторі дихотомічного конструкту «академічна мобільність – академічна іммобільність». Це надало можливості виявити провідні характеристики професійної самосвідомості, які диференціюють академічно мобільних та іммобільних педагогів вишу. Інтегральні профілі структури професійної самосвідомості мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ наведені на Рис. 9.

Однофакторний дисперсійний аналіз показав, що між дослідженими контрастними групами фахівців освітнього простору статистично значущі розбіжності існують за наступними структурними одиницями: *Валентність емоцій* ($F = 4,040$; $p = 0,045$; $\eta^2 = 0,013$), *Цінності професійного успіху* ($F = 5,526$; $p = 0,019$; $\eta^2 = 0,018$), *Нормоорієнтована самоактуалізація* ($F = 10,026$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,033$), *Психологічні знання* ($F = 11,867$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,038$), *Науково-дослідницькі знання* ($F = 25,135$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,078$), *Глибинна професійна ідентичність* ($F = 10,281$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,033$), а також така за такою структурною одиницею, як *Глобалізаційна ідентичність* ($F = 23,904$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,074$).

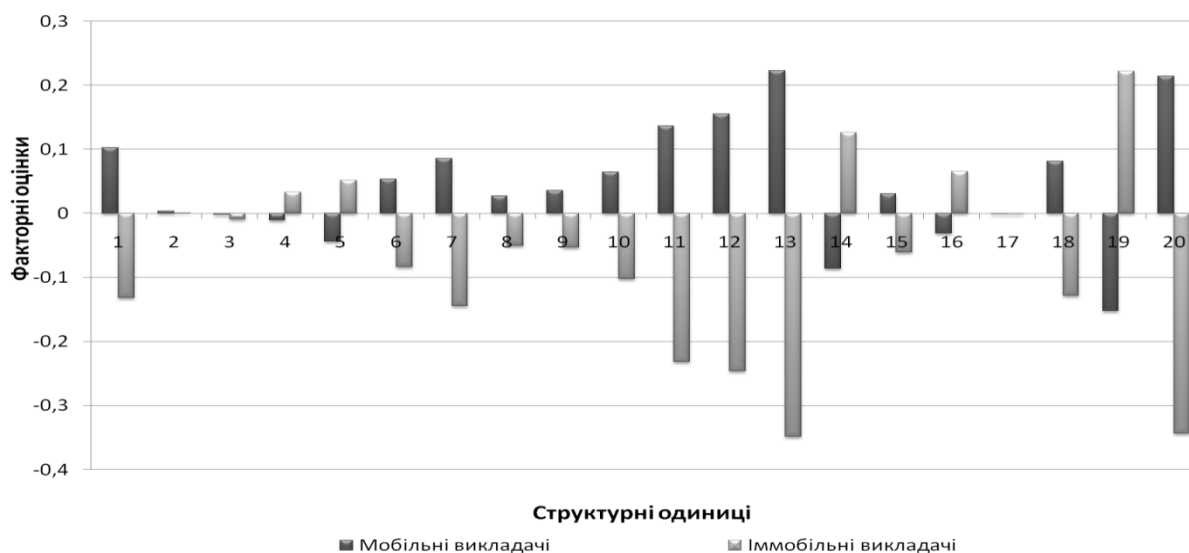


Рисунок 9. Інтегральні профілі структури професійної самосвідомості мобільних та іммобільних викладачів ВНЗ.

Примітка: 1. Валентність емоцій; 2. Активація емоцій; 3. Орієнтація на уникання; 4. Орієнтація на буття; 5. Орієнтація на володіння; 6. Цінності; самореалізації та визнання; 7. Цінності професійного успіху; 8. Суспільно-політичні цінності; 9. Соціоорієнтована самоактуалізація; 10. Егоорієнтована самоактуалізація; 11. Нормоорієнтована самоактуалізація; 12. Психологічні знання; 13. Науково-дослідницькі знання; 14. Педагогічні знання; 15. Педагогічні вміння; 16. Самооцінка творчих здібностей; 17. Самооцінка лідерських якостей; 18. Ширина спектру

професійної ідентичності; 19. Глибинна професійна ідентичність. 20. Глобалізаційна ідентичність.

Інтерпретація інтегральних профілів структури професійної самосвідомості академічно мобільних та імобільних викладачів ВНЗ розглядається нами в якості загальних **висновків**. Отже, мобільні педагоги характеризувалися більш позитивною валентністю емоцій, які вони переживають у процесі професійної діяльності. Це вказує на більшу залученість у професійну діяльність. Також викладачі з досвідом академічної мобільності активніше у своїй діяльності орієнтувались на цінності професійного успіху, що можна трактувати як глибинний аспект мотивації їх діяльності, а саме мотивації досягнення. Нормоорієнтована самоактуалізація була більш властива мобільним викладачам – у якості векторів самоактуалізації вони обирали систематичне цілепокладання, послідовність та вірність власним принципам. Вони вище оцінювали рівень своїх знань з прикладної психології та науково-дослідної роботи. Їхня глибинна професійна ідентичність суттєво доповнювалась соціальними ролями, які не були безпосередньо пов'язані з їхньою професією. Академічно мобільні викладачі ВНЗ також активніше виявляли готовність розвивати свою професійну ідентичність у контексті глобалізаційних процесів у науковому й освітньому просторі.

Виходячи з отриманих даних, перспективою наших досліджень стає розробка тренінгу для розвитку визначених компонентів професійної самосвідомості педагогів вищої школи з метою підвищення рівня їх академічної мобільності.

Список використаних джерел

1. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество» / Е. П. Ермолаева. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 176 с.
2. Кон И. С. Психология самосознания: хрестоматия / И. С. Кон // Психология самосознания. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 97-122.
3. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
4. Пащенко С. Ю. Професійна самосвідомість педагога вищої школи / С. Ю. Пащенко // Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. часопис. – К. : Гнозис, 2010. – Т. V (23), Дод. 4. – С. 226-235.
5. Пащенко С. Ю. Вплив академічної мобільності на особливості професійної діяльності педагога ВНЗ / С. Ю. Пащенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ. – № 1 (30) 2013. – С. 262-277.
6. Пащенко С. Ю. Діагностика професійної ідентичності і глобалізаційного потенціалу педагога ВНЗ: опитувальник GLOBIDMAR / С. Ю. Пащенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць // Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ. – № 1 (33) 2014. – С. 277-297.
7. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста: Пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / П. Е. Решетников. – Белгород : Изд-во Белгородского юридического института МВД РФ, 2001. – 137 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Издательство Московского университета, 1983. – 284 с.
10. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР: В 2 т. / АПН РСФСР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 91-110.

11. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон та ін.; [за ред. Н. В. Чепелевої]; АПН України; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
12. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1981. – 828 с.
13. Bexley, E., James, R. & Arkoudis, S. (2011). The Australian Academic Profession in Transition, Canberra: DEEWR.
14. Kanagawa, C., Cross, S. E. and Markus, H. R. "Who Am I?" The Cultural Psychology of the Conceptual Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 27 No. 1, January 2001, 90-103.

Отримано 23.02.2014 р.

УДК 618.2+618.4]:61:159.9

Ушакова В.Р. °

Харківська медична академія після дипломної освіти, кафедра сексології та медичної психології, здобувач

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН ТА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЧЕРЕЗ 3 МІСЯЦЯ ПІСЛЯ ПОЛОГІВ

У статті аналізуються результати наукового дослідження стану подружніх стосунків та ставлення жінки до немовля в аспекті адаптації системи «мати – дитина» в залежності від перебігу вагітності та пологів. Першим етапом в рамках нашої роботи є визначення оцінки задоволеності шлюбом, прояву сімейних конфліктів та байдужості чоловіка до родинних справ. Другий етап – діагностика материнсько-дитячих відносин. У дослідженні враховується фактор участі жінок у заходах медико-психологічної підтримки сім'ї в період вагітності та у психопрофілактичній роботі у ранньому післяпологовому періоді. Отримані результати наукового дослідження свідчать про те, що важливою умовою для гармонійної сімейної та материнсько-дитячої взаємодії у післяпологовому періоді є участь сімейної пари ще в період вагітності у психопрофілактичних, психоосвітніх, психокорекційних та психотерапевтичних заходах.

Ключові слова: післяпологовий період, задоволеність шлюбом, система «мати-дитина»

В статье анализируются результаты научного исследования состояния супружеских взаимоотношений и отношение женщины к младенцу в аспекте адаптации системы «мать - дитя» в зависимости от течения беременности и родов. Первым этапом в рамках нашей работы является определение оценки удовлетворенности браком, проявления семейных конфликтов и равнодушия мужа к семейным делам. Второй этап - диагностика материнско-детских отношений. В исследовании учитывается фактор участия женщин в мероприятиях медико-психологической поддержки семьи в период беременности и в психопрофилактической работе в раннем послеродовом периоде. Полученные результаты научного исследования свидетельствуют о том, что важным условием для гармоничного семейной и материнско-детского взаимодействия в после родовом периоде является участие семейной пары еще в период беременности в психопрофилактических, психоосвітних, психокоррекционных и психотерапевтических мероприятиях.

Ключевые слова: послеродовой период, удовлетворенность браком, система «мать-дитя»

The article analyzes the results of scientific research and the state of the marital relationship woman's attitude to the baby in the aspect of adaptation of the "mother - child" depending on the