

Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ЗАВАЛЕВСЬКА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА

УДК: 378.01+378.1+378.03+378.4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Науковий керівник:
ЛИНЕНКО АЛЛА ФРАНЦІВНА,
доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2011

Зміст

ВСТУП	4
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
1.1. Аналіз сутності проблеми дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі	11
1.2. Суб'єктний підхід до формування професійного самоусвідомлення особистості студента	33
1.3. Компонентно-структурний аналіз феномена «професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів»	40
1.4. Педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів	66
Висновки з першого розділу	79
 РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
2.1. Діагностика вихідного рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів	82
2.2. Експериментальна модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів	95
2.2.1. Актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення	104
2.2.2. Використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів	122
2.2.3. Самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.....	133

23. Аналіз результатів діагностувального та формувального етапів експерименту.....	145
Висновки з другого розділу.....	162
ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	170
ДОДАТКИ	199

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція в європейський соціокультурний та освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчально-виховного процесу, спрямованого на формування професіоналізму майбутніх спеціалістів вищих навчальних закладів, які прагнуть бути не тільки конкурентоздатними, але й мати перспективний трудовий потенціал. Детермінантою фахового становлення, показником кваліфікації та майстерності є професійне самоусвідомлення, яке сприяє компетентності, продуктивності, мобільності, самовдосконаленню, що є важливим як для самореалізації конкретної людини, так і суспільства загалом.

Проблему теорії професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців досліджували такі науковці, як В.Волкова, О.Мисечко, Л.Підкамінна, І.Стотика, О.Стотика, Т.Титаренко, Ф.Фуллер, П.Завір та ін. Плідними в цьому контексті є праці, присвячені: розвитку самоусвідомлення (А.Бондаренко, Г.Гегель, О.Горбатюк, С.Кириченко, І.Кон, О.Макаренко, О.Суботін, Р.Уїкланд, І.Фіхте та ін.); формуванню професійної самосвідомості (О.Асмолов, С.Васьковська, Е.Зеєр, В.Каташев, А.Маркова, Л.Мітіна, К.Платонов, Л.Римар, С.Рубінштейн, Н.Рукавишнікова, А.Спіркін, В.Столін, О.Федик, І.Чеснокова, І.Юсупов та ін.); професіоналізму та готовності до професійної діяльності (А.Богуш, І.Зязюн, Е.Карпова, Н.Кічук, З.Курлянд, А.Линенко, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін.) та формуванню особистості майбутнього фахівця (К.Абульханова-Славська, Г.Балл, І.Бех, А.Деркач, Є.Клімов, В.Шадріков та ін.).

Процес підготовки майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів став предметом наукового аналізу таких учених, як П.Журавльов, В.Козаков, Е.Лузик, І.Мархель та ін. Системно досліджено зміст, форми та методи організації професійної підготовки інженерних кадрів у вищих навчальних закладах (О.Антонов, С.Артюх, Т.Білоусова, І.Денисенко,

О.Коваленко, В.Ледньов, І.Мартинюк, І.Мархель, Ю.Нагірний та ін.); особливості формування інженерного стилю мислення (І.Битінас, Д.Чернашова, М.Шубас та ін.); аспекти професійної культури та компетентності майбутніх інженерів (В.Воронцова, Р.Гуревич, Є.Іванченко, Н.Крилова, І.Колесникова, Г.Ларіонова, В.Слободянюк, В.Шепетько, Л.Щербатюк та ін.), принципи формування умінь самостійної роботи та їх роль у підготовці інженерів висвітлено у працях Л.Волкотруб, В.Гатун, Н.Голуб, В.Тюріна та ін. Проблему креативної підготовки майбутніх інженерів досліджували І.Лакатос, Д.Пой.

Натомість існує низка суперечностей, що стримують вирішення проблеми формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, а саме: між вимогами сучасного ринку праці щодо підготовки професійно-компетентних інженерно-технічних працівників і недостатнім науковим обґрунтуванням процесу формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів; між потребами професійної діяльності майбутніх фахівців, що потребує підготовлених спеціалістів, які володіють професійним самоусвідомленням, й недостатньою розробленістю методики зазначеного феномена у вищих технічних навчальних закладах.

Визначені суперечності, актуальність і недостатній рівень дослідженості зазначеної тематики в теорії та практиці професійно-технічної освіти спонукали до вибору теми дисертаційного дослідження: «Педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д.Ушинського». Авторкою досліджено проблеми формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 7 від 23 лютого 2006 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 8 від 31 жовтня 2006р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та апробувати експериментальну модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів»; уточнити поняття «самосвідомість», «професійна самоідентифікація», «професіоналізм».

2. Виявити критерії, показники та якісні характеристики рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

3. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

4. Розробити, науково обґрунтувати та апробувати експериментальну модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Гіпотеза дослідження – формування професійного самоусвідомлення

майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів буде відбуватись ефективно, якщо реалізувати експериментальну модель, що передбачає впровадження комплексу таких педагогічних умов: актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення; використання інтерактивних методів навчання у педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів; самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.

Для вирішення зазначених завдань застосовано комплекс **методів дослідження:**

теоретичного рівня: вивчення, аналіз, порівняння й узагальнення психологічної, філософської, педагогічної, наукової та навчально-методичної літератури з метою теоретичного обґрунтування проблеми формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів; логіко-системний, порівняльний, моделювальний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють досліджуваному процесу, та розробки експериментальної моделі формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів;

емпіричного рівня: обсерваційні (спостереження); діагностувальні (анкетування, бесіди, психолого-педагогічне тестування) з метою з'ясування ставлення студентів вищих технічних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності, визначення інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки, професійно-рефлексивної позиції, які впливають на професійне самоусвідомлення; методи експертного оцінювання, ранжування з метою розподілу майбутніх фахівців за рівнями сформованості професійного самоусвідомлення; педагогічний експеримент (діагностувальний та формувальний) з метою визначення ефективності запропонованих педагогічних умов та експериментальної моделі формування професійного самоусвідомлення студентів вищих технічних

навчальних закладів;

методи математичної статистики (статистичне опрацювання результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація), задля визначення достовірності й репрезентативності одержаних даних педагогічного експерименту.

База дослідження. Експеримент здійснювався на базі Одеської національної академії зв'язку імені О.С.Попова та Одеського національного морського університету. Дослідженням було охоплено 296 студентів I-V курсів, 48 викладачів-інженерів, фахівців із досвідом роботи не менше трьох років. У констатувальному та формуальному експерименті взяли участь 248 студентів другого курсу підготовки за напрямом 0924 «Телекомунікації» зі спеціальності «Інформаційні мережі зв'язку» Одеської національної академії зв'язку імені О.С.Попова та за напрямом 0902 «Інженерна механіка» зі спеціальності «Підйомно-транспортні, будівельні, дорожні, меліоративні машини й обладнання» Одеського національного морського університету.

Наукова новизна дослідження: уперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів (актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення; використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів; самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців); розкрито сутність і структуру феномена «професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів»; виявлено критерії (спонукальний, рефлексивно-оцінний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-організаційний); показники та якісні характеристики рівнів (високий, достатній, середній, низький) сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців. Розроблено, науково обґрунтовано

та апробовано експериментальну модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів; уточнено поняття «самоусвідомлення», «професійна самоідентифікація», «професіоналізм»; набула подальшого розвитку теорія та методика формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці методики діагностування рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів; програми спецкурсу «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів»; апробації науково-методичних матеріалів для викладачів щодо оптимізації навчального процесу з формування професійного самоусвідомлення студентів вищих технічних навчальних закладів. Матеріали експериментально-дослідної роботи можуть бути використані у вищих технічних навчальних закладах різного профілю з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності студентів.

Результати експерименту впроваджено в навчально-виховний процес Одеської національної академії зв'язку імені О.С.Попова (акт упровадження № 04-09/256 від 12.10.2010 р.), Одеського національного морського університету (акт упровадження № 1508-к від 14.10.2010 р.), Одеського національного політехнічного університету (акт упровадження № 1903/132 від 08.10.2010 р.), Черкаського національного технічного університету (акт упровадження № 232/03 від 02.07.2010 р.), Національного університету кораблебудування імені А.Макарова (м. Миколаїв) (акт упровадження № 10 від 21.06.2010 р.).

Достовірність наукових положень та одержаних результатів забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень, а також успішними результатами їх упровадження; відповідністю використання комплексу методів

дослідження, його предмету, меті й завданням; експериментальною перевіркою гіпотези; поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних результатів; репрезентативністю вибірки учасників дослідження; тривалістю експериментальної роботи; статистичним опрацюванням даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дисертації доповідалися на: міжнародних форумах: «Особистість у єдиному освітньому просторі» (м. Запоріжжя, 2010 р.), «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграцій» (м. Одеса, 2010 р.); міжнародних («Християнські цінності в освіті та вихованні» (м. Одеса, 2007 р.), «АЛЬЯНС НАУК: учений-ученому» (м. Дніпропетровськ, 2009 р.), «Наукові дослідження – теорія та експеримент' 2009» (м. Полтава, 2009 р.), «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (м. Одеса, 2009 р.); всеукраїнських («Викладач і студент: перспективи професійного зростання» (м. Черкаси, 2007 р.), «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (м. Одеса, 2007 р.)) науково-практичних конференціях; науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (м. Одеса, 2006 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації висвітлено в 11 наукових працях, з них 5 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 6 статей – у збірнику наукових праць за матеріалами конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (299 найменувань). Загальний обсяг роботи 169 сторінок. У тексті вміщено 16 таблиць, 5 рисунків (на 4 сторінках самостійного тексту). Обсяг додатків – 61 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Аналіз сутності проблеми дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі

На сучасному етапі Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освіти в контексті європейських вимог за принципами Болонської декларації, які спонукають до втілення концептуальних підходів наукового обґрунтування та практичного використання теоретичних і практичних розробок щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, формування їхньої професійної компетентності, мобільності, підвищення мотивації до навчальної діяльності, активності, розвинення необхідних професійно-значущих якостей, а також формування професійного самоусвідомлення.

Слід відзначити, що в педагогічній спадщині не має спеціальних досліджень, присвячених професійному самоусвідомленню майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Лише в останній час зазначена проблема почала привертати увагу дослідників. Складність вивчення цієї проблеми полягала в тому, що більшість авторів ототожнюють поняття «самоусвідомлення» із «самосвідомістю» [20;117;178].

У працях філософів поняття «самоусвідомлення» розглядається з позиції філософської антропології. Так, Августин у своєму філософському вченні про людину зазначав, що вона є еством, у якому збігаються світ природи, світ інших людей, світ власної свідомості та самосвідомості, а для того, щоб знайти духовний сенс свого існування, людина повинна

самоусвідомити себе: свої думки, почуття, тіло, своє ставлення до себе, до інших людей і становища в суспільстві, тобто пізнати себе. Отже, проблема самоусвідомлення та самопізнання щільно переплітається з проблемою співвідношення віри та розуму. На думку Августина, саме в пам'яті відбувається пізнання й самопізнання людини, її самоусвідомлення, оскільки пам'ять дає змогу людині бути самою собою, зберігати її індивідуальну історію [175:173].

З ім'ям І.Фіхте пов'язують розвиток містико-ірраціоналістичного, непонятійного напряму розробки проблеми самоусвідомлення в європейській філософії, в основі якого лежить самовідчуття, що фіксується метафоричними мовними формами. Автор підкреслює, що свідомість може будувати саму себе, і це стосується будь-якої людини, тобто є підставою самосвідомості взагалі [177].

Натомість Г.Гегель не відокремлює самоусвідомлення як рефлексивну дію та самосвідомість як сукупність форм самоусвідомлення, оскільки для нього більш важливим є тотожність логічної структури цих форм, а не їх змістові відмінності. Г.Гегель запропонував систематичну та всеосяжну побудову теорії самоусвідомлення. На його думку, воно розвивається від простих форм до рівня абсолютного духу, а початковою ідеєю цього стало переконання вченого в тому, що тотожними є суб'єкт і субстанція, потенціал, рефлексії якого охопили всю сферу теоретичного й філософського знання. Для автора «найвище, що має людина, це самосвідомість своєї суті» [58].

Л.Фейєрбах зробив уперше радикальну спробу подолати традиційні культурні норми самоусвідомлення, за основу взявши поняття свободи самовизначення індивіда. У цьому науковець став своєрідним реформатором, довівши абсолютний пріоритет практики над теорією [178].

Філософ О.Суботін визначає самоусвідомлення як ментальну, рефлексивну дію, що має на меті досягнення самодостовірності людської свідомості. Під самодостовірністю автор розуміє психічну, світоглядну й

духовну гармонійність людської свідомості, що ототожнюється з упевненістю в правильності, істинності та/або результативності власних думок, оцінок, висновків і рішень відповідно до певних норм. На його думку, формами самоусвідомлення є: самовідчуття (переживання, самоспоглядання, що фіксується, як правило, у почуттях); самовизначення (соціально-рольова самоідентифікація); саморозвиток як розширення масштабу свідомості (тобто створення нових норм) [205].

Дослідженням самоусвідомлення також присвячено праці психологів. У своїх роботах І.Кон важливого значення надає вивченню процесуального аспекту самоусвідомлення. Оскільки діяльність індивіда завжди розгортається в певному об'єктивному контексті, то в кожен даний момент часу його увага спрямована ззовні, на предметний зміст і ситуацію діяльності або всередину, на самого себе, свої думки, почуття або мотиви. Автор трактує самоусвідомлення як психічний стан, коли у фокусі уваги суб'єкта знаходиться його внутрішній світ. З його точки зору, самоусвідомлення як внутрішній діалог людини з самою собою пов'язане з її практичною діяльністю, передбачає взаємодію із зовнішнім світом; наскільки активним є інформаційний обмін між індивідом та середовищем, настільки менше в нього є підстав замислюватися про самого себе, робити себе об'єктом дослідження: зникає потреба в автокомунікації. І. Кон доводить, що ці внутрішні процеси активізуються лише, якщо розірвати зв'язок індивіда із зовнішнім середовищем [104].

Слушними, на нашу думку, є міркування Н.Михальченко про те, що формою самосвідомості є усвідомлення людиною власної гідності, тобто уявлення про свою цінність як особистості, при чому підтвердження та утвердження своєї гідності сприяє успішності особистості у взаємодії з іншими людьми. Дослідник звертає увагу на те, що розуміння людиною власної гідності є одним із способів усвідомлення відповідальності перед собою як особистістю, а від партнерів у взаємодії гідність особистості вимагає поваги до себе, визнання за собою відповідних прав і

можливостей. Маючи почуття власної гідності, людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, самодостатню особистість. У процесі формування в учнів правильного самоусвідомлення, на думку Н.Михальченко, важливо врахувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують, а для правильного розуміння себе, досягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе з боку. Н.Михальченко підкреслює, що на формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх стремлінь з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу [145]. У спостереженнях цього науковця намічено розрізнення понять «самоусвідомленням» та «розумінням себе», однак чіткої дефініції не подано, що дає підстави сприймати їх як семантично подібні.

Заслуговує на увагу теорія Ш.Дюваля та Р.Уїкланда, концептом якої є те, що самоусвідомлення – це важливий позитивний чинник самоконтролю, збереження своєї поведінки в прийнятих індивідом нормативних рамках, а люди, що уникають рефлексії та роздумів про себе, більше за інших схильні до антинормативних учинків. Люди із високим рівнем самоусвідомлення, на їхню думку, точніше описують свої суперечливі внутрішні стани та відповідно краще контролюють свою поведінку, узгоджуючи її з такими цінностями, як досягнення поставленої мети, чесність, допомога іншим людям, дотримання соціальних норм тощо. Деіндивідуалізація, яка провокує девіантну поведінку, найчастіше супроводжується зниженням рівня самоусвідомлення й самоконтролю [268].

Можна погодитися з О.Горбатюк та О.Ніколенко, які розглядають самоусвідомлення особистості як складний процес змін поведінки, поглядів, моральних ідеалів, смаків, інтересів тощо, що є відображенням оцінки його рідних, ставлення до нього оточення. На їхню думку, головною ознакою в психології особистості є формування вищого рівня самоусвідомлення й

самооцінки, яку дуже часто сприймають як усвідомлення себе: прояв гострої цікавості до самого себе, своїх якостей, недоліків, досягнень [167].

На думку С.Олексієнко, завдяки самоусвідомленню індивід співвідносить почуттєві враження, наповнює їх змістом, минулим досвідом, очікуваннями, актуальними переконаннями про себе й навколишню дійсність, що забезпечує вихід на вектор особистісного розвитку, оскільки саме в процесі індивідуального самовдосконалення під впливом зазначених зовнішніх подразників здійснюється процес становлення й формування «Я» [158].

Натомість А.Бондаренко розглядає самоусвідомлення, яке містить усвідомлення «Я», власних мотивів, виборів (переваг), як систему цінностей, цілей, сенсів, але в контексті екзистенціальної парадигми виокремлює звільнену функцію самосвідомості, оскільки першість надається не рефлексивному самоусвідомленню, а ціннісному переживанню свого «Я», відкриттю для себе значущості й цінності власного життєвого світу [38].

Досить слушним є погляд С.Кириченко про те, що основним засобом керування процесом саморозвитку індивіда є систематична й цілеспрямована освіта молоді в контексті самоусвідомлення, що дає змогу їм розуміти себе й інших людей та сприяє самореалізації особистості. Авторка підкреслює, що виховний процес, побудований на принципі самоусвідомлення й саморозвинення індивіда, прискорює соціалізацію особистості та забезпечує такі відносини з соціумом, які сприяють максимальному розкриттю індивідуального творчого потенціалу «Я» [180].

Аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми показав, що самоусвідомлення розглядається в різних аспектах: національному, культурному, етнічному, моральному, професійному тощо.

Слід зазначити, що питання національного самоусвідомлення та національної самоідентифікації набули особливого загострення, оскільки йдеться про свідомий вибір подальшої історичної долі народу.

З погляду філософії, національне самоусвідомлення розглядається через призму взаємозумовленості людської особистісної свободи та долі. На думку сучасних філософів, від глибини морального самоусвідомлення особистості, від міри людської духовності залежить рівень національної самосвідомості, коли саме свобода особистості, є передумовою ефективного функціонування різноманітних людських спільнот, зокрема націй. Як стверджує С.Франк, «духовне буття в найзагальнішому його розумінні є основою й коренем реальності безпосереднього самобуття» [226], адже в процесі суспільного виховання людина засвоює не лише правові норми, але й моральні максими, котрі утверджують цінність понять добра, справедливості, честі, обов'язку та засуджують їхні протилежності. Отже, можна погодитися з автором, що самоусвідомлення як специфічне відображення дійсності у свідомості людини залежить від рівня розвитку її внутрішнього світу та особистісної духовності.

У розвитку національної свідомості людини О.Вишневський виділяє три етапи, які накладають на свідомість помітний відбиток, збагачують її зміст. Перший етап – етнічне самоусвідомлення, що формується у ранньому дитинстві. Другий етап – національно-політичне самоусвідомлення, на думку автора, припадає переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення себе як частини нації. Третій етап – громадсько-державне самоусвідомлення, який сприяє формуванню розуміння понять патріотизму й націоналізму, виховання поваги до національно-культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності [65].

Зміст, збагачення національного самоусвідомлення людини та її внутрішньої самоідентифікації розкриває О.Наконечна. На її думку, важливо створити певні умови в системі духовних ціннісних орієнтацій українського суспільства, що становлять сутність національної ідеї та мають якнайповніше відобразитися в етнонаціональній політиці держави. Авторка роз'яснює, що самоусвідомлення народу, рівень самосвідомості

особистості, здатність досягнути своє «Я», внутрішня усвідомлена цілеспрямована діяльність людини для самовираження, визначення нею смислових орієнтирів збагачення своєї творчої енергії й усього народу – це надзвичайно важливі доміанти життєдіяльності, а в цьому зв'язку першочерговим завданням етнонаціональної політики є створення умов для прискорення процесу формування як індивідуального самоусвідомлення особистості, етнічної індивідуальності, так і національно-державної ідентичності, державного самоусвідомлення всього народу, його державотворчого самоосягнення [158].

Проблему культурного самоусвідомлення досліджував один із європейських славістів Ханс Роте (Боннський університет), який зробив висновки, що свій шлях Україна має визначити через культурне самоусвідомлення [288].

Розглядаючи культурне самоусвідомлення, В.Ісаєв висловив думку, що філософія добудовує культурний простір до здатності усвідомлювати його в єдності з цивілізацією, дає можливість людині давати звіт собі у своїх відчуттях, визначати спрямованість розвитку цивілізації та культури як єдиного досягнення – злагоди, а в культурі без філософії, на його погляд, як її складової, неможливою є самосвідомість й самоусвідомлення людини [90].

Важливого значення в дослідженні набуває професійне самоусвідомлення. Так, для досягнення професійного самоусвідомлення учнів Ф.Фуллер запропонував навчальну програму, в основу якої поклав модель розвитку професійних інтересів майбутніх учителів у процесі навчання. Суть цього процесу, на його думку, полягає в запровадженні «інтерес-завдань» у практику навчально-виховного процесу, що стало основною ідеєю в концепції «персоналізованої» педагогічної освіти [277].

Досліджуваний феномен розглядається в роботах педагогів (В.Волкова [53], О.Макаренко [127], О.Мисечко [139], І.Стотика [53], О.Стотика [53], Т.Титаренко [217] та ін.). О.Макаренко дійшла висновку,

що важливою умовою професійного зростання вчителя є самоусвідомлення та самопізнання власних цінностей. Авторка стверджує: важливим фактором професійного становлення вчителя є практичний досвід, який формується в процесі педагогічної діяльності як студента, так і професіонала, при цьому формується стійкий інтерес і любов до своєї професії, виникає потреба в самоосвіті та самовдосконаленні. Це було з'ясовано за допомогою спостереження за студентами педагогічних факультетів, де виявлено, що слабкою ланкою в їхній професійній підготовці є інтелектуальний аспект, розмитість професійних цілей, які не охопили всі базові напрями роботи педагога, та недостатність теоретичної підготовки [127].

На погляд українського науковця О.Мисечко, важливим інструментом професійного самоусвідомлення в соціокультурному контексті для розробки різноманітних аспектів сучасної професійної підготовки, наприклад, учителя іноземної мови, є історичний досвід, набутий у процесі становлення цього напрямку вищої педагогічної освіти, де, за своєю аксіологічною та культурно-історичною роллю, він є ціннісно-смісловим орієнтиром [139; 231].

Як стверджує Т.Титаренко, самоусвідомленню людиною її професійного призначення, місця в суспільстві – як теперішнього, так і майбутнього, сприяє наявність кар'єрних стремлінь та відповідно побудованої перспективи професійної самореалізації, оскільки життєві прагнення (зокрема й кар'єрні) передбачають усвідомлення свого життя, себе всередині життя, переживання своїх можливостей впливати на хід життя, його спрямування, якість. На думку автора, оцінюючи свої професійні вибори та дії, особистість тим самим контролює їх правильність і коректує сама себе на шляху до реалізації своїх кар'єрних прагнень – і в цьому полягає їхня функція самоконтролю [217].

Професійне самоусвідомлення В.Волкова, І.Стотика та О.Стотика характеризують як джерело саморозвитку, яке формується поступово й

проявляється здатністю до чіткого усвідомлення своєї ролі в самовихованні. Тому необхідно, на їх погляд, створювати умови для самозбагачення ціннісних орієнтацій студентів, поєднуючи ціннісно-сміслові аспекти професійної діяльності з глибинними основами самої особистості. Важливо, на їхню думку, щоб студент усвідомив майбутню професію як особисту, суб'єктивну цінність, а оволодіння нею стало основним змістом його навчальної та майбутньої професійної діяльності. Дослідники підкреслюють, що діяльність студентів зумовлена різноманітними суб'єктивними факторами, що впливають на весь навчально-виховний процес та його результати. На цьому етапі студент визначає свою особистісну позицію щодо майбутньої професії, усвідомлює цінність свого «Я» в теперішньому та майбутньому і на цій основі виховує професійно необхідні якості особистості, прагне до самоорганізації та самореалізації [53].

Цікавою та науково переконливою є думка Л.Підкамінної, яка звертає увагу на те, що виробити високий рівень професійного самоусвідомлення здатна лише та людина, яка схильна до постійного аналізу своєї поведінки та має адекватну самооцінку. На її погляд, це стає можливим завдяки демократичному стилю навчання, де викладачеві слід урахувати індивідуальні особливості студентів, їх особистісний досвід, специфіку потреб і можливостей [167].

У своєму дослідженні Є.Пилипенко виходив з того, що становленню професійного самоусвідомлення педагога та його самореалізації сприяють розвинені навички професійної та освітньої рефлексії, що стають важливою умовою можливості співвідносити протиріччя професійної діяльності та проблеми формування особистості з еволюційними тенденціями культури суспільства. На його погляд, основу розвитку внутрішнього світу людини складають процеси, пов'язані, перш за все, із самоусвідомленням особистості як фундаментальної умови творчої реалізації людиною її власних цілей та цінностей, оскільки це – найвищий

(особистісний) рівень буття людини. Життєва функція самоусвідомлення, як зазначає автор, полягає в тому, щоб не просто надати людині достовірні дані про неї, а допомогти їй виробити позитивну Я-концепцію, котра є необхідною людині для реалізації своїх можливостей, здійснення себе, розкриття своєї індивідуальності [167].

Слід звернути увагу, що дослідники (В.Столін [209], П.Шавір [234], О.Федик [225] та ін.) також ототожнюють самоусвідомлення з самосвідомістю. Так, В.Столін для описування когнітивного аспекту самоусвідомлення, знання людини про себе використовує поняття «самосвідомість» (як родове для позначення всього комплексу, який містить як процесуальні, так і структурні характеристики) та застосовує терміни «Я-концепція», «уявлення про себе». Автор емоційний бік самосвідомості описує термінами «ставлення до себе», «самоідентифікація», «самооцінка», а «образ Я» розглядає як структурне утворення самосвідомості, «підсумковий продукт» нерозривної діяльності трьох його складників – когнітивного, емоційного й регулятивного [209].

Цікавою є думка П.Шавіра, який стверджує, що професійне самоусвідомлення студентів формується завдяки розвитку мислення, самостійності та інших якостей та властивостей особистості, проявляється в усвідомленні себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, де структурним компонентом цілісної самосвідомості особистості є професійна самосвідомість, яку автор визначає як «вибірково спрямовану діяльність самосвідомості, підпорядковану завданню професійного самовизначення. У найбільш узагальненому вигляді воно проявляється в усвідомленні себе суб'єктом майбутньої самостійної діяльності» [234].

О.Федик професійну самосвідомість трактує як усвідомлення особистістю своїх професійних прагнень, уподобань, здібностей та способів самореалізації. Автор стверджує, що елементи професійної самосвідомості набувають прикмет самоусвідомлення тоді, коли вони відображають сам суб'єкт діяльності, його поведінку й місце в системі

професійних зв'язків і відносин, та виконують функцію внутрішніх мотивів поведінки та діяльності. О.Федик узагальнила, що професійна самосвідомість характеризує певний рівень особистості, яка самовизначилась, що означає усвідомлення індивідом своїх цілей, життєвих планів, пов'язаних із самореалізацією в професійній сфері, професійних ідеалів, особистісних здібностей, можливостей, нахилів, вимог, які продиктовані професійними нормами, а також готовністю діяти в обраній сфері виробництва. На її думку, професійна самосвідомість орієнтує індивіда на вивчення певного аспекту своєї особистості в контексті ставлення до самого себе, до власного професійного зростання й удосконалення [225].

Отже, принципове значення для уточнення поняття «професійного самоусвідомлення» мають праці, в яких розглядається самосвідомість та «Я-концепція».

Проблемі самосвідомості присвячено значну кількість робіт, як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій літературі. У психології ці дослідження сконцентровано здебільшого навколо трьох груп питань: філософсько-методологічних, історико-культурних аспектів самоусвідомлення, пов'язаних із особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю (І.Кон [104], А.Титаренко [217], А.Спіркін [208] та ін.); загальнопсихологічних аспектів становлення самосвідомості в контексті проблеми розвитку особистості (Л.Божовіч [31], С.Рубінштейн [187], І.Чеснокова [233] та ін.). У роботах Б.Ананьєва [6], Л.Виготського [50] самосвідомість є особливим етапом становлення особистості та визначає спрямованість людини, зокрема професійну, виконує регулятивні функції в її психічному житті, функціонуючи як один із найважливіших механізмів саморегуляції особистості.

Дослідження С.Рубінштейна переконують, що розвиток самосвідомості проходить декілька етапів – від наївного невідання відносно самого себе до все більш поглибленого самопізнання, що

поєднується потім з усе більш визначеною самооцінкою, яка іноді різко коливається [187:245].

Натомість І.Чеснокова звужує трактування самосвідомості, диференціюючи його за ознакою «зовнішнє» та «внутрішнє», не розглядаючи сам процес усвідомлення рефлексії. На її думку, самосвідомість не є самостійним явищем психіки, об'єктом є сама особистість, яка діє як суб'єкт і як об'єкт пізнання. Авторка підкреслює, що самосвідомість є завжди свідомістю самого себе як свідомого суб'єкта, людини, реального індивіда [233:50].

С.Васьковська трактує професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [43].

Науково обґрунтованою є точка зору Н.Єфимової, яка розглядаючи проблему професійної самосвідомості, визначає цей термін як бачення себе в професійній діяльності, оцінювання себе як професіонала (звідси – задоволеність або незадоволеність результатами своєї професійної роботи), а також як стратегію своєї поведінки, дій для вирішенні професійних завдань [84].

Так, Б.Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї належності до певної професійної групи. Однак науковець не конкретизує визначення даного поняття [162].

К.Бакланов розробив модель, що містить три основні рівні розвитку, які проходить самоусвідомлення соціального педагога в процесі професійної підготовки та професійного самовдосконалення: перший рівень відповідає періоду професійної підготовки – це рівень формування основ; другий рівень відповідає закінченню професійної підготовки та оволодінню системою професійних знань, умінь та навичок, які формують професійну компетентність; третій рівень – це рівень професіонала, який

має досвід професійної діяльності та плекає професійну духовність як гармонію загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [19].

Є.Клімов приділяє велику увагу проблемі суперечливості, кризі професійного розвитку особистості, зокрема на стадіях адаптації та профпідготовки. Це, насамперед, проблема усвідомленого вибору шляху професійного становлення; протиріччя між ідеалом професіонала та «Я-професіонала»; протиріччя між вимогами професії й індивідуальним стилем діяльності; протиріччя між уявленням суспільства про тип спеціаліста та професійним «гештальтом» особистості; протиріччя в професійному просуванні, пов'язані з рівнем рефлексивної репрезентованості особливостей «Я-у-професії» тощо. Детермінантою успішного професійного становлення й показником професіоналізму виступають, на думку Є.Клімова, рефлексивні особливості свідомості фахівця. Так, професійна самосвідомість як процес складається з розуміння себе, своєї професійної поведінки, емоційного ставлення й самооцінювання; усвідомлення норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з певним абстрактним або конкретним колегою; урахування оцінювання себе як професіонала з боку колег; самооцінювання людиною своїх окремих аспектів [99].

Варто погодитися з концепцією А.Маркової, яка розглядає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала та стверджує, що це система відносин та настанов до себе як до професіонала, що спирається на професійну самооцінку – потенційну, ретроспективну, актуальну, ідеальну [129].

Є.Єфремов розглядає професійну самосвідомість як специфічну, виборчу, диференційну та інтегративну діяльність свідомості, яка є підрівнем загальної самосвідомості та проявляється в усвідомленні себе як суб'єкта професійної діяльності та самовизначенні в соціально-професійному середовищі [85].

До вивчення професійної самосвідомості комплексно підходив С.Подосінніков, розглядаючи всі компоненти в єдності їхнього впливу на особистість майбутнього фахівця, у системі взаємозв'язків та взаємообумовленостей різних елементів. На його думку, кожен із компонентів робить свій «внесок» у професійну самосвідомість, яка є центральним багатовимірним ядром структури особистості. Професійна самосвідомість є подвійною за суб'єктно-об'єктною природою та опосередковує всі свідомі прояви особистості. Суб'єктність у такому контексті розуміється як функціонування процесів рефлексії та внутрішнього діалогу для створення «Я-концепції», яка, у свою чергу, стає об'єктом та суб'єктом самовідношення, самоперетворення й саморозуміння, стимулюючи подальше розвинення рефлексивних процесів [176].

В аспекті нашого дослідження слушною є думка А.Линенко, яка довела, що одним із важливих компонентів готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності є педагогічна самосвідомість, що забезпечує саморозвинення особистості, її самоактуалізацію та сприяє розкриттю професійного потенціалу [121].

У психології частотним також є вжиток терміна «Я-концепція», під яким розуміють продукт самосвідомості, сукупність усіх уявлень індивіда про себе, важливий чинник детермінації поведінки людини, таке особистісне утворення, яке здебільшого визначає напрям діяльності людини, поведінку в ситуації вибору, контакти з людьми. В «Я-концепції» виокремлюють описову складову, певну когнітивну підструктуру, яку називають образом «Я», та емоційно-ціннісне ставлення людини до себе. Виокремлення цих аспектів «Я-концепції» пов'язують із тим, що знання про себе, є природним для людини. Те, що в ній розкривається, стає об'єктом її емоцій, оцінок, предметом її більш або менш стійкого уявлення про себе. Поведінкові реакції, породжені образом «Я» і ставленням до себе, складають поведінковий аспект «Я-концепції».

Дослідники «Я-концепції» (А.Маслоу [136], К.Роджерс [185] та ін.) розглядали її як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що містить усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, духовних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що впливає на власну особистість, зовнішніх факторів. Поняття «Я-концепції» виникло під впливом гуманістичної психології та представників феноменалістичного напрямку, які, на відміну від біхевіористів і фрейдистів, прагнули до розгляду цілісного людського «Я» та його особистісного самовизначення мікросоціуму.

Значний вплив на застосування цього поняття здійснили такі вчені, як Ч.Кулі [290], Дж.Мід [293], Е.Еріксон [248] та ін. Перші теоретичні розробки «Я-концепції» належать У.Дженсону, який поділив глобальне, особистісне «Я» на взаємодіюче (Self), «Я» – усвідомлювальне (I) та «Я» – як об'єкт (Me) [269].

Серед досліджень зі схожою проблематикою привертає особливу увагу спроба Я.Гошовського [60] розмежувати такі фундаментальні поняття, як «образ Я» та «Я-концепція». Автор розглядає «образ Я» як результат (продукт) суб'єктивного відображення людиною самої себе та виокремлює в ньому три аспекти: 1) когнітивний – систему уявлень і знань особистості про себе; 2) емоційно-оцінювальний – емоційне оцінювання своїх уявлень і знань індивіда про себе, емоційне ставлення до себе; 3) поведінковий (регулятивний) – поведінкова реакція. Я.Гошовський зазначає, що «Я-образ», «Я» та «Я-концепція» є похідними від соціального досвіду й онтогенезу особистості та залежить від її ідентифікації з певною соціальною групою.

Подібне визначення «Я-концепції» зустрічаємо у працях А.Петровського та М.Ярошевського. На їхній погляд, зазначений феномен є відносно сталою, відносно усвідомленою системою уявлень індивіда про самого себе. На основі цієї системи індивід формує взаємовідносини з іншими людьми та ставлення до себе. «Я-концепція» є цілісним, однак не

без внутрішніх протиріч, образом власного «Я», що є настановою щодо самого себе [167].

Інакше формулює рівневу концепцію образу «Я» І.Кон, яку він розуміє як настановну систему, що сформована з трьох компонентів: когнітивного, афектного та похідним від перших двох – поведінкового [104:72].

У самосвідомості розрізняють усталений та змінний компоненти. Стійкими компонентами, що забезпечують цілісність особистості, на думку В.Століна, є «Я-концепція» як продукт самосвідомості. Отже, «Я-концепція» – це структуроване уявлення про себе [209].

У концепції З.Фрейда «Я», свідомість та самосвідомість є подібними. Визначальними факторами розвитку самосвідомості автор вважав природні біологічні інстинкти та несвідомі потяги [225].

Р.Бернс розглядав Я-концепцію як систему самосприйняття і настанов (емоційно забарвлених переконань) на себе, що визначає уявлення індивіда про те, що має відбутися [20].

У працях І.Андрійчук подано модель особистості, яка містить у собі найбільш важливі особистісні риси та якості, поєднані в поняття позитивної «Я-концепції», показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем та особистої тривожності [8].

К.Роджерс, аналізуючи самосвідомість, розглядає її в контексті розвинення в людині позитивного самосприйняття. Використовуючи поняття «Я-концепція», ідентифікує його зі сприйняттям людиною самого себе, механізмом, що контролює та інтегрує поведінку особистості, а також структурує картину, яка існує в свідомості індивіда як самостійна фігура та містить власне «Я», ставлення, позитивні та негативні цінності, пов'язані зі сприйнятими якостями та ставленням «Я» в минулому, теперішньому та майбутньому [185].

Певний інтерес викликає ідея А.Реана [180], основою якої є

переконання, що професійна «Я-концепція» – це уявлення особистості про себе як професіонала. Відповідно до цього визначення професійна Я-концепція складається з ідеального образу «Я-професіонал», реального образу «Я», дзеркального «Я» та професійної самооцінки, в якій ідеальний образ «Я-професіонал» містить у собі уявлення про те, яким повинен бути справжній фахівець. На думку автора, ці уявлення формуються в особистості на етапі входження в професію, у процесі ідентифікації зі значимим іншим – професіоналом, роль якого можуть виконувати батьки, викладач та ін. Я-реальне містить у собі уявлення про те, які якості є необхідними для досягнення ідеального образу «Я-фахівець», які є наявними, а які ще недостатньо розвинені. Дзеркальний образ «Я-професіонал» – це уявлення майбутнього фахівця про оцінку його особистості іншими професіоналами. Автор підкреслює, що становлення професійної «Я-концепції» – це складний та тривалий процес, оскільки лише на рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу «Я-професіонал». Важливим процесом, на його погляд, є інтегрування знань про моделі професіоналів у єдину (можна використовувати наявні теоретичні моделі або контамінацію особистісних рис відомих професіоналів, ця модель може відтворювати образ значимого професіонала та ін.), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації, настанови наблизитися до цього образу, тобто спрямованості на професійну самореалізацію. А.Реан підкреслював, що на рівні Я-реального відбувається: рефлексія професійних умінь, якостей та на цій основі формується реальний образ «Я-професіонала»; оцінювання цього образу на відповідність ідеальному образу «Я-професіонала» та професійне самовдосконалення. На рівні Я-дзеркального відбувається рефлексія ставлення до особистості інших професіоналів, причому в деяких випадках професійна самооцінка особистості залежить від оцінки інших професіоналів; звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значимих професіоналів [180].

Варто погодитись із думкою Р.Бернса про те, що позитивне оцінювання себе в цілому, з'ясування своїх позитивних якостей, перспектив є підґрунтям позитивної професійної «Я-концепції» – структурованого уявлення про себе як про професіонала, що підвищує упевненість у собі, ефективність у професійному навчанні, задоволеність своєю професією, прагнення до самореалізації [20].

Аналогічно до попередніх у професійній «Я-концепції» Л.Мітіна розрізняє Я-ідеальне, Я-можливе, Я-реальне та зазначає, що формування «Я-концепції» залежить від узгодженості Я-ідеального, Я-реального та ідеального й реального образу професії. Чинниками, що впливають на становлення професійної «Я-концепції», є такі: 1) детермінація особистісної схильності людини до певного виду діяльності; 2) вплив колективу, професійного середовища та реакція на поведінку особистості, яка дає змогу зорієнтуватися у тому, наскільки значним є розрив між Я-професіональним і Я-професіональним ідеальним; 3) спеціальна робота, спрямована на розвинення професійної самосвідомості [141].

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують думки З.Курлянд та Т.Узун про те, що становленню позитивної Я-концепції сприяє естетизація, гуманізація та креативність педагогічного простору як у вищому закладі освіти, так і в майбутній професійній діяльності, оскільки соціальне середовище чинить сильний вплив на формування Я-концепції, а його естетична, гуманістична та креативна забарвленість у поєднанні з педагогічною спрямованістю створюють уявлення про себе відповідно до бажання бути творчим, досконалим учителем (ідеальна Я-концепція) [114:97].

Аналізуючи динаміку уявлень про себе та образу «Я-професіонал», З.Становських з'ясував, що образ професіонала в процесі навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим. Згідно з його гіпотезою, кожний процес професійного навчання має надавати можливість актуалізувати

кризу ідентичності [204].

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів до цього часу не ставала предметом спеціального дослідження. Узагальнені та розрізнені теоретичні міркування про особливості цієї проблеми свідчать про те, що навчально-професійна самосвідомість студентів має специфічну структуру, яка по-різному співвідноситься з власне професійною самосвідомістю вже реалізованих фахівців (працівників). На етапі вишівської освіти, навчально-професійна самосвідомість передусім орієнтована на усвідомлення себе як успішного студента, і лише потім, відповідно до рівня опанування професією, вона може перетворитися за своїм змістом у професійну самосвідомість спеціаліста.

Процес підготовки майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, а саме інженерів, став предметом наукового аналізу багатьох учених (П.Журавльов [75], В.Козаков [100], Е.Лузик [125], І.Мартинюк [131], Є.Шаповалів [236], М.Шубас [241], Л.Щербатюк [245] та інші).

У сучасному розумінні інженер – це фахівець, який, спираючись на теоретичні знання, професійні навички, ділові якості, забезпечує на основі аналізу, розрахунків та інших методів створення, перетворення або підтримку в працездатному стані технічних, технологічних та інших систем із заданими параметрами їх функціонування. Інженер є основним носієм науково-технічного прогресу, що перетворює його ідеї та закони в конкретні конструктивно-технологічні форми та рішення.

Ураховуючи специфіку виробництва, принципи та методи вирішення виробничих завдань, увесь інженерний склад можна поділити на такі групи: конструювання й проектування; промислове виготовлення нових виробів і систем; пошуково-дослідницькі роботи; експлуатації виробів, споруд та систем. Кожен вид професійної діяльності висуває перед особою конкретні вимоги, які в інженерній діяльності стрімко оновлюються

відповідно до потреб часу.

Особливості інженерної діяльності, складної, навіть виснажливої праці, важко перерахувати. Як зазначає Є.Шаповалів, техніка – це те єдине, що об'єднує всіх інженерів, незалежно від того, в якій сфері суспільного життя використовується їх праця [236].

У процесі становлення інженерної діяльності склалися певні ознаки, типові для цієї професійної групи. Їх можна звести, на думку більшості дослідників, до знань, здібностей, покликань, ролі в суспільній практиці, життєвим позиціям, потребам, мотивам, інтересам, особливостям характеру. Етимологія слова «інженер» пов'язує його зі значеннями «розум, здатність, обдарованість, природна схильність».

На думку І.Мартинюка, інженерна діяльність належить до розряду тих професій, де без яскраво виражених природних здібностей важко сподіватися на успіх [132].

А.Блажей, Д.Дрієнські, І.Перлакі [295] зазначали, що якості, необхідні для занять інженерною діяльністю, є результатом навчання та виховання, а також результатом становлення особистості протягом професійної діяльності.

Група соціологів на чолі В.Ядова [253] виокремила в результаті аналізу зібраних даних три системи комплексу ділових якостей, необхідних фахівцеві в галузі інженерії. Перша з них – творчий комплекс: самостійність, творчий підхід до діяльності, ініціативність, інтелектуальні здібності, досвід та знання. Другий комплекс – виконавський – утворюється з таких ділових якостей, як старанність, акуратність, ретельність, дисциплінованість, сумлінність, працьовитість. Третій – комплекс відповідальності-організованості – складається з якостей, необхідних як для творчої, так і для репродуктивної роботи. Ідеться про оперативність, наполегливість, працелюбність, відповідальність, організованість. У структурі інженерного обдарування кожного конкретного індивідуума ці системокомплекси ділових якостей, як

підкреслює Є.Шаповалів, поєднуються по-різному, індивідуально-неповторним чином [236].

Залежно від того, наскільки є вираженою в особистості та або інша група ділових якостей, і як ці групи співвідносяться між собою, інженерів поділяють на професійні типи: а) творчо спрямований «інженер за покликанням», у якого високорозвинений комплекс творчих якостей, однак низькими є виконавські показники; б) виконавчий та добросовісний інженер, орієнтований головним чином на комплекс виконавських якостей, однак не вирізняється ініціативою та самостійністю; в) задоволений собою та своїми професійними успіхами фахівець (його ділові якості за всіма комплексами розвинені однаково, причому однаково посередньо); г) відчужений від професії «інженер проти волі», в якого низький рівень ділових якостей спостерігається за всіма комплексами.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли фундаменталізація й гуманізація інженерної освіти є основою формування особистості інженера, який (на думку С.Шукшунова, С.Лозовського, М.Буланової [241] та ін.) має бути наділений рисами індивідуальності та мати високий творчий потенціал, а саме вирізнятися інтеграційним мисленням і системним аналізом; інтелектуальною культурою; креативним рівнем професійної діяльності; здатністю знаходити конструктивні альтернативні рішення на основі діалогу; прогнозувати ситуацію в професійній сфері; відповідати за результати професійної діяльності. На думку науковців, ці якості можна розвинути на інтегрованих курсах, які дають змогу сформувати в інженерів багатий соціокультурний світ шляхом інтеграції в його свідомості технократичної та гуманістичної культур [241].

На погляд М.Черемського, необхідно впроваджувати в систему інженерної освіти засоби, які сприятимуть естетичному розвитку майбутнього інженера, що є необхідною умовою професійної підготовки. Отже, важливу роль у технічній діяльності інженера відіграє художнє конструювання, яке передбачає синтез техніки та естетики для створення

сучасних надійних конструкцій, призначених для різних сфер життєдіяльності людини [212].

Діяльність інженера, як зазначав Л.Безмоздін, потребує творчої уяви, фантазії, інтуїції, тобто розвиненої естетичної здатності фахівця [28].

Вивчаючи аксіологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів, О.Картавих підкреслювала, що ціннісне ставлення суб'єктів педагогічного процесу до загальної культури як свідоме, індивідуальне, позитивне ставлення до неї формується на основі оцінного освоєння інформації про її сутність, структуру й значення [93].

Досліджуючи проблему формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів, Т.Рукас підкреслювала, що культура мовлення як складова загальної культури є одним із найважливіших показників цивілізованості суспільства, оскільки українська мова набула статусу державної та розширює сферу свого функціонування, досконале володіння мовою стає важливим компонентом професіограми фахівців різного профілю [189].

Теорію та методологію компетентнісного виховання інженерів досліджував Д.Трушніков. За його міркуваннями, організація виховання в інженерному вищому навчальному закладі – це цілеспрямований процес створення умов для сприяння становленню професійної та соціальної компетентності випускників, а також формування певної сукупності соціально та професійно значимих якостей особистості студентів [206].

Формування професіоналізму майбутніх інженерів у процесі фахової підготовки вивчала Л.Щербатюк. На її думку, професіоналізм майбутнього інженера – це особлива система, що розгортає свою сутність крізь єдність двох взаємопов'язаних підсистем. Першою з даних є підсистема професіоналізму діяльності, під яким автор розуміє кількісну характеристику суб'єкта інженерної праці, що відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних

професійних умінь і навичок, зокрема заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дає змогу здійснити інженерну діяльність із високою й стабільною продуктивністю. Другою є підсистема професіоналізму особистості, під якою Л.Щербатюк розуміє якісну характеристику суб'єкта інженерної праці, що відображає високий рівень розвитку в нього інженерного стилю мислення й культури, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, адекватний рівень прагнень, а також мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на позитивне ставлення до обраної професії [245].

Таким чином, можна стверджувати, що професійне самоусвідомлення є необхідною умовою ефективності процесу професійного становлення майбутнього фахівця та має свій специфічний професійний зміст, який містить сукупність професійних знань, умінь і навичок із фахових та фундаментальних дисциплін, зокрема рівня власної професійної майстерності, знання умов професійного самовдосконалення.

1.2. Суб'єктний підхід до формування професійного самоусвідомлення особистості студента

У дослідженні при формуванні професійного самоусвідомлення було використано суб'єктний підхід, який дав можливість активно перетворювати обставини власного життя та діяльності, тому в експериментальній роботі ми ставили завдання сприяти розвитку у студентів активності, комунікабельності, мобільності, саморегуляції.

Орієнтацію на парадигму суб'єктного підходу в навчанні обрано предметом спеціального наукового зацікавлення в роботах таких психологів, як К.Абульханова-Славської [1], Б.Ананьєва [6], Л.Анциферова [11], Л.Божовіч [33], О.Леонтьєва [117], В.Петренко [177],

О.Саннікова [193] та ін.

Проблему суб'єктності вивчали С.Рубінштейн [187], а надалі його послідовники: М.Бахтін, М Бердяєв, А Брушлінський, М Мамардашвілі та ін., які сформулювали основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості. За концепціями цих науковців, суб'єктний підхід є новою схемою аналізу, зверненого на «вивчення реальної особистості та створення таких моделей, у яких втілювались б особливості даного суспільства в даний період часу» (К.Абульханова-Славська) [1].

Довідкова література визначає поняття «підхід» як сукупність засобів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, ставлення до кого-або чого-небудь [61:399]

На думку Н.Голованової, підхід відображає оформлену концептуалізацію реальності та позначає певний образ виховання, уже усталені ідеї, що реалізуються в практиці або нові, такі, що ще набувають своїх теоретичних контурів. Кожен підхід до виховання має спеціальні категоріальні координати, але всі вони поєднуються в гуманістичному погляді на людину та у визнанні значення його вдосконалення [60:38].

Як зазначає І.Зимня, термін «підхід до навчання» має декілька значень: 1) світоглядна сприйнятлива категорія, в якій відображені соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; 2) глобальна й системна організація та самоорганізація навчального процесу, що містить усі його компоненти і насамперед самих суб'єктів педагогічної взаємодії – викладача та студента [85:75]

О.Саннікова підкреслює, що пов'язаний із компетентністю підхід є дуже важливим, але в наш час уже недостатнім, оскільки поза увагою дослідників залишаються ті якості особистості, які не відповідають директивним вимогам діяльності, тобто якості, носієм яких є не тільки професіонал, а людина як цілісна особистість [193:128].

Як відомо, суб'єктний підхід ставить своїм завданням вивчити

особистість «зсередини», тому варто термінологічно уточнити та диференціювати такі поняття, як «особистість» і «суб'єкт». У тлумачному словнику поняття особистості трактується узагальнено: «... конкретна людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки та ін.» [61:150].

У філософській енциклопедії суб'єкт – це «носій наочно-практичної діяльності і пізнання (індивід або соціальна група), джерело активності, направленої на об'єкт» [223:661].

У психологічному словнику зафіксовано таке визначення суб'єкта: «Суб'єкт – індивід або група як джерело пізнання й перетворення дійсності; носій активності, що змінює інших людей та себе самого як іншого. Суб'єктність людини виявляється в її діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Суб'єктом є цілісна, вільна особа, яка розвивається» [203].

Довідкова література визначає суб'єктивне як: «1) те, що належить людині як суб'єкту... 2) неадекватне об'єкту пізнання та дії, упереджене, однобічне, тощо (звідси суб'єктивізм, суб'єктивістське)... Спостерігається своєрідний парадокс: особа, використовуючи суб'єктивне в першому значенні терміна, прагне подолати суб'єктивне в другому його значенні (але, на жаль, це не завжди вдається)...» [61: 375].

Суб'єкт діяльності, як відзначає Б.Ананьєв, це особистість, оскільки суб'єкт – суспільна освіта, а особистість розвивається за допомогою визначених діяльностей у суспільстві. Людина як суб'єкт розкривається лише на соціальному рівні розвитку індивіда як особистості [6]. С.Рубінштейн, диференціюючи поняття «особистість» і «суб'єкт», відзначав: «будь-яка особистість є суб'єктом у тому розумінні, що «Я» – як суб'єкт – це освіта, невід'ємна від багатопланової сукупності тенденції, складових у цілому, психологічний склад особистості» [187:246]. Узагальнюючи визначення С.Рубінштейна та Б.Ананьєва, варто погодитись з тим, що суб'єкт – завжди особистість, а особистість – завжди суб'єкт.

Аналізуючи зіткнення особистості та суб'єкта, В.Петровській звертає увагу на те, що: 1) бути особистістю – означає бути суб'єктом власного життя; 2) бути суб'єктом наочної діяльності; 3) бути суб'єктом спілкування; 4) бути суб'єктом самосвідомості. Автор також вводить важливе для психології поняття «віддзеркаленої суб'єктності» – «справжній суб'єкт не може не бути суб'єктом для самого себе і разом з тим суб'єктом свого буття для іншого» [167:171].

На погляд А.Брушлінського, суб'єкт – це найбільш широке, всеосяжне поняття людини, що узагальнено розкриває єдність усіх його якостей, які нерозривно розвиваються: природних, соціальних, суспільних, індивідуальних тощо [40]. Людина не народжується, а стає суб'єктом у процесі своєї діяльності, спілкування та інших видів активності. «Суб'єкт – це особистість на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності тощо. Для суб'єкта навколишня дійсність є не тільки системою подразників ..., але, перш за все об'єктом дії та пізнання, а інші люди також залишаються для нього суб'єктами» [40:6].

Отже, студент як суб'єкт життєдіяльності – це суб'єкт змін і розвитку як основних умов свого буття: як природи, суспільства, культури, так і власних способів дії. Змістом суб'єктного способу буття є його соціальне життя.

Суб'єктність студента з'являється в тому, що дає йому можливість і здатність діяти практично стосовно свого життя, та самого себе. Межа між суб'єктом і об'єктом, таким чином, проходить усередині його самого, по лінії зіставлення його як об'єкта і як суб'єкта.

Внутрішня організація суб'єкта має складні психологічні структури, що забезпечують студентові можливість бути своєрідним архітектором власної життєдіяльності. Найбільш абстрактним вираженням способу існування та принципом організації його реальності є суб'єктність, яка за своєю природою проявляється у здатності людини перевтілювати власну життєдіяльність на предмет практичної реалізації, що дає змогу йому бути

(ставати) справжнім суб'єктом (автором, господарем, розпорядником) власного життя.

С.Рубінштейн виступав проти відособлення суб'єкта від діяльності, проти суто зовнішнього їх взаємозв'язку, оскільки в діяльності полягає основна умова формування і розвиток суб'єкта. Суб'єкт, на погляд науковця, не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до своєї мети, але й по-різному реалізується в процесі та в результаті здійснення цієї дії, при якій змінюється як об'єкт, так і суб'єкт: «у взаємодії зі світом, у здійснюваній ним діяльності людина не тільки проявляється, але й формується» [187:245].

Натомість О.Леонтьєв вважав, що більш доречним є припущення, що суб'єкт реалізовується в діяльнісній сукупності своїх відносин. Основним завданням дослідження, на думку О.Леонтьєва, є простеження процесу поєднання, скріплення діяльностей суб'єкта, в результаті чого формується його особистість. Особистість, у свою чергу, вимагає аналізу конкретної діяльності суб'єкта. Відповідно до розробленого автором діяльнісного підходу, особистість можна зрозуміти через діяльність, тому що реальний шлях вивчення особистості полягає у тому, щоб дослідити ті трансформації суб'єкта, які створюються саморухом його діяльності в системі суспільних відносин [117].

Критеріями суб'єктності людини прийнято вважати: розвиток, цілісність і активність (А.Брушлінський [40], С.Рубінштейн [187]); ініціативність і відповідальність (К.Абульханова-Славська [3]); свободу та цілеспрямованість (В.Петровський [168]); саморегуляцію діяльності та суб'єктний досвід (А.Осницький [171]).

На думку А.Брушлінського, людина є суб'єктом у його цілісності, системності та специфічній активності, у всіх видах взаємодії зі світом як творець своєї історії. Аналізуючи поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», останнє визначено як системна цілісність усіх складних і суперечливих якостей, що формується в процесі історичного та індивідуального

розвитку. Автор підкреслює, що від початку активний людський індивід не народжується, а стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видах своєї активності [40].

К.Абульханова-Славська розглядала особистість у зв'язку з категорією життєвої позиції, під якою розуміється сукупність ставлень до життя, поєднаних у систему суб'єктивних думок і поглядів, а також способів та взаємин із людьми та світом. Головними серед них, на думку дослідниці, є ставлення до людей, до праці, професії, самого себе [3]. І.Зимня, класифікуючи основні характеристики суб'єкта, вказувала на те, що суб'єктність є неподільною цілісністю спілкування, діяльності, самосвідомості і буття; суб'єктність є актом динамічності, що не існує поза самою взаємодією (міжособистісною, соціальною) [85].

Як зазначає А.Адлер, сенс людського життя – у прагненні до досконалості, до особистісно-значимих цілей. Досягненням поставленої мети підвищується рівень самооцінки особистості. Домінантою людської суті автор вважав суб'єктну (вільну, усвідомлену) активність, можливість розпоряджатися своїм життям і долею. Творча сила робить кожного архітектором власного життя, дає змогу особистості саморозвиватись і самовизначатись; виробляти власні цінності та настанови відносно світу [4].

Для вирішення проблематики дослідження у концепції Е.Фромма можна простежити декілька слушних міркувань про те, що: а) особистість здатна активно, творчо творити власне життя, що дає змогу їй знайти відчуття свободи та власної значущості; б) особистість та яскраво виражена індивідуальність сприймає себе як господаря власного життя; в) особистість потребує присвячення себе чому-небудь значимому [277].

У концепціях К.Хорні, Г.Олпорта людина стає цілеспрямованою особистістю, яка чітко уявляє свої життєві перспективи, вибудовуючи індивідуальну стратегію й тактику життєдіяльності. Таким чином, вона має потенціал особистісного зростання, здатна до розвинення й самореалізації

[157].

Суб'єктність як сутнісна характеристика, феномен абсолютного руху – становлення студента припускає актуалізацію його універсального діяльнісно-творчого потенціалу. Історико-філософський ракурс розгляду феномену суб'єктності особистості переконує, що саме в суб'єктності виражена сутність його особистісного прояву, тобто спосіб його людського становлення. Провідним способом, що розвиває людські якості, є діяльність. Як цілісне утворення, діяльність індивіда – це єдність теорії й практики, двох взаємодоповнюваних аспектів, сполучною ланкою яких емотивація, що відображає розуміння світу як контексту людського буття.

Феномен суб'єктності людини визначено у філософських концепціях як розуміння особистістю об'єктивних законів розвитку світу, що впливають на життєдіяльність. Г.Лобастов справедливо стверджує, що становлення суб'єктності можна теоретично обґрунтувати, аналізуючи становлення самої діяльності, в процесі чого – з'ясувати необхідність внутрішніх моментів її та їх реального конституювання як форми ідеального. Цілісність цієї діяльності стає ядром «Я», однією зі специфічних функцій якого є самосвідомість. Суб'єктні «вимірювання Я» потенційно можна уявити сукупністю реальних форм діяльності, в яких відбувається актуалізація «мого індивідуального буття і мого «Я», що і є відповідно сукупністю освоєних мною форм діяльності». За визначенням Г.Лобастова, процес засвоєння людиною загальних визначень буття як істотного визначення суб'єктності індивіда, є проблемою конкретизації і реалізації сутнісного зв'язку людини зі світом та оточенням. Цей процес стає принципом розуміння єдності особистості та світу, а також основою суб'єктного становлення людини [117].

Оскільки суб'єктний підхід позначає широкий спектр педагогічних дій (вибір способів, темпу навчання відповідно до рівня підготовки та рівня розвитку здібностей студентів тощо), завдання такого підходу можуть бути різними, але основним – допомогти студентові «знайти себе», наблизити

до розуміння своїх особливостей та навчити їх продуктивно використовувати.

На нашу думку, суб'єктний підхід виражає необхідність своєрідно підходити до кожного студента задля успішного навчання, щоб сприяти розвиненню позитивних здібностей, а це є неможливим без уважного ставлення до майбутнього фахівця, до його творчої індивідуальності, що передбачає раціональне поєднання індивідуальних та групових занять. Суб'єктний підхід у науковому дослідженні виражається, перш за все, в розумінні цілісності об'єкта, що вивчається, або процесу, в баченні його суті (як способі становлення), в розумінні його загальних основ та контексту як того цілого, в якому досліджуваний предмет набуває конкретики та специфіки.

Таким чином, у дослідженні суб'єктний підхід є одним із центральних, завдяки якому забезпечується активність особистості та вміння адаптуватися до соціуму й умов, у яких відбувається професійна діяльність та загострюється необхідність внутрішньої самозміни індивіда. У зв'язку з цим особливої актуальності набула проблема суб'єктності – розвитку активності студента, здатного керувати собою, адаптуватися до умов соціального життя, що швидко змінюються, та протистояти маніпулятивним діям.

1.3. Компонентно-структурний аналіз феномена «професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів»

В умовах сучасності значимість професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців важко переоцінити, оскільки індивідуальні особистісні якості визначають рівень життя та матеріальний добробут. У зв'язку з цим постає необхідність готувати спеціалістів, які мають не тільки

конкурентоздатні трудові ресурси, але й перспективні трудові потенціали. Об'єктивне ставлення до обраної професії, вміння побачити її ззовні та себе в ній відіграє важливу роль для становленні студента як майбутнього професіонала. Лише тоді, коли обраний вид діяльності стає частиною життя людини, а не тільки засобом задоволення матеріальних запитів, може йти мова про сформоване професійне самоусвідомлення майбутнього фахівця.

У процесі навчання кожен студент за порівняно невеликий проміжок свого життя повинен скласти правильне уявлення про обраний шлях, набутих необхідних базових знань, умінь й навичок, знайти своє місце в житті, професії, суспільстві.

У науковій літературі використовують різні терміни, близькі за значенням до самоусвідомлення: «самість», «самосвідомість», «Я-концепція», «образ Я», «уявлення про себе», «ставлення до себе», «самоідентифікація», «самоідентичність» тощо. Автори багатьох наукових праць намагалися відкоригувати ці поняття, впорядкувати термінологічне поле проблеми (М.Лисіна [180], В.Столін [209] та ін.).

В аспекті дослідження постає необхідність з'ясувати значення слова «самість». Психологічна література трактує це поняття як глибинний центр та вираження психологічної цілісності окремого індивіда, що є принципом поєднання свідомої та несвідомої частин психіки та, одночасно із цим, забезпечує виокремлення індивіда з довкілля. К.Юнг зазначає, що самість – не лише центр, а й повне коло, весь той обсяг, який вміщує в себе й свідоме й несвідоме: вона є центром цілісності, як «Я» є центром свідомості [249].

Самість проявляється як джерело, що містить внутрішню інформацію особистості про власні якості, здібності та можливості, на підставі чого складається самооцінка знань, умінь, навичок, ділових, вольових та інших особистісних якостей.

Науково-методична література розмежовує визначення таких понять,

як «самосвідомість» та «самоусвідомлення». У філософській літературі під самосвідомістю розуміють відокремлення суб'єктом самого себе як носія певної активної позиції відносно навколишнього світу [223]. У соціології самосвідомість характеризується як позиція людини – представника певної соціальної групи [58]. У психології визначено як «Я-образ», «Я-концепція», пов'язані з відокремленням людиною себе з об'єктивного світу [203]. Оксфордський тлумачний словник зазначає, що самосвідомість узагалі – це самоусвідомлення, але більш складне, з додатковим усвідомленням того, що, можливо, інші так само усвідомлюють себе [267]. Водночас, це явище є філософським осмисленням себе та свого розвитку з погляду нових принципів, нового значення й нових підходів до самоідентифікації та самовизначення [223]. Самосвідомість – це свідомість та оцінка людиною самої себе як суб'єкта практичної, пізнавальної, культурної діяльності, як особистості. На шляху самоусвідомлення себе як особистості людина обов'язково стикається зі з'ясування своєї самості, окремоті, індивідуальності, що розуміється як одиничність, неповторність, винятковість, і спільності, подібності до інших.

Психологічна література визначає «самоусвідомлення» як стан усвідомлення себе з точки зору відносно об'єктивної, але відкритої та приймаючої оцінки власної дійсної особистісної природи [203].

Професійне самоусвідомлення трактується як усвідомлення себе в професійній діяльності, оцінювання себе як фахівця (задоволення або незадоволення результатами своєї професійної роботи), а також побудування своєї поведінки, дій для вирішення професійних завдань, яке необхідно розглядати в двох аспектах: як об'єктивний, динамічний стан особистості, змінної у його розвитку, і як одну з найважливіших цілей професійного навчання [223].

Розглядаючи проблему формування професійного самоусвідомлення слід розглянути поняття «професіоналізм», під яким розуміють особливу властивість людини, яка здатна систематично, ефективно та надійно

виконувати складну професійну діяльність у найрізноманітніших умовах [223].

Професіоналізм відображає такий рівень оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає чинним у суспільстві стандартам та об'єктивним вимогам; розглядається як інтегральна характеристика людини-професіонала (індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності). За своєю природою, він є не лише втіленням досягнень високих виробничих показників, але й особливостей професійної мотивації, системи зосереджень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини [203].

Професіоналізм дає можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці, не витрачаючи значні фізичні та розумові зусилля, застосовуючи раціональні прийоми виконання робочих завдань. Професіоналізм фахівця проявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва й культури. Зростання професіоналізму впливає на професійне самоусвідомлення, яке розширюється за рахунок нових ознак професії, яка розвивається й висуває нові вимоги до людини; змінюються самі критерії оцінювання себе, коли людина піднімає вище «планку» оцінки своїх професійних можливостей. На професійну самооцінку впливає також професійне середовище, професійна спільнота, в якій людина перебуває. Ця спільнота миттєво реагує на професійну поведінку фахівця та може спонукати переглянути еталони свого професійного самоусвідомлення, свою професійну самооцінку.

Є.Клімов розуміє професіоналізм не просто як найвищий рівень знань, вмінь і результатів людини в певній сфері діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини [99].

Саме на етапі первинного освоєння професії, який припадає на період навчання у вищому технічному навчальному закладі, відбувається процес самовизначення молодого фахівця в житті, формується його світоглядна

позиція, апробуються індивідуальні засоби та прийоми діяльності, поведінка та спілкування.

В умовах науково-технічного прогресу на перший план виступає відповідність між вимогами, висунутими професією до спеціаліста, і розвиненими професійнозначимими особистісними якостями людини, які є основою його професійного самоусвідомлення.

Проведений аналіз сутності професійного самоусвідомлення дав змогу визначити структуру досліджуваного феномена, який є поєднанням чотирьох компонентів: мотиваційного, рефлексивного, змістово-процесуального та регулятивно-особистісного (рис.1.1).

В якості першого компонента досліджуваного феномена є мотиваційний, який містить професійну спрямованість, мотивацію до навчальної діяльності та інтерес до майбутньої професії.

Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено праці В.Бодрова [32], А.Вербицького [48], Н.Кузьміної [110], В.Сластьоніна [202], Н.Тализіної [214], В.Якуніна [255] та інших.

Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що пояснює поведінку та дії людини як потенційного чи актуального суб'єкта праці в період не тільки професійного, а й допрофесійного розвитку.

Простежене явище розглядається у двох аспектах. По-перше, це формування властивостей, які утворюють перспективу її розвитку й забезпечують перехід людини до професійно-трудової діяльності. По-друге, до уваги береться унікальний внесок, який робить кожен віковий період для становлення майбутнього професіонала.

Розвиток професійної спрямованості характеризується низкою тенденцій. Перша тенденція полягає в тому, що професійна спрямованість трактується як прояв загальної спрямованості в праці [188]. Друга – визначається тим, що професійна спрямованість ототожнюється з професійними інтересами, професійними намірами. Третя – передбачає аналіз професійної спрямованості як самостійного феномену – стійкої



**Рис. 1.1. Структура професійного самоусвідомлення майбутнього фахівця
вищих технічних навчальних закладів**

домінувальної системи мотивів, системи емоційно-ціннісних відносин, що задають ієрархічну структуру основних стимулів особистості [141].

У сучасних дослідженнях становлення професіонала є цілісним безперервним процесом, що регулюється на основі як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників і є частиною життєвого шляху людини (Е.Зеєр [84]). На основі узагальнення досліджень Б.Ананьєва [7], О.Леонтьєва [117], С.Рубінштейна [187] та інших науковців можна стверджувати, що атрибутивними ознаками спрямованості особистості, які також властиві й професійній спрямованості як її компоненту, є такі: спрямованість: 1) це сукупність внутрішніх психологічних умов як джерело активності людини; 2) це системоутворювальна властивість особистості, що визначає її психологічний склад; 3) характеризується певною стійкістю як у цілому, так і відносно її окремих компонентів; 4) проявляється в діяльності, участі особистості в соціальних процесах.

Розвиток професійної спрямованості – це соціокультурний процес, який уможлиблюється завдяки залученню людини в різноманітні сфери суспільної практики, широкий контекст соціальних зв'язків за допомогою доступних видів діяльності. З погляду генезису професійна спрямованість розглядається як орієнтація не на конкретну професію, а на багатоаспектну сферу життєдіяльності дорослих, що утворюється професією і охоплює процеси, предмети й результати праці, трудові відносини, професійні функції. Ці компоненти мають не вузькопрофесійний характер, а опосередковуються всіма сферами суспільного й індивідуального буття.

Вибіркова спрямованість особистості на професію виконує регулятивну функцію відносно всіх проявів і аспектів особистості студента, що забезпечує особистісну стійкість, можливість подолання труднощів, продукування нових цілей і засобів їх досягнення та реалізацію вже поставлених. Виникає стійке вибіркове ставлення до навчальних предметів відповідно до обраної професії. Визначеність навчальної діяльності професійною перспективою проявляється в усіх аспектах

навчання. Залучення студентів у реальне професійне середовище дає змогу розкриватися тим якостям, які властиві професіоналу, що створює необхідні умови для вибору професії. Ставлення до праці є значимим чинником для формуванні професійної спрямованості. Забезпечення спадкоємності між навчальною та трудовою діяльністю є центральним моментом у становленні всіх компонентів професійної спрямованості, а також первинної потреби майбутнього професіонала.

Професійна спрямованість і діяльність суб'єкта щодо оволодіння професією перебувають у діалектичній єдності. Залучення до професійної діяльності змінює тенденції в становленні професійної спрямованості, як і професійна спрямованість, та що вже склалася, визначає успішність освоєння майбутньої професії.

Професійне навчання відкриває якісно новий етап у становленні її професійної спрямованості на основі перетворення всіх складових індивідуальності. Співвідношення вимог професії зі своїми особливостями спонукає до конструювання своєї особистості в рамках професіоналізації й створює умови для конструювання себе як професіонала. Професійна спрямованість передбачає інтеграцію минулого (усвідомлення становлення її в попередніх вікових періодах), сьогодення (ставлення до теперішньої професійної підготовки) і майбутнього (бачення професійних перспектив).

Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», автори погоджуються з тим, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості. Тому другою складовою мотиваційного компоненту визначено мотивацію до навчальної діяльності.

Проблема формування мотивів до освіти повинна стати актуальною вже з перших днів навчання студентів у вищих навчальних закладах. Зрозуміло, що в ідеалі повинні приходити навчатися вже професійно зорієнтовані абітурієнти, які не уявляють іншої діяльності в своєму майбутньому житті, окрім інженерної. На жаль, можна констатувати той факт, що не всі студенти мають яскраво виражений інтерес до обраної

професії.

Отже, мотивація до навчальної діяльності характеризується усвідомленням її значимості для себе особисто (для майбутньої професії) і для суспільства, інтересом до навчальних предметів, усвідомленням необхідності їх систематичного та глибокого засвоєння, і найвищим проявом – самостійно й творчо опановувати знання з обраної спеціальності.

Наступною складовою мотиваційного компонента було визначено інтерес до майбутньої професії, який характеризується настановою особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної діяльності в обраній професії, а також на процес зіставлення особистості своїх здібностей, професійних можливостей згідно із кваліфікаційними вимогами професії, прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної реалізації. Формування професійних інтересів ґрунтується на глибоких усебічних знаннях про своєрідність, зміст та організацію діяльності та позитивному ставленні до роботи. Професійний інтерес може супроводжуватись професійним покликанням, тобто специфічним ставленням до певного виду діяльності.

Формування інтересу до майбутньої професії складається з двох етапів. Це послідовність таких взаємопов'язаних психічних актів, як увага, емоції, розуміння. Подібно до мотиву допитливості, професійний інтерес спонукає до діяльності, забезпечуючи високу продуктивність останньої; успішна навчальна діяльність студента, в свою чергу, посилює інтерес до обраної професії.

Другим компонентом професійного самоусвідомлення було обрано рефлексивний. Оскільки джерелами формування професійного самоусвідомлення є: реальна діяльність фахівця, а також думка про нього оточуючих (колег, керівництва, тощо), то зазначені джерела стають доступними завдяки професійної самоідентичності, рефлексивній позиції

(самоаналізу, усвідомлення себе), самооцінці. Особистість, яка прагне досягти високого рівня професіоналізму та професійної компетентності, зацікавлена в їх розвиненні.

Логіка дослідження потребує розвести поняття «ідентичності» та «ідентифікації». Так, Р.Мороз дотримується думки, що між ними існує суттєва різниця, оскільки ідентичність характеризується певним станом відносно кінцевого результату самоототожнення, а ідентифікація є процесом, в якому завдяки соціально-психологічним механізмам людина досягає цього стану [178].

За своєю природою «ідентичність» як процес опосередковується соціокультурними та історичними обставинами життя, індивідуальним життєвим шляхом студентів, тобто чинниками, які постійно змінюються, відзначаються надзвичайно високою динамічністю. Студенти, потрапляючи в нові соціально-економічні умови, змушені адаптуватись до них, надаючи відповідного змісту та спрямування всім проявам своєї соціальної активності.

Як відомо, вивчення ідентичності особистості починається з праць професора Гарвардського університету У.Джеймса, який розробив концепцію осмислення особистістю своєї самототожності, своїх меж і місця у світі. На його думку, людина розмірковує про себе в двох площинах: у особистісній, де створюється особистісна самототожність; та у всіх інших, де формується безліч соціальних «Я» індивіда, при цьому ці дві площини є аспектами одного цілісного утворення [272].

Проте Е.Еріксон визначив ідентичність як «суб'єктивне натхнення, відчуття тотожності й цілісності» та «вітальний центр свідомості індивіда» [248]. Автор застосував даний феномен для визначення багатьох соціальних явищ, при цьому закономірно надавав пріоритетності суспільному контексту становлення ідентичності та соціальній детермінованості потреби усвідомлювати самого себе. У структурі індивідуальної ідентичності Е. Еріксон розрізняє особисту ідентичність

(відображає те, що залишається в людині постійним, пізнаним, незважаючи на її зміни та розвиток) та Я-ідентичність (більш глибинна сфера, яка відповідає за єдність, цілісність особистості, оскільки «Я» змінюється, але завжди залишаються його компоненти, які зберігають попередню якість; «Я» асимілює різні впливи, які змінюють його, однак серцевина залишається постійною) [248].

У процесі професійної підготовки відповідно до рівня опанування спеціальності зростає також професійна ідентичність майбутнього фахівця. Слабка практична підготовка, невпевненість у своїх професійних здібностях, невизначеність у професійному майбутньому можуть бути причинами кризи майбутнього професіонала.

Професійну самоідентичність учителя А.Линенко розуміє як самоототожнення себе з педагогічним еталоном, прилучення до педагогічного співтовариства. На думку автора, успішна професійна самоідентичність залежить від рівня потреби в педагогічній професії, актуалізації мотивації на педагогічну діяльність, наявності педагогічної культури, педагогічних знань, умінь, навичок, придатності до праці вчителя [119].

Як підкреслює Ф.Василюк, результатом процесу ідентифікації є професійна ідентичність особистості – якісна визначеність професійної ролі, позиції. На погляд автора, професійна ідентичність виражається в ступені ототожнення себе з професійною роллю або ідеальним фахівцем, ухваленні професійних норм і цінностей, емоційному ставленні до професії, в усвідомленні факту самореалізації, сформованості професійної сфери, а об'єктивним показником професійної ідентичності є успішність у професійній діяльності [43].

Водночас, у процесі професійного навчання у вищому технічному навчальному закладі відношення «людина-професія» починає опосередковуватись необхідністю залучати студентів до активної, практичної діяльності. На цьому етапі складається образ «Я-

професіонала», поступово формується професійна самоідентифікація, яка за своєю природою містить рефлексивне сприйняття й підтвердження внутрішньої та зовнішньої тотожності професіонала у визначеній сфері трудової діяльності.

Самоідентифікація майбутнього фахівця стає необхідною умовою для розвитку різнобічної особистості. Вона створюється поетапно й підтримується станом постійної активності, стимулами якого є рефлексії повсякденного життя. Отже, одним із головних завдань освіти є оптимізація умов для формування й виховання майбутнього фахівця, здатного до рефлексії, самопізнання та самовдосконалення.

У такому аспекті дослідження варто погодитись із трактуванням Є.Єфремова та М.Рибакова, які визначають професійну ідентифікацію як «процес самоототожнення себе з іншими представниками професійного середовища (реальними та ідеальними), на підставі сталого емоційного зв'язку, який забезпечує стабілізацію професійного розвитку». Є.Єфремов вважає, що функціями професійної ідентифікації є: формування й забезпечення стабільності професійного «Я» індивіда; професійний розвиток людини і його професійна соціалізація; регуляція професійної поведінки [183].

Однак суперечливою є, на наш погляд, думка О.Єрмолаєвої, яка стверджує, що професійна ідентифікація складається тільки на достатньо високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу [74], оскільки становлення професійної самоідентифікації, досягнення професіоналізації опосередковано тривалим, поетапним розвитком майбутнього фахівця, починаючи з «нульового», стартового рівня. Перший (стартовий) рівень – це етап навчання, накопичення досвіду, теоретичних знань. Наступним, після накопичення, структуризації знань, є рівень професіоналізації, коли студент спостерігає, засвоює, моделює свій образ, уявляючи майбутню професію. Третій – етап рефлексії, усвідомлення студентом реальної ситуації, сприйняття або «відчуження» ним або професійним

співтовариством його як професіонала.

Так, В.Бодров та Ю.Поварьонков визначають два рівні професійної ідентифікації – особистісний та соціальний. На особистісному рівні, на їхню думку, забезпечується професійна самототожність індивіда як суб'єкта професійної діяльності, на соціальному рівні формується соціальна й професійна позиція шляхом ототожнення з іншими соціальними об'єктами. При цьому автори виокремлюють професійні образи, інтереси, погляди, цінності, оцінки та моделі поведінки, прийнятої в своїй групі з тими, які не залучені в свою спільність [32].

Логіка дослідження потребувала проаналізувати поняття «ідеал», оскільки, отримана студентом інформація про свою діяльність або сприймається та стає об'єктом глибокого аналізу на основі наявних ідеалів, цінностей, або відкидається ним, тобто спрацьовують механізми психологічного захисту (найчастіше на неусвідомлюваному рівні). Останні стають негативними факторами перешкод та завад на шляху професійного розвитку майбутнього фахівця.

Однією з основних антиномій, із якими теорія та практика виховання постійно стикаються, є встановлення оптимального співвідношення реальності з тим станом, до якого слід прагнути, тобто – до ідеалу.

У довідковій літературі ідеал визначається як уявлення про зразок людської поведінки та відносин між людьми, що виражає історично певне розуміння мети життя. Також ідеал – це образ бажаного (суспільством, вихователем, вихованцем, якщо він став уже суб'єктом процесу) майбутнього як позбавленого недоліків, здійсненого. Це своєрідна межа бажаного, втілення мети, життєвих спрямувань людей. Ідеал є орієнтиром, до якого треба прагнути, але це не кінець шляху, а кроки до його втілення [203].

Поняття ідеалу в філософську терміносистему ввів І.Кант: «Ідеал є для розуму прообразом усіх речей, які, як недосконалі копії, запозичують із нього матеріал для своєї можливості й, більш менш наближаючись до

нього, все ж таки є завжди нескінченно далекими від нього, щоб дорівнятися до нього» [263].

Як зазначає І. Зязюн, «зміст ідеалу становить не просто уявлення про ще не наявний предмет чи явище, а уявлення про бажаний предмет, який повинен задовольнити ту чи іншу потребу людини» [87].

Ідеали за своїми соціальними ознаками дуже відрізняються. На це звернено увагу в «Німецькій ідеології» К.Маркса та Ф.Енгельса. Автори зазначають, що ідеали можуть бути: «свідомим виявленням тих способів діяльності індивідів, які відокремилися в результаті розподілу праці»; «свідомим виявленням, який отримує для індивідів, класів, націй необхідність затверджувати своє положення за допомогою будь-якої цілком певної діяльності»; правильно «вираженими в законах, у моралі тощо, умовами існування панівного класу (обумовленими попереднім розвитком виробництва)»; «уявленням про революційні завдання, що диктуються матеріальними умовами будь-якому пригнобленому класу» [294].

Педагогічний ідеал С.Смирнов визначає як уявлення педагога про те, яким він повинен бути відповідно до тієї педагогічної мети, яку він ставить перед собою, а також як сплав соціального замовлення суспільства й педагогічного кредо самого педагога, що виявляється в усвідомленні ним своєї місії, баченні себе в педагогічному процесі [205:111].

Із зазначеного вище можна зробити висновок, що ідеали пов'язані перш за все з професійними особливостями діяльності та орієнтують прагнення особистості до певної досконалості в тому або іншому виді людської діяльності, що виражає міру його свободи та ступінь самореалізації.

Найважливіша функція ідеалу – це спрямування на гуманістичні цінності, які в результаті педагогічних заходів, що стимулюють їх освоєння, стають ціннісно-смысловими особистісними новоутвореннями студентів, збагачують їх настанови, відносини, світогляд.

Отже, ідеал – це своєрідний приклад для наслідування. Тому саме ідеал професіонала має важливе значення для формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців. Залежно від того, на кого хоче студент бути схожим, кого він хоче наслідувати та до чого прагнути в своєму житті, формується його особистість як професіонала. Важливо розвивати суспільно значимі професійні ідеали, виховувати почуття поваги до трудових успіхів, прагнення бути активними учасниками прогресивного розвитку суспільства.

Другою складовою рефлексивного компонента професійного самоусвідомлення було розглянуто професійну рефлексивну позицію, яка формується через самоаналіз навчально-професійних інтересів, цілей, очікувань, дій, досягнень, результатів, якостей, що складають потенціал професіонала, цінностей майбутньої професійної діяльності тощо. Професійна діяльність рефлексивна за своєю природою, оскільки майбутній фахівець може успішно розвиватися тільки тоді, якщо постійно осмислює, переживає, міркує над собою в процесі побудови свого життя й організації діяльності. Іншими словами, рефлексивна позиція є передумовою для цілеспрямованої зміни себе, бо в її процесі відбувається усвідомлення особистістю самої себе.

Поняття рефлексії запозичено в категоріальний апарат педагогіки з філософії та соціальної психології. Слово «рефлексія» походить від латинського «reflexio», що означає «повертання назад, відображення». У сучасній довідковій літературі цей термін визначається як «форма теоретичної діяльності розвинутої людини, що спрямована на осмислення всіх своїх власних дій і їхніх законів; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини» [182]. У загальнопсихологічному розумінні рефлексія – це осмислення людиною передумов, закономірностей та механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування [203]. На погляд В.Юрченко, рефлексією студента можна вважати процес самопізнання й самоаналізу

мотивації до навчально-професійної діяльності, відображення особистісних змін і динаміки психічних станів, детермінованих перебігом навчального процесу, що визначає його самоставлення [250].

Здатність до професійної рефлексивної позиції формується у студентів поступово та розвинена в різних особистостях неоднаково. Для майбутнього фахівця вона стає осмисленням свого вибору за фахом, визначенням професійних цілей і програми обраної професійної діяльності.

Про формування професійної рефлексивної позиції майбутнього фахівця науковці мають різні думки. Наприклад, Ю.Кулюткін вважає рефлексивне керування головним, центральним процесом формування професійної рефлексії [112]. А.Бізяєва розглядає професійну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога й обумовлює розвиток його професійної самосвідомості [24]. Є.Боброва аналізує рефлексію як психологічний механізм професійного самопізнання студентів педагогічного вищого навчального закладу [42]. Т.Щербакова характеризує це поняття як один з психологічних механізмів самоконтролю, що забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя [245]. Погляд А.Веремчука дає змогу зробити узагальнення, що формування професійної рефлексії – це складний організований процес, у якому системоутворювальним компонентом є особистісне залучення студентів в нього [50].

Отже, професійна рефлексивна позиція майбутнього фахівця спрямована на усвідомлення себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу, змісту ситуації та можливих засобів подальшого розвинення, що передбачає: становлення майстерності; усвідомлення ним своєї соціальної ролі, розуміння очікувань соціуму щодо його професійних функцій та результативності роботи; формування позитивної мотивації. Професійна рефлексивна позиція є також шляхом до

усвідомлення самоорганізації, самопізнання, самовдосконалення та може допомогти молодому спеціалістові визначити життєві та професійні цілі, відшукати шляхи їх реалізації. Орієнтація на неї допомагає студентові здійснити адекватну самооцінку, навчає прогнозувати й аналізувати результат своєї діяльності, підвищує рівень самоорганізації. Для цього студентові потрібно піднятися над своїми потребами, з'ясувати їх та усвідомити самого себе як «Я», як суб'єкта з притаманними йому потягами, прагненнями, бажаннями, міркуваннями.

Другою складовою рефлексивного компонента було обрано самооцінку, що стає дієвим механізмом професійного самоусвідомлення, оскільки відображає впевненість студента у своїх професійних та особистих силах, його самоповагу. Наприклад, висока самооцінка викликає повагу до своїх здібностей. Студент з адекватною самооцінкою довіряє собі та робить обдумані вчинки, може самостійно проаналізувати ситуацію та зробити правильний вибір, спираючись на досвід, а не на чужі погляди. Занижена самооцінка призводить до безпорадності, коли особистість заздальгідь опускає руки перед труднощами й скрутами.

Як відомо, самооцінка – це оцінка себе, своєї діяльності, свого становища в певній групі, а також ставлення до себе, своїх здібностей і можливостей [203]. Вона формується за більш або менш активної участі самої особистості та відображає якісну специфіку її психічного світу; її адекватність, істинність, логічність і послідовність устанавлюються на основі реальних проявів особистості в діяльності, поведінці. На кожному конкретному етапі розвитку студента самооцінка, з одного боку, відображає рівень розвитку самоусвідомлення, самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе, з іншого – є важливою внутрішньою умовою його розвитку.

Самооцінка, на думку Б.Ананьева, є найбільш складним і багатограним компонентом самосвідомості (складного процесу опосередкованого пізнання себе, який розгорнутий у часі, пов'язаний із

рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів до цілісного утворення – розуміння власного «Я») [6].

Характеризуючи самооцінку, Л.Корнєєва стверджує, що на професійну діяльність фахівця впливає параметр її висоти, який обумовлює рівень цілей і широту професійних планів студента. На її погляд, адекватна самооцінка професіонала виявляє міру розбіжностей між рівнем його домагань та реальним рівнем здійснення діяльності, а також впливає на точність постановки цілей, адекватну емоційну реакцію та різний результат діяльності. Натомість завищена самооцінка сприяє постановці цілей, які відповідають можливостям професіонала, який орієнтується на успіх, нехтує необхідною інформацією, не докладає значних зусиль для досягнення своїх цілей. Авторка зауважує, що занижена самооцінка призводить до пасивності, страху відповідальності, до схильності професіонала ставити легкі цілі й завдання; до очікування поразки, коли неадекватна самооцінка не дає змогу професіоналові повною мірою реалізувати свої можливості в майбутній професійній діяльності [107].

Так, професійна самооцінка розглядається як узагальнена оцінка себе як професіонала. Роль самооцінки в професійному самоусвідомленні зростає відповідно до ускладнення діяльності й підвищення професіоналізму. У фаховій діяльності важливими є всі основні параметри самооцінки: стійкість, висота самооцінки та її адекватність.

Щоб стати висококонкурентоздатною особистістю, необхідно бути компетентним спеціалістом. Тому третім компонентом професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців було обрано змістово-процесуальний, який містить певний набір знань, умінь, навичок і здатність застосовувати їх у межах, передбачених освітньою програмою, а також уміти мобільно пристосовуватись до умов професійної діяльності.

Багатогранність професійної діяльності інженера вимагає від майбутнього фахівця опановувати різнобічні загальні та спеціальні знання,

які відповідають базовому рівню професійної освіти. Знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [203]. Вони відбивають зв'язок між пізнавальною та практичною діяльністю людини і виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів, орієнтовних основ, дій тощо, яка має певний обсяг і якість.

Базовими знаннями для формування майбутнього професіонала вищого технічного навчального закладу є:

- методологічні – це знання про методи перетворення дійсності, наукові знання про побудову ефективної діяльності;

- професійні (загальні професійні знання, необхідні для виконання операцій, що входять у коло посадових обов'язків. Вони вміщують у себе: теоретичні знання (знання цілей, принципів змісту методів і форм професійної діяльності; знання абстракції, аналогії, схеми, що відображають структуру й природу процесів) та технологічні. Ці знання є особливим підвидом, що проявляються на різних рівнях підготовленості. Це може бути порівняно просте знання про окрему операцію технологічного ланцюжка або комплексу знань, що дають змогу завжди досягати поставлених цілей із мінімально можливими витратами;

- гуманітарні (сприяють вивченню людини у сфері його духовної, розумової, моральної, культурної і громадської діяльності).

С.Рубінштейн звертає увагу на те, що засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навичками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання [187]. Знання можливо ідентифікувати тільки за умови їх проявлення у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії.

Як визначає С.Гончаренко, вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [61:58].

Основними видами вмінь для формування професійного

самоусвідомлення у майбутніх фахівців технічного вищого навчального закладу є такі:

- загально-технічні – уміння виконувати операції з розумовими образами предметів у певному виробництві. Ці дії вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здібності до розумових дій (наприклад, аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння тощо);

- експериментально-практичні – уміння виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни їх форми, здійснювати розрахункові та контролювальні функції тощо. Основну роль у регулюванні експериментально-практичних дій виконують перцептивні образи, що відображують просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності;

- організаційно-економічні – вміння самостійно ставити перед собою загальні цілі та завдання професійної діяльності; розроблювати оригінальні плани та приводити їх в дію; оцінювати результати своїх дій, використовувати методи економії (часу, енергії та ін.), раціональна організація праці тощо;

- технологічні – уміння використовувати потрібні матеріали, обладнання та технології; розпізнавати деталі, їхнє технологічне та технічне призначення.

Завдяки навичкам індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії, дію, яка в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ наблизиться до ідеалу.

С.Рубінштейн визначає, що «навички – це лише вміння, здатність створити ті чи інші дії без певного контролю свідомості» [187].

Основними навичками, якими повинен володіти випускник вищого технічного навчального закладу, є такі:

- розумові (обов'язкові компоненти розумової праці, найважливішими

серед яких є читання креслення, побудова доказів тощо, а також навички розподілу та концентрації уваги, спостереження);

– рухові (без вироблення цих навичок неможливим є вплив на предмет праці, керування технологічними процесами, усна й письмова мова, пересування в просторі тощо);

– поведінкові, які складаються на основі знань про норми поведінки й закріплюються вправами; навички поведінки лежать в основі звичних форм поведінки;

– сенсорні (лежать в основі розвитку слухової чутливості; сприймання на слух телеграм, які передаються азбукою Морзе: сприймаючи на слух короткі й довгі сигнали, радист, наприклад, навчається читати фрази без попереднього записування).

Наступним компонентом професійного самоусвідомлення майбутнього фахівця було обрано регулятивно-особистісний, специфікою якого є проєкція в майбутнє (ймовірнісне самовизначення), здатність до самоосвіти, самоорганізації й подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розуміння перспективи професійно-особистісного зростання й адекватне оцінювання в цьому аспекті своєї особистості.

Тому, на нашу думку, регулятивно-особистісний компонент складається з самовдосконалення (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції) та професійно-значущих якостей (мобільність, комунікабельність, конкурентоздатність).

Відомо, що для того, щоб студенти могли здобути повноцінну освіту, використовуючи різні форми навчання, вони повинні бути готовими до самоосвіти. За своєю природою – це складний вид діяльності, який припускає індивідуальне освоєння інформаційних ресурсів.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує думка Н.Волкової, яка розглядає самоосвіту як процес набуття знань у процесі самостійної роботи поза систематичним навчанням у стаціонарному навчальному закладі. На погляд автора, самоосвіта не лише збагачує

знаннями, але й сприяє виробленню навичок ефективного використання їх, для самоосвіти джерелами здобуття знань є наукова література, пізнавальне спілкування з товаришами, дорослими, засоби масової інформації, екскурсії, робота на комп'ютері тощо [53].

Характеризуючи основні функції самоосвіти, І.Богданов зауважує, що вона є: 1) невід'ємною частиною освіти студентів; 2) важливим складовим компонентом психічного розвитку й саморозвитку особистості та виступає як умова, результат і засіб розумового самовиховання й розвитку студентів; 3) вона формує якості особистості, які необхідні для успішного розвитку пізнавально-активної і продуктивної діяльності та творчих здібностей [19].

Як вважає О.Міщук, самоосвіта тих, хто навчається, – це специфічна динамічна система, яка ґрунтується на індивідуальних потребах у постійному розширенні, оновленні та поглибленні знань людини в різних галузях науки, освіти, культури, сучасної техніки. На думку автора, позитивний результат самоосвітньої діяльності може бути отриманий лише за наявності чіткої мети, яка формулюється після всебічного аналізу студентами власної діяльності [144].

Для формування професійного самоусвідомлення має значимість самовиховання, яке визначається як свідомо діяльність, спрямована на найповнішу реалізацію людиною себе як особистості. Ґрунтуючись на активізації механізмів саморегуляції, самовиховання припускає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних сенсів. Самовиховання пов'язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здатності та готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття, самовдосконалення. Самовиховання базується на адекватній самооцінці, відповідній реальним здібностям людини, критичному самоаналізі своїх індивідуальних особливостей і потенційних можливостей. У міру підвищення ступеня усвідомленості самовиховання стає все більш значною силою саморозвитку особистості. Самовиховання нерозривно

взаємопов'язано з вихованням, не тільки підкріплюючи, але й розвиваючи процес формування індивідуальності. Його необхідними компонентами є самоаналіз особистісного розвитку, самозвітність і самоконтролювання. Прийомами самовиховання є самонаказ, самосхвалення, самонавіювання, самокорекція.

Процес формування самоусвідомлення є подоланням фахівцем труднощів, які перешкоджають тим або іншим видам діяльності, окремим діям, засобам самореалізації. Важкі, критичні ситуації завжди відкривають дві можливості: неконструктивного й конструктивного засобу їх рішення. Професіонал, який зазнає невдачі в професійній діяльності та відмовляється аналізувати ситуацію або шукати причину, використовує звичні, неконструктивні засоби своєї поведінки. Така особистість залишається на низькому рівні професійного самоусвідомлення.

Саморегуляція як основа самовиховання – це розкриття резервних можливостей людини, а отже, розвиток творчого потенціалу особистості. Застосування прийомів саморегуляції припускає активну вольову участь і, як наслідок, є умовою формування сильної, відповідальної особистості (що особливо важливо для керівників управлінської структури).

В структурі особистісної саморегуляції К.Абульханова-Славська виокремлює мотиви, відчуття, волю, розглядаючи їх як детермінанти регуляції поведінки й діяльності людини. Дослідниця зазначає, що «особистісна регуляція, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди, виступає як вольова лінія діяльності. На цьому рівні регуляція здійснюється не як дія одного мотиву, а як складне особистісне рішення, в якому враховуються бажане й небажане та їх ставлення, що конкретно змінюється в процесі діяльності» [1].

На нашу думку, значне місце в регулятивно-особистісному компоненті належить професійно-значущим якостям, необхідним для успішної роботи в конкретних умовах і трудовому колективі. Майбутній професіонал повинен мати їх певний набір. На сучасному етапі розвитку

соціуму, щоб бути успішним у професійній діяльності, майбутньому інженерові необхідно мати багато особистісних якостей, основними серед яких є мобільність, комунікабельність, конкурентоздатність.

Аналіз робіт І.Демченко [63], О.Дудіної [63], С.Кугель [109], М.Ратникової [125] та інших дослідників дає змогу визначити мобільність як сукупність конкретних процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи й мету діяльності, вимагають перекваліфікації (тобто набуття спеціальних знань і навичок) та опанування нової професійної культури, іноді викликають зміни в соціальному статусі, способі та стилі життя. Мобільність проявляється у здатності успішно переорієнтовуватись на іншу професійну діяльність або змінювати види діяльності, умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у певній сфері трудової діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного застосування, готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання професійних завдань, орієнтації в кон'юнктурі ринку праці.

Ми розуміємо мобільність майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів як здатність швидко змінювати види діяльності, переорієнтовуватись на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва.

У студента означена якість проявляється в його здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше; здатності до інновацій, інтересу до всього нового; умінні підібрати найбільш ефективну технологію для рішення певних завдань.

Отже, мобільність майбутніх інженерів слід розглядати як прагнення особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності, відповідну схильностям і можливостям із користю для суспільства, уміло

переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, тобто розширюючи, поглиблюючи її характер, проявляти свою професійну компетентність.

Майбутньому інженерові також необхідно бути комунікабельним, оскільки на виробництві він повинен уміти налагоджувати ділові контакти, зв'язки, відносини з оточенням. Усе це сприяє організації інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням взаємин між ними. Професіонал повинен уміти не тільки спілкуватись на професійному рівні, але й слухати співрозмовника, відчувати його емоційний настрій та логічно виражати свої думки, налаштовувати доброзичливі взаємини тощо.

Важливим проявом комунікабельності є наявність корпоративної культури. Як відомо, до майбутнього фахівця висунуто конкретні вимоги, тому що від особистості, відповідності його внутрішнім стандартам у сфері комунікації, що склалася в навчальному процесі, залежить, чи зможе адаптуватись до цієї корпоративної культури майбутній фахівець, як складатимуться його взаємини в новому колективі і з керівництвом, та наскільки ефективно він працюватиме. Корпоративна культура припускає наявність в організації загальних цінностей, переконань, норм, очікувань. Саме вони об'єднують людей і корпорацію в єдину систему.

На виробничій практиці студенти занурюються в атмосферу виробничих відносин, пізнають не лише основи практичної майбутньої діяльності, але й культуру взаємовідносин між співробітниками, цінності, традиції, тобто, ознайомлюються з корпоративною культурою, яка складається з таких підсистем: 1) ціннісно-нормативної: основні цінності; корпоративні традиції та правила (взаємини з людьми); 2) організаційної: формальна й неформальна організаційна структура; структура влади й лідерства; норми й правила (писані та неписані) внутрішньої взаємодії; традиції та правила «внутрішнього розпорядку» (поведінки на робочому місці); 3) комунікаційної: структура формалізованих і неформальних інформаційних потоків; якість комунікації (втрата й перетворення

інформації); 4) соціально-психологічних відносин: структура взаємних симпатій, виборів, переваг; система ролей у організації (конструктивних, деструктивних); внутрішня позиційність і конфліктність; ставлення до керівництва (авторитетність); 5) зовнішньої ідентифікації (фірмового стилю): імідж, який відтворюється в реальному спілкуванні з людьми; рекламні атрибути (логотип, слоган) тощо [169].

Корпоративна культура дає практикантам можливість ототожнювати себе з ідеалами майбутньої професійної діяльності, виховує відчуття прихильності, відповідальності, усвідомлення важливості комунікацій, створює основу для стабільності, контролю та єдиного напрямку.

Фахівець, який потрапляє в систему корпоративної культури, повинен у своїй професійній діяльності спиратися на загальноприйняті норми поведінки, намагатись вирішувати проблеми без загострення конфліктів, що якісно покращує професійну діяльність в цілому.

Наступною необхідною, на наш погляд, професійно-значущою якістю майбутнього фахівця є конкурентоздатність, оскільки вища школа орієнтується у своєму розвитку на підготовку студентів, яка відповідає змінам, що відбуваються на ринку праці.

У довідковій літературі під конкурентоздатністю розуміється здатність витримувати конкуренцію, протистояти конкурентам [203].

Конкурентоздатний фахівець – це особистість, яка вміє досягати поставлених цілей у різних, швидкозмінних виробничих ситуаціях за рахунок володіння методами вирішення значного обсягу професійних завдань. Тому конкурентоздатність, а отже, і новий якісний стан фахівця можна вважати стратегічними цінностями, які разом із орієнтацією на власні сили та винахідливістю сприяють подоланню індивідуального психологічного бар'єру, стану пригніченості, песимізму, невизначеності в життєвій перспективі, упорядковують усю систему життєдіяльності в умовах переходу до нових ринкових відносин і допомагають соціуму вийти з періоду стагнації.

Розширення професійного світогляду, підвищення мобільності, конкурентоздатності забезпечують комплекс професійно-значимих особистісних якостей, які додають універсальності сучасному інженерові таких якостей, як самостійність, упевненість у собі, відповідальність, оптимізм, здатність до самоаналізу, самоорганізації, планування майбутньої професійної кар'єри.

Отже, під професійним самоусвідомленням майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів розуміємо складне інтегративне професійно-особистісне утворення, що передбачає оцінку себе як фахівця: комплекс уявлень про себе, свої знання, уміння, навички, норми і моделі поведінки для вирішення завдань відповідно до ідеалу та вимог професійної діяльності.

Таким чином, професійне самоусвідомлення є тією категорією, що реально відображує суть процесу професійного становлення та розвинення майбутнього фахівця вже на етапі освіти у вищому технічному навчальному закладі.

1.4. Педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів

Для того, щоб визначити педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців у процесі навчання у вищих технічних навчальних закладах, вважаємо за потрібне конкретизувати поняття «умова» та «педагогічна умова».

Довідкова література визначає умову як вимогу, що стає однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [61:776].

У психології умову розглядають як сукупність явищ зовнішнього та

внутрішнього середовища, що закономірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [203:206].

На погляд З.Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником, коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [115:31].

Таким чином, під педагогічною умовою формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів ми розуміємо обставини, які впливають на ефективність формування особистісних професійно-значущих якостей студентів і яку при цьому необхідно враховувати у процесі навчання: забезпечення настанови на професійну діяльність, використання інтерактивних методів навчання, реалізацію самомоніторингу щодо самовдосконалення.

Першою педагогічною умовою формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів було визначено актуалізацію настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення. Від настанови на професійну діяльність залежить ставлення майбутнього фахівця до своєї професії. Від того, наскільки ця настанова зафіксована і є динамічною залежатиме прогрес в професійній сфері майбутнього спеціаліста. Настанова на професійну діяльність в значній мірі актуалізується в процесі навчання у вищому навчальному закладі: при вивченні професійної літератури, на лекційних і семінарських заняттях, в процесі виробничої практики, де настанова також закріплюється безпосередньо на базі актуальної потреби (професійна діяльність) і ситуації її задоволення (професійні ситуації).

Поняття настанови є багатозначним за своїм змістом, що спонукає до розгорнутого аналізу значної кількості експериментальних досліджень. Настанову як готовність до певного сприйняття ситуації та реагування на

неї розглядали психологи (П.Анохін [9], О.Асмолов [12], О.Бодальов [31], В.Норакідзе [127], О.Петровський [167], А.Прангішвілі [127], Д.Узнадзе [219] та ін.).

Як відомо, настанова є механізмом регуляції діяльності, регулювальна функція, якої проявляється спрямованістю на вирішення певних завдань; це стан мобілізованої готовності до дії, обумовлений наявністю в суб'єкта потреби та відповідними умовами її задоволення [61].

Теорію настанови детально розробляли Д.Узнадзе та представники його наукової школи. На їх погляд, настанова – це готовність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій та здійснення дій, які є основою його доцільної вибіркової активності [220]. Настанова забезпечує стійкий і цілеспрямований спосіб протікання діяльності, служить засобом її стабілізації та розвитку в заданому напрямі.

Філософ Г.Спенсер висловив думку, що правильність міркувань залежить, головним чином, від настанови [291]. Переконливе обґрунтування та використання поняття «настанови» в соціальних науках запропонували У.Томас і Ф.Знанієцький. В основі концепції – твердження про те, що цей психічний стан людини визначає як реальну, так і потенційну поведінку особистості [296].

Г. Оллпорт класифікував 4 умови формування настанови: а) інтеграція досвіду щодо об'єкту настанови, що є підґрунтям формування однієї цілісної настанови; б) процес диференціації, за допомогою якого відбувається організація дифузного стану індивіда у вигляді настанови; в) багаторазове повторення настанови сприяє її швидкому виникненню при відповідних обставинах і збільшенню її сили, що вказує на її сформованість; г) наслідування – одна з основних соціальних умов, яка готує людину до певної настанови [157].

Настанови виконують такі функції: ціннісно-експресивну – впливає на формування ідентичності особистості, що визначає уявлення про себе та допомагає виразити найглибші переконання; захисту Я – затвердження

будь-якого передчуття або думки, несумісної з внутрішніми конфліктами та тривогами, захист індивідуума від усвідомлення наявності конфлікту; пізнавальну – відчуття розуміння навколишнього світу й можливості ним керувати, тобто знання; соціально-регулятивну адаптацію – функція, залучення в значимі групи й ситуації; інструментальну (адаптивну, утилітарну) – вироблення позитивної настанови відносно тих об'єктів, які можуть сприяти задоволенню потреб, бажань і негативної – до об'єктів, що перешкоджають досягненню бажаного, викликає фрустрацію, а також інші небажані наслідки.

Існує п'ять основних типів настанови, які впливають на професійну діяльність фахівця: практичної поведінки (створюється на основі єдності життєвих потреб та середовища, в якому вони задовольняються); пізнання, теоретичної поведінки (у процесі соціалізації в особистості розвивається здатність об'єктивування, на основі якого виникають теоретичні й пізнавальні відношення); реалізації психофізичних сил (намагання реалізувати потреби свого внутрішнього світу); творчості (виражається в естетичному ставленні до дійсності); соціальної поведінки [157].

Якщо настановна поведінка людини не відповідає середовищу, а задоволення потреб індивіда стане неможливим, суб'єкт відразу ж перериває свою поведінку, звертається до акту об'єктивування і починає осмислювати стан речей. У цей час постає потреба з'ясувати причини, що заважають успішному продовженню, врахувати особливості об'єктивної ситуації, попередньо пропущені в його поведінці. Отже, щоразу намагаючись розібратися в конфліктній ситуації, яка виникла, особистість виробляє нову теоретичну настанову.

Настанова на професійну діяльність є суттєвою для майбутнього фахівця, оскільки забезпечує підвищення кваліфікації та становлення його як професіонала. Це система орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні вимоги до професійної діяльності, психологічна готовність до рішення завдання входження в світ професій. Вона виражає собою

здатність особистості до активної діяльності; є смисловою настановою, що видозмінюється в процесі загального та професійного розвитку.

Важливу роль для актуалізації настанов у професійній поведінці відіграють прогнозування суб'єктом професійного розвитку успішності (або неуспішності) своїх спроб професійної інтеграції із соціумом, з одного боку, та оцінювання своїх особистісних принципів, з іншого.

Отже, після сприйняття конкретної настанови в індивіда виникає тенденція діяти в певному напрямі, а його поведінка коригується та обумовлюється цією настановою. Тенденція дії в певному напрямі є актуальною доти, поки не буде реалізована актуалізована настанова. Щоб бути переконливим та викликати в студентів зацікавлення до майбутньої професії, слід розкрити цілі цієї діяльності відповідно до соціальних запитів. Необхідно зміцнити взаємозв'язок між суспільною та особистісною значимістю майбутньої професії.

Другою педагогічною умовою було визначено використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів. Впровадження інтерактивних методів навчання в педагогічний процес дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Підхід до студента, який перебуває в центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості, що доведено науково обґрунтованими працями Ш.Амонашвілі [7], Л.Виготського [56], П.Гальперіна [57], В.Дьяченка [71] та ін. Таким чином покращується навчально-виховна ефективність занять, у результаті – підвищується рівень реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, умінь і навичок, які набули студенти. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення.

Теоретичні підходи до інтерактивного навчання, що мають глибоке історичне коріння, привертали увагу багатьох науковців, яких

передусім зацікавлювала психологічна основа проблеми – питання активності людини, активізація її навчально-пізнавальної діяльності (Б.Ананьєв [6], Д.Дьюї [270], О.Леонт'єв [117], С.Рубінштейн [187], Ж.Руссо [288] та ін.). До проблем педагогічних, розв'язання яких спрямоване на пошук найбільш ефективних форм і методів навчання, в даному контексті зверталися Я.Коменський [102], А.Макаренко [127], В.Сухомлинський [213], К.Ушинський [222] та ін. Долучилися до наукового вирішення також такі видатні вчені, як Р.Мертон [274], Дж.Мід [275], Дж.Морено [277], К.Фопель [292] та ін.

Термін «інтерактивний» запозичено з англійської мови, у перекладі з якої означає «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. «Інтерактивний» означає здатність взаємодіяти чи бути в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в процесі якого здійснюється взаємодія викладача та студента [61:4].

Метою інтерактивного навчання є розвиток особистості майбутнього фахівця, насамперед, – різноманітних форм мислення кожного студента у процесі засвоєння знань, а визначення конкретних цілей і завдань навчання розглядається як цілісна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу, в якому вони є суб'єктами навчання, спілкування та організації. Навчальна взаємодія має суб'єктно-суб'єктний характер. Викладач повинен надавати перевагу не інформаційно-контролювальній функції, а організаційно-стимулювальній, культивувати демократичний стиль керування, підтримувати ініціативу студентів та скеровувати на співпрацю та солідарну відповідальність за її результати. Новий тип навчання сприяє переосмисленню самоцінності знань як головного показника освіченості людини – вони перетворюються на засіб розвитку особистості студентів. Зростає роль уміння знаходити й узагальнювати інформацію з різних джерел.

Сутність інтерактивних технологій навчання полягає в тому, що навчання відбувається завдяки взаємодії всіх тих, хто навчається. Це співнавчання, в якому викладач та студенти є суб'єктами навчання. Викладач є лише керівником розумової діяльності студента, він спрямовує її, допомагає, послуговуючись фактами, дійти певних висновків. Інтерактивні методи навчання сприяють тому, що студенти засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), розвивають критичне мислення, рефлексію, вміння розмірковувати, розв'язувати проблеми. Навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів.

Основна відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних у тому, що вони спрямовані не тільки і не стільки на закріплення вже вивченого матеріалу, скільки на вивчення нового. Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних підходів, серед яких можна виокремити такі: творчі завдання; робота в малих групах; навчальні ігри (рольові, ділові й освітні ігри, імітації); використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (соціальні проекти, змагання, радіо, газети, фільми, спектаклі, виставки, покази, пісні та казки); розминки; вивчення й закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочною допомогою, відео- та аудіоматеріалами, «студент у ролі викладача», «кожен навчає кожного», мозаїка, використання питань, Сократівській діалог); обговорення складних і дискусійних питань, проблем («Займи позицію (шкала думок)», проектна техніка, «Один-удвох-усі разом», «Зміни позицію», «Карусель», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», дебати, симпозиуми); вирішення проблем («Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Аналіз казусів», «Перемови й медитація») та ін.

Інтерактивні методи навчання можна класифікувати за кількома ознаками. Так, наприклад, дослідник М.Кларін, в основу класифікації поклав принцип активності. Науковець пропонує методи фізичної,

соціальної, пізнавальної активності [97]. Прикладами фізичної активності є зміна ролей, запис інформації тощо. Учасники стають соціальноактивними тоді, коли ставлять запитання, відповідають тощо. Приклади пізнавальної активності: доповнення учасниками викладеного матеріалу, виступ як джерело професійного досвіду, самостійний пошук розв'язання проблеми. Треба зазначити також, що всі три види активності є взаємопов'язаними.

Розрізняють також модель групового вирішення проблем за допомогою метафоричного мислення, яка має назву «синектики». Це модель групової творчої діяльності та навчального дослідження, яка розробляється у зарубіжній педагогіці з 1960-х років. Синектика охоплює досвід застосування відомого методу групової генерації ідей, який має назву «мозкової атаки», або «мозкового штурму». «Мозкова атака» є одним із системних методів пошуку, який є ефективним для активізації колективної творчої діяльності.

Наступний метод інтерактивного навчання – дискусія. Дискусію як навчальну форму роботи зі студентським колективом не потрібно перетворювати на псевдообговорення, псевдопошук тих завдань, які відомі викладачеві. Дискусія повинна бути проблемною. Світовий педагогічний досвід накопичив низку прийомів організації обміну думок, які є згорнутими формами дискусії. До них належать: «Круглий стіл» – бесіда, у якій на рівних відбувається обмін думками між студентами та з «аудиторією»; «Засідання експертної групи» («панельна дискусія») – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи та обговорення доповіді (досить стислої, у якій кожен доповідач висловлює свою позицію; «Форум» – обговорення, що нагадує «засідання експертної групи», у ході якого група обмінюється думками з «аудиторією»; «Дебати» – формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Варіантами такого обговорення є «британські дебати», що нагадують процедуру обговорення проблемних питань у

Британському парламенті. «Засідання суду» – обговорення, що імітує слухання справи в суді, на якому розподіляються чітко ролі всіх учасників.

Таким чином, значення технології дискусії проявляється в тому, що вона є засобом формування комунікативної культури студентів, сприяє розвитку їхньої особистості, є ефективною для виховання студентів у дусі цінностей відкритого суспільства тощо.

Більшість зарубіжних учених у сфері професійної педагогіки вважають, що ігрові методи навчання мають найбільший потенціал для забезпечення професійного розвитку керівників, дають змогу удосконалювати діяльність і створювати нові моделі професійної практики, що відповідає цілям актуалізації управлінського професіоналізму в сучасних умовах.

У формувальному експерименті було використано низку активних методів навчання, що мають узагальнену назву «ділові ігри». Як відомо, ділова гра – це форма відтворення предметного й соціального змісту, професійної діяльності спеціаліста, моделювання відносин, типових для цієї діяльності як цілого [36]. Ділові ігри застосовують, якщо необхідно вирішити такі педагогічні завдання як: формування в студентів цілісного бачення професійної діяльності, її динаміки; розвиток проблемно-професійного й соціального досвіду; розвиток теоретичного і практичного мислення в професійній сфері.

Цей метод зорієнтовано також на рольові ігри з різними, часто протилежними інтересами її учасників і необхідністю ухвалення певного рішення після закінчення або під час гри. Рольові ігри допомагають формувати такі важливі кваліфікації спеціалістів, як комунікативні навички, толерантність, вміння працювати в малих групах, самостійність мислення та ін. Успіх рольової гри залежить від ефективності її структури. Рольові ігри – це ще прояви поведінкового компоненту діяльності людей. Вони можуть набувати різних форм: від простих (мінімальних) дій до складного комплексу. Мета рольової гри – загальне ознайомлення з тією

чи іншою навичкою, залучення уваги тих, хто навчається, до конкретної проблеми тощо.

Використання «кейс»-методу, який, як відомо, почали застосовувати ще на початку ХХ століття, дає змогу майбутньому фахівцеві зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію). Це сприяє формуванню вмінь розв'язувати проблемні ситуації, допомагає адаптуватися студентам до майбутньої діяльності. Проте «кейс»-метод має певні недоліки: недостатньо досліджений у педагогіці; вимагає значних витрат часу; потребує від студента певного досвіду, глибоких знань про проведення дискусії та аналіз «кейсової» ситуації [134].

Такий метод інтерактивного навчання як «портфоліо» має на меті сформувати певний стиль розумової діяльності, оцінювання та атестації студентів. У педагогічній практиці відомі такі види «портфоліо»: «робочий портфоліо», «шоу-кейс-портфоліо» і «портфоліо для записів» [61:148]. Найчастіше в практиці підготовки майбутніх викладачів використовують «робочий портфоліо»: студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу.

Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним навчанням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Надзвичайно важливо, застосовуючи метод «портфоліо» у вищій школі, вибрати правильну стратегію, враховуючи те, що викладач стає своєрідним фасілітатором. Саме він допомагає у розвитку самооцінки та самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності. Від роботи викладача, від його вміння позитивно ставитися до помилок, толерантно спілкуватися зі студентами залежить результат цього методу.

Таким чином, можна виокремити основні принципи технології «портфоліо» студента: 1) основний зміст навчального «портфоліо» –

показати все, на що студент спроможний, максимально розкрити творчий потенціал; особливо важливою є форма оцінки, яка полягає у зміщенні акценту з того, що студент не знає й не вміє, на те, що він найкраще знає й вміє з цієї теми, в інтеграції якісної оцінки, і нарешті, у перенесенні педагогічного уваги з оцінки навчання на самооцінку; 2) прищеплювання навичок аналізу діяльності, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, позитивного ставлення до сторонньої критики своєї діяльності; 3) самосвідомість і самовідчуття результатів навчання студентом і розуміння ним їхньої динаміки.

Необхідно зазначити, що у вищій школі як США, так і Європи особливу роль у підготовці викладачів приділяють письмовим роботам, так званим проектам. Проекти розвивають логічне мислення, навички стилістичного оформлення своєї думки, правильного добору слів тощо. Виконання такого завдання, як написання проектів, вимагає від студента обдумування та формулювання основних ідей з дисципліни, яка вивчається у вищій школі. Допомагає з'ясувати генераційні ідеї автентична бесіда, яка є життєвим засобом для випробування цих ідей. Автентична бесіда, як і будь-який вид розмови, передбачає діалог, проте вона спроможна розв'язати також проблеми вищого рівня і застосовується як засіб розвитку вмінь початківців.

Отже, використання інтерактивних методів у педагогічному процесі у вищих технічних закладах освіти допомагає студентам: підвищити ефективність занять, розвинути інтерес до майбутньої професійної діяльності; формувати і розвивати комунікативні навички та вміння, емоційні контакти між студентами (вміння жити в діалоговому середовищі; розуміти, що таке діалог і навіщо він потрібен); формувати і розвивати аналітичні здібності, відповідальне ставлення до власних вчинків (здатність критично мислити; уміння робити обґрунтовані висновки; уміння вирішувати проблеми й конфлікти; ухвалювати рішення й нести відповідальність за них); формувати вміння з планування

(здатність прогнозувати й проектувати своє майбутнє), самоконтролю та самооцінки.

Третьою педагогічною умовою формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів було обрано самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.

Термін «моніторинг» у активному вжитку означає «спостереження, оцінку і прогнозування стану навколишнього середовища у зв'язку з господарською діяльністю людини» [61]. Моніторинг дає змогу вчасно отримувати інформацію щодо змін у показниках діяльності, на основі чого проводиться поточне коригування (або самокоригування) задля спрямування розвитку учасників освітнього процесу й системи загальної середньої освіти в цілому.

Багато педагогів розглядають освітній моніторинг як спостереження за певним процесом в освіті і його контроль: А.Орлов [70], С.Сіліна [283] та ін. С.Сіліна розглядає професіографічний моніторинг в педагогічних вузах і визначає його як процес неперервного, науково-обґрунтованого, планово-діяльнісного спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки спеціалістів з метою найбільш оптимального вибору освітніх задач, а також засобів і методів їх розв'язання [283]. А.Орлов визначив моніторинг як довготривале спостереження за певними об'єктами або явищами педагогічної дійсності [70].

Таким чином, увага педагогів акцентується на тому, що моніторинг має розглядатися як процес, спрямований на отримання інформації, аналіз якої надає можливість викладачеві вносити певні зміни в навчально-виховний процес.

Основними об'єктами моніторингу в навчальній діяльності виступають: сама навчально-пізнавальна діяльність студента (її характеристики, структура), яка формується з різних способів самопідготовки; психічний розвиток особистості та формування інновацій

навчальної діяльності; розвиток комунікації та колектив; професійна діяльність особистості.

Теорія самомоніторингу була представлена науковому співтовариству М.Снайдером, в якій розглядаються особливості індивідуальних відмінностей залежно від інтенсивності роботи суб'єкта над стратегією удосконалення свого образу [206].

«Самомоніторинг» – це характеристика індивідуальних відмінностей, що визначає, по-перше, здатність і прагнення відстежувати через самоспостереження та самоконтроль свою експресивну поведінку, по-друге, реалізацію цієї здатності в реальній ситуації [81].

У контексті дослідження особливо важливим є самомоніторинг, який розглядається як тенденція до регулювання студентами власної поведінки з урахуванням вимог соціального середовища. Це вид соціального регулювання у відповідь на реакцію інших людей, аналізування власної поведінки з метою створити потрібне враження. Отже, майбутній фахівець прагне створити модель соціальної поведінки, відповідну даному особливому контексту взаємодії.

Самомоніторинг студентів у навчальному процесі передбачає самодіагностику власної діяльності, планування програми з самовдосконалення, самоаналіз результатів після виконання програми, поточну самокорекцію, а також оцінювання результатів, їхнє порівняння з прогнозованим. Завдяки самомоніторингу визначається рівень досягнення мети на конкретному етапі як навчальної, так і професійної діяльності, а це стає допуском до наступних дій. На етапі самокорекції узгоджуються прогнозовані й отримані результати, залучаються можливі та допустимі резерви у поведінці, виявляються тенденції до самоосвіти, проявляється вагомість відповідних факторів у моделі діяльності, з якими зіставляються результати роботи.

На нашу думку, означені педагогічні умови мають на меті сприяти успішному процесу формування професійного самоусвідомлення

майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів шляхом актуалізації настанови на майбутню професійну діяльність, використання інтерактивних методів навчання у педагогічному процесі та самомоніторингу щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей.

Висновки з першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів дав змогу зробити такі висновки:

Доведено актуальність проблеми формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та технічної літератури, що зумовлено необхідністю вирішити наявні суперечності між вимогами сучасного ринку праці щодо професійно-самоусвідомлених майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, рівнем професійної підготовки та відсутністю спеціальних досліджень із зазначеної проблеми.

Конкретизовано сутність професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців, яке є складним інтегративним професійно-особистісним утворенням, що передбачає оцінку себе як фахівця: комплекс уявлень про себе, свої знання, уміння, навички, норми і моделі поведінки для вирішення завдань відповідно до ідеалу та вимог професійної діяльності.

Визначено зміст та структуру зазначеного феномена, що є єдністю чотирьох компонентів: мотиваційного, що характеризується проявом професійної спрямованості у праці, мотивацією до навчальної діяльності, інтересом до майбутньої професії; рефлексивний, зумовлений прагненням особистості досягти професійної самоідентичності, рефлексивної позиції (самоаналіз, осмислення свого вибору за фахом), самооцінки; змістово-

процесуальний, що містить набір знань, умінь, навичок і здатність застосовувати їх у межах, передбачених освітньою програмою; регулятивно-особистісний, що виявляється у здатності сучасного фахівця до самоосвіти, самоорганізації і подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розумінням ним перспективи професійно-особистісного зростання.

Конкретизовано сутність понять «самосвідомість», «професійна самоідентифікація», «професіоналізм».

Обґрунтовано, що суб'єктний підхід до студентів сприяє забезпеченню активності особистості та вмінню адаптуватися до соціуму й умов, у яких відбувається професійна діяльність, та загострюється необхідність постійного внутрішньої оновлення індивіда.

Виокремлено педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів: актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення; використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів; самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.

З'ясовано, що професійне самоусвідомлення є важливою категорією, яка реально відображує суть процесу професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, насамперед, на етапі освіти у вищому технічному навчальному закладі. Оскільки сформоване професійне самоусвідомлення допомагає молодому спеціалісту стати конкурентоздатною особистістю в сучасних умовах, яка орієнтується на високу якість результатів праці.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: Професійна самоідентифікація як один із механізмів самоусвідомлення : матеріали IV всеукраїнських науково-практичних читань студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній

спадщині К.Д.Ушинського (Одеса, 16-17 травня 2006 р.) – Одеса. – 2006. – С. 226-228; Вплив християнських цінностей на морально-духовний розвиток студентів // Виховання і культура : міжнар. наук.-практ. журнал. – Одеса. – 2007. – №1-2 (11-12). – С. 78-79; Компонентно-структурний аналіз професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів // Вісник Черкаського університету. – Черкаси. – 2007. – Вип. 112. – С. 75-80; Self-monitoring as a pedagogical condition to develop the professional self-consciousness of future specialists : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Наукові дослідження – теорія та експеримент: 2009»], (Полтава, 18-20 травня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 7-9; Формування професійного самоусвідомлення особистості в професійному становленні майбутнього фахівця : матеріали междунар. образов. форуму [«Личность в едином образовательном пространстве»], (Запорож'є, 5-7 мая 2010 г.). – Запорож'є : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 51-53.

РОЗДІЛ 2

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РЕАЛІЗАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩИХ
ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

2.1. Діагностика вихідного рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів

Визначення рівнів сформованості професійного самоусвідомлення в майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів потребує з'ясування критеріїв оцінювання професійного самоусвідомлення та виявлення показників.

Як відомо, критерій – це вимір оцінювання, судження; він є необхідною та достатньою умовою проявлення або існування якогось явища чи процесу. Отже, розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити не тільки її ознаки, але й критерії, які визначають виявлення тієї чи іншої ознаки в певному процесі або явищі [61].

Тому критеріями професійного самоусвідомлення можна вважати такі розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюється рівень його сформованості. (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів

Критерії	Показники
Спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> –інтерес до навчальної діяльності; –ставлення до майбутньої професійної діяльності; –прагнення досягти успіху.

Продовж. табл. 2.1

Рефлексивно-оцінний	<ul style="list-style-type: none"> –самоідентифікація; –усталена професійна рефлексивна позиція; –самооцінка.
Когнітивно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> –знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні); –уміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні); –навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні).
Особистісно-організаційний	<ul style="list-style-type: none"> –мобільність; –комунікабельність; –основи корпоративної культури.

Виокремлюючи перший критерій формування професійного самоусвідомлення – спонукальний, враховано залежність від того, наскільки діяльність є мотивованою, а отже, ефективною та результативною. Серед професійних потреб найпотужніше на розвиток особистості впливає потреба досягати мети, яка визначає прагнення людини до покращення своєї діяльності.

Одним із показників спонукального критерію обрано інтерес до навчальної діяльності, оскільки навчально-пізнавальна діяльність студентів зумовлена різноманітними факторами суб'єктивного роду, що впливають на хід навчально-виховного процесу та його результати. На цьому етапі студент визначає свою особистісну позицію стосовно майбутньої професії, усвідомлює цінність свого «Я» у теперішньому та майбутньому і на цій основі виховує професійно необхідні якості особистості, прагне до самоорганізації та самореалізації.

Наступним показником спонукального критерію виступило ставлення до майбутньої професії студентів, оскільки студент повинен усвідомити майбутню професію як особистісну, суб'єктивну цінність, а оволодіння цієї цінністю повинно стати головним змістом його навчальної та майбутньої професійної діяльності. Також, на нашу думку, слід урахувати інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлено різноманітними індивідуальними факторами, які впливають на навчально-виховний процес та його результати. Адже на цьому етапі студент визначає свою особистісну позицію стосовно майбутньої професії, усвідомлює цінність свого «Я» в теперішньому та майбутньому, в результаті чого розвиває професійно необхідні якості особистості, прагне до самоорганізації та самореалізації.

Як відомо, для успішної професійної діяльності надзвичайно важливим є налаштування на позитивні результати своєї праці, тому наступним показником означеного критерію визначено прагнення досягти успіху. Індивіди, які зорієнтовані на досягнення успіху, здатні адекватно оцінювати свої здібності, перемоги або невдачі. У них з'являється реалістичний рівень прагнень. Навпаки, особистості, які орієнтовані на поразку, неадекватно оцінюють себе, що, у свою чергу, призводить до нереалістичних домагань (завищених або занижених). У поведінці це можна помітити у відбиранні лише важких або дуже легких цілей, у підвищеній тривожності, невпевненості в своїх силах, тенденції уникати змагання, некритичності в оцінюванні досягнутого, помилковому прогнозі.

Наступний критерій професійного самоусвідомлення – рефлексивно-оцінний. Ми виходили з того, що рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки. У результаті такого самодослідницького процесу студент бачить себе збоку, що сприяє більш адекватному оцінюванню своєї особистості, своїх професійно-значимих якостей, рівня професійної компетентності та власної поведінки.

Одним із показників рефлексивно-оцінного критерію визначили

самоідентифікацію студента. За своєю природою вона відіграє суттєву роль у формуванні майбутнього фахівця, тому що він ототожнює себе зі справжніми професіоналами, на які треба рівнятися, що створюється і підтримується в активності, рефлексії повсякденного життя. Становлення професійної самоідентифікації опосередковано тривалим, поетапним розвитком індивіда. Спочатку це етап навчання, накопичення досвіду, теоретичних знань. Далі – психологізація професіоналізації, коли індивід спостерігає, засвоює, уявляє себе у своїй майбутній професії. Якщо аналізувати професійне ототожнення, то можна наполягати на тому, що людина, спостерігаючи за майстерністю фахівця, намагається творчо, зважаючи на свою індивідуальність, перейняти та «привласнити» техніку та стиль виконання завдань своєї професійної діяльності.

Другий показник рефлексивно-оцінного критерію – усталена професійна рефлексивна позиція майбутнього фахівця, що спрямована на усвідомлення себе професіоналом; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу та прогнозування розвитку своїх потенційних можливостей.

Третім показником рефлексивно-оцінного критерію обрано самооцінку, що формується за активною участю самого студента та відображає якісну специфіку його психічного світу; адекватність, істинність, логічність і послідовність устанавлюються на основі реальних проявів особистості в діяльності, поведінці. На кожному конкретному етапі розвитку студента самооцінка з одного боку, відображає рівень розвитку самоусвідомлення, самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе, з іншого – є важливою внутрішньою умовою його розвитку.

Самооцінка студента-інженера є узагальненою оцінкою себе як майбутнього професіонала. Її роль полягає в забезпеченні оптимального саморегулювання діяльності. При цьому важливими є такі її параметри: стійкість, висота та адекватність.

Третій критерій – когнітивно-діяльнісний. Випускник вищого

технічного навчального закладу повинен володіти знаннями фундаментальних теорій, принципів базової науки. Зазначений критерій містить такі показники: знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні; уміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні); навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні). Детальніше сутність професійних знань, умінь та навичок описано в п. 1.2.

Наступним критерієм формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів є особистісно-організаційний. Інженер повинен володіти широким спектром професійно-значущих та особистісних якостей. Але, на наш погляд, сучасному інженерові в умовах становлення та удосконалення ринкових відносин, особливо необхідні: мобільність, комунікабельність та основи корпоративної культури.

Так, мобільність надає можливість майбутньому інженерові достатньо швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, доповнювати недостатність знань та вмінь, які забезпечують ефективність професійної діяльності; а також успішно переходити в різні види професійної діяльності, умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у певній сфері трудової діяльності, здатністю їхнього вдосконалення та самостійного засвоєння нових професійних знаннями та інноваційних технологій, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання професійних завдань, орієнтації в кон'юнктурі ринку праці.

Другим показником особистісно-організаційного критерію обрано комунікабельність майбутніх фахівців, що дає можливість організувати комунікативний процес між людьми, які є активними суб'єктами, з урахуванням взаємовідносин між ними. Професіонал повинен уміти не тільки спілкуватися на професійному рівні, але й слухати співрозмовника та відчувати його емоційний настрій, послідовно та логічно виражати свої

думки, налагоджувати доброзичливі відносини тощо.

Третім показником особистісно-організаційного критерію визначено основи корпоративної культури, що є важливим проявом комунікабельності, сприяє розвитку здібностей у ділових, індивідуальних відносинах, спираючись на встановлені норми поведінки, вирішення будь-яких проблем без конфліктів. Це дає можливість ототожнювати себе з ідеалами майбутньої професійної діяльності, виховує почуття прихильності, відповідальності, усвідомлення важливості домовленостей, компромісів та якісно покращує професійну діяльність у цілому.

Критерієм оцінювання рівнів сформованості професійного самоусвідомлення можна вважати ступінь прояву кожного елемента визначених компонентів за 100-бальною шкалою. Компоненти професійного самоусвідомлення було подано на бланках для експертного оцінювання. Запропонований перелік мав на меті надати узагальнену характеристику рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів, що визначалося кількісно за ознаками прояву його елементів:

- 1 – елемент професійного самоусвідомлення сформований на високому рівні.
- 2 – елемент сформований на достатньому рівні;
- 3 – елемент сформований на середньому рівні;
- 4 – елемент сформований на низькому рівні.

Високий рівень (від 95 до 100) притаманний майбутнім інженерам, у яких спостерігається активний інтерес до навчальної діяльності, позитивне ставлення до майбутньої професії, відповідальність за її якість і результати, прагнення досягти успіху в майбутній професії. Таким студентам притаманна яскраво виражена самоідентифікація, вони намагаються ототожнити себе з професіоналами високого рівня, спостерігаючи за майстерністю фахівця; мають усталену професійну рефлексивну позицію та адекватну самооцінку. Студенти виявляють

глибокі знання та вміння з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін. Студентам цього рівня притаманна трансформація набутих знань, які перебувають на рівні творчої діяльності. Майбутні інженери відзначаються мобільністю, комунікабельністю. Вони виявляють глибокий інтерес до традицій, цінностей, норм і правил поведінки, яких дотримується вищий технічний навчальний заклад, й беруть активну участь в університетських заходах.

Для майбутніх інженерів із достатнім рівнем сформованості професійного самоусвідомлення характерне позитивне ставлення до майбутньої інженерної діяльності та фахової підготовки в університеті. Їм притаманна самоідентифікація з фахівцем майбутньої професії, усталена професійна рефлексивна позиція, прагнення досягнення успіху, натомість вони не завжди виявляють адекватну самооцінку. Майбутні інженери володіють достатнім рівнем професійних знань, уміють розв'язувати не тільки загально-виробничі, але й експериментально-практичні завдання. Такі студенти мобільні, комунікабельні, виявляють інтерес до традицій, цінностей, норм і правил поведінки вищого технічного навчального закладу та беруть участь в університетських заходах.

У майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів із середнім рівнем сформованості професійного самоусвідомлення спостерігається позитивно-пасивне ставлення до майбутньої інженерної діяльності та фахової підготовки в університеті. Прагнення досягти успіху має нестійкий характер, бажання до оволодіння обраною професією в них не підкріплене активною позицією. У цих студентів відсутня наявність самоідентифікації з фахівцем майбутньої діяльності, не спостерігається усталена професійна рефлексивна позиція, їм притаманна неадекватна самооцінка. Вони мають слабкі професійні знання, вміння, навички, вони не мобільні, не комунікабельні, не завжди проявляють інтерес до традицій, цінностей, норм і правил поведінки вищого технічного навчального закладу, є пасивними щодо участі в університетських заходах.

Низький рівень сформованості професійного самоусвідомлення характерний для майбутніх фахівців, у яких відсутній інтерес до навчання, у них виявляється індиферентне та негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, вони не прагнуть досягти успіху. Студенти цього рівня не ідентифікують себе з фахівцями-інженерами. У них відсутня усталена професійна рефлексивна позиція, неадекватна самооцінка. Вони відчують труднощі в навчанні і вербалізації думок, не вміють розв'язувати професійні та загально-виробничі завдання, розуміння загальних принципів виробничих процесів є слабкорозвиненими. У них відсутні такі необхідні особистісні якості для майбутнього інженера, як мобільність, комунікабельність. Студенти цього рівня не виявляють інтересу до традицій, цінностей, норм і правил поведінки, яких дотримується вищий технічний навчальний заклад, та не беруть участі в університетських заходах.

Для того, щоб визначити вихідні рівні сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів, було використано низку діагностичних методик (таблиця 2.2). Їх зміст подано в додатках.

Для виявлення першого («інтерес до навчальної діяльності») та другого («ставлення до майбутньої професійної діяльності») показників спонукального критерію було застосовано методику В.Семиченко з метою з'ясувати у студентів мотив вибору професії. (Додаток А). Також було використано методику (А.Батаршева, І.Алексєєва, О.Майорової) для визначення спрямованості особистості, яка аналізується тріадно: ставлення до інших (спрямованість на взаємодію – СВ), ставлення до праці та її результатів (спрямованість на завдання – СЗ) та ставлення до самого себе (спрямованість на себе – СС) [16]. За допомогою питальника мали змогу визначити у студентів рівень направленості на взаємодію (СВ), де з'ясовували, наскільки прагнуть майбутні фахівці підтримувати доброзичливі відносини з товаришами, колегами та наскільки високим є інтерес до навчання та спільної діяльності.

Таблиця 2.2

**Діагностувальний інструментарій щодо визначення вихідного
рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх
інженерів**

Критерії та показники	Методики
<p>Спонукальний: інтерес до навчальної діяльності; ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення досягти успіху.</p>	<p>– методика «Мотиви вибору професії» В.Семиченко;</p> <p>– методика А.Батаршева (визначення направленості особистості);</p> <p>– методика «Мотивація на професійну діяльність» (К.Земфір в модифікації А.Реана);</p> <p>– методика Т.Ільїна «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»;</p> <p>– методика Т.Елерса (визначення прагнення до успіху);</p> <p>– методика Ю.Орлова «Потреба в досягненні»</p>
<p>Рефлексивно-оцінний: самоідентифікація; усталена професійна рефлексивна позиція; самооцінка.</p>	<p>– тест «Наскільки ви відповідаєте ідеалу ділової людини?» А.Щебетенко;</p> <p>– методика «Q-сортування» В.Стефансона;</p> <p>– бланк самооцінювання особистості (А.Батаршев);</p> <p>– опитувальник В.Герbachевського</p>

Продовж. табл. 2.2

<p>Когнітивно-діяльнісний: знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні; вміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні); навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні).</p>	<p>– результати успішності студентів, (кредитно-модульний рейтинг)</p>
<p>Особистісно- організаційний: мобільність; комунікабельність; основи корпоративної культури.</p>	<p>– тест-опитувальник Л.Калінінського; – тест В.Ряховського; – методика для визначення рівня локалізації контролю Д.Роттера; – методика системи «людина- техніка» (за модифікацією Ф.Горбова)</p>

Наявність у студентів ділової спрямованості, або спрямованості на завдання (СЗ), вказував нам їхню захопленість самим процесом роботи, орієнтування на співпрацю із колективом, прагнення виконувати свої завдання та досягати найвищої продуктивності праці.

Наявність у майбутніх фахівців особистісної спрямованості, або спрямованості на себе (СС), надав змогу визначити, які мотиви власного добробуту їм властиві: прагнення до особистісного пріоритету та престижу чи самозаглиблення зі слабким реагуванням на потреби оточення, байдужість у ставленні до однокурсників, колег. (Додаток Б).

Також доцільною є методика мотивації на професійну діяльність, яка

допомагає виявити внутрішню та зовнішню мотивацію студентів. Обрану методика (К.Земфір у модифікації А.Реана) засновано для з'ясування внутрішньої мотивації, яка виявлялася більшою мірою тоді, коли діяльність суб'єкта стає пріоритетом для нього самого [181]. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежали інші інтереси, зовнішні відносно змісту самої діяльності (наприклад, мотиви соціального престижу, зарплата тощо), то в такому випадку основною є зовнішня мотивація. У цій методиці пропонувано таблиці, в яких показані основні мотиви професійної діяльності. (Додаток В).

Для виявлення третього показника спонукального критерію – «прагнення досягти успіху» – було задіяно методика Т.Елерса [16]. Вона дала змогу визначити мотивацію майбутніх фахівців до успіху, оскільки саме такі особи є більш старанними, наполегливими, продуктивними, самостійними, відповідальними та рідше опиняються у критичних ситуаціях. (Додаток Д).

Доведено ефективність методики Ю.Орлова, яка спрямована на виявлення ступеня потреби особистості досягати успіху в професійній діяльності та настанови на неї, що базувалася на понятті «Я-рівень» (терміносполука – Ф.Хопре) та вказувала на прагнення особистості утримувати самосвідомість на вищому рівні завдяки високому особистісному стандарту досягнень (рівня прагнень) [16]. (Додаток Е).

Для виявлення першого показника рефлексивно-оцінного критерію – «самоідентифікація» – застосовано тест «Наскільки ви відповідаєте ідеалу ділової людини?» А.Щебетенко, що дало змогу виявити, наскільки студент усвідомлював себе майбутнім професіоналом [242]. (Додаток Ж).

Другий показник «усталена професійна рефлексивна позиція» визначено за методикою «Q-сортування» В.Стефансона, що призначена для вивчення уявлень про себе [242]. Студентові пропонувався тест-питальник «Q-сортування» із висловами. За його допомогою було визначено «Я-реальне», «Я-ідеальне» або «Я-соціальне» реципієнтів. Ця

методика уможливила прояв шести основних тенденцій поведінки людини в групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» та її уникання. Студентам було запропоновано 60 тверджень, які стосувалися поведінки особистостей у групі. З метою проаналізувати «Я-ідеальне» студента або його уявлення про те, яким його бачать інші, дослідження проведено двічі. (Додаток З).

Третій показник «самооцінка» рефлексивно-оціночного критерію простежено за допомогою методики А.Батаршева [16], яка дала змогу виявити в студентів її рівень (низький, завищений, адекватний) та низку якостей, які характеризували особистість: терплячість, обережність, енергійність, пасивність, захопленість та ін. (Додаток И).

Також було використано питальник В.Гербачевського, який призначений для виявлення рівня домагань випробовуваного за допомогою діагностики компонентів мотиваційної структури особистості [242]. Якщо особистість характеризується реалістичним рівнем домагань, то властивими є та риси, як упевненість, наполегливість у досягненні своєї мети, продуктивність. (Додаток К).

Усі три показники когнітивно-діяльнісного критерію: «знання», «уміння» та «навички» визначено за допомогою прийнятих у вищому технічному навчальному закладі системи оцінювання після завершення модулів. Для діагностування першого показника проаналізовано успішність студентів із предметів професійно-орієнтованого циклу дисциплін. Другий та третій показники (сформованість професійних умінь на навичок) – за результатами практичних та лабораторних занять.

Для визначення першого показника особистісно-організаційного критерію («мобільність») проведено тест-опитування за методикою Л.Калінінського [16], що дало змогу з'ясувати рівні розвитку таких якостей особистості, як організаторські та комунікативні, діловитість, мобільність, упевненість, вимогливість, прагнення до лідерства в групі та ін., а також порівняти їхні переваги та недоліки (Додаток Л).

Другий показник («комунікабельність») особистісно-організаційного критерію простежено за допомогою тесту В.Ряховського [242]. Це дало змогу визначити: задоволеність собою, прагнення бути товаришким, уміння контролювати себе, терплячість та стриманість, наполегливість, роздратованість тощо. (Додаток М).

Для з'ясування третього показника зазначеного критерію використано методику американського психолога Д.Роттера (для визначення рівня локалізації контролю) [17]. Локус контролю став стійкою властивістю індивіда, який формувався в процесі його соціалізації. При зовнішньому локусі контролю у студента формувалися такі риси характеру, як: невпевненість у своїх здібностях, нерівноваженість, прагнення відкласти справи на деякий термін, тривожність, підозра, схильність до конфліктів. При внутрішньому локусі контролю студентів властиві були такі риси, як: впевненість у собі, послідовність та наполегливість для досягнення мети, схильність до самоаналізу, самовдосконалення, рівновага, комунікабельність, доброзичливість, незалежність. (Додаток Н).

Ефективною для прояснення загальних тенденцій самосвідомості майбутніх інженерів є також методика системи «людина-техніка» (за модифікацією Ф.Горбова), завдяки якій проаналізовано професійно важливі якості спеціалістів для початкового визначення придатності фахівця до роботи з технікою: уваги, відчуття самозбереження, реакції, витримки, відповідальності, уміння зосередитися в разі наявності зовнішніх подразників [16]. (Додаток П).

Завершальним етапом діагностування майбутніх інженерів стало заповнення «Індивідуальної картки студента» про зібрану інформацію.

Таким чином, широкий спектр методик дав змогу достатньо повно та ретельно проаналізувати вихідний рівень сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів.

2.2. Експериментальна модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів

Як відомо, модель розглядається науковцями як схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, як спрощена його заміна [61:817]. Використовують моделі для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації побудови об'єктів.

На думку В.Штоффа, відображуючи або відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. Роблячи цю заміну наочною, модель дає можливість виокремити та вивчити найістотніші взаємозв'язки і взаємозалежності, які існують у цьому процесі [293].

Узагальнюючи визначення про модель, можна виділити чотири її ознаки:

- модель - система, що реалізується матеріально або є умовно уявленою;
- вона віддзеркалює об'єкт дослідження;
- вона спроможна заміщати об'єкт;
- її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

Під експериментальною моделлю формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів розуміємо структуру, яка містить мету навчально-виховного процесу, компоненти обсягу дослідження, суб'єктний підхід до організації навчання, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та засоби реалізації формування професійного самоусвідомлення. Зазначену модель створено на основі відбиття її суттєвих характеристик та внутрішньої побудови (рис. 2.1.).

Після аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури було розроблено експериментальну модель формування професійного

самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Перший блок експериментальної моделі представляє суб'єктний підхід, що позначає широкий спектр педагогічних дій (вибір способів, темпу навчання відповідно до рівня підготовки та рівня розвитку здібностей студентів тощо), виражає необхідність своєрідно підходити до кожного студента задля успішного навчання, щоб сприяти розвитку позитивних здібностей, а це є неможливим без уважного ставлення до майбутнього фахівця, до його творчої індивідуальності, що передбачає раціональне поєднання індивідуальних та групових занять.

Другий блок складають компоненти професійного самоусвідомлення: 1) мотиваційний (від того, наскільки діяльність мотивована, залежатиме її ефективність і результативність; 2) рефлексивний, який передбачає самоаналіз, дослідження студентом свого внутрішнього світу й власної поведінки; у результаті самодослідницького процесу студент бачить себе збоку, що сприяє більш адекватному оцінюванню своєї особистості, своїх професійно-значущих якостей, рівня професійної компетентності та адекватне оцінювання в цьому аспекті своєї особистості; 3) змістово-процесуальний компонент, до якого входять володіння певним набором знань, умінь, навичок, здатність застосовувати їх у межах, передбачених освітньою програмою, а також мобільно пристосовуватися до умов професійної діяльності; 4) регулятивно-особистісний, де специфікою сучасного спеціаліста є його погляд у майбутнє (ймовірнісне самовизначення), здатність до самоосвіти, самоорганізації подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розуміння перспективи професійно-особистісного зростання.

Третій блок даної моделі ґрунтується на педагогічних умовах, покладених в основу розробки методики формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів. На наш погляд, формування професійного самоусвідомлення студентів буде більш ефективним, якщо в цьому процесі враховувати такі педагогічні умови:

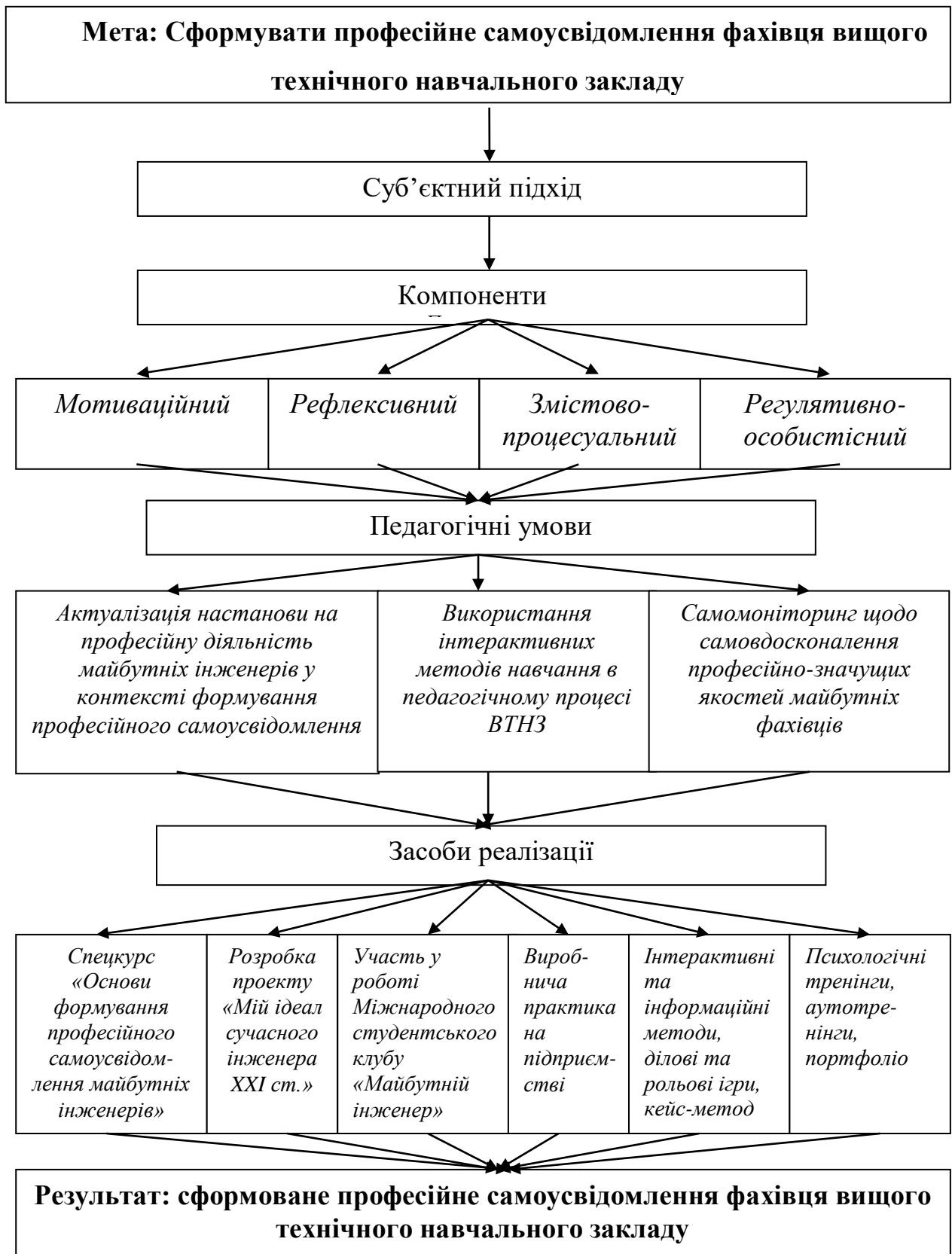


Рис. 2.1. Експериментальна модель формування професійного самоусвідомлення фахівця вищого технічного навчального закладу

- актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення;
- використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів;
- самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців, що детально розглянуто в п. 1.3.

Четвертий блок експериментальної моделі склали засоби реалізації процесу формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців засновано на демократичному стилі взаємодії, що підвищує професійний рівень майбутніх інженерів, сприяє самоідентичності, адекватній самооцінці, розвиненню мобільності, комунікабельності, відповідальності, впевненості. Ці особливості реалізовано в спецкурсі «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів», проекті «Мій ідеал сучасного інженера ХХІ ст.», участі в роботі Міжнародного студентського клубу «Майбутній інженер», виробничій практиці на підприємстві. Пріоритетними методами навчання стали інтерактивні та інформаційні, де використано ділові й рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, психологічні тренінги, аутотренінги, що відображено в засобах реалізації процесу.

Застосування зазначених у експериментальній моделі умов, форм та засобів роботи мало на меті сприяти інтенсифікації процесу формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. За допомогою прикінцевої діагностики рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих навчальних закладів проаналізовано результат – сформованість професійного самоусвідомлення майбутнього фахівця вищого навчального закладу. Експериментальна модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідністю може бути доповнена новими компонентами.

На нашу думку, крім експериментальної моделі формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, слід також розглянути професіограму, яка є описом

особливостей конкретної професії, що розкриває специфіку фаху та вимог, висунутих до людини.

Професіограма описує психологічні, виробничі, технічні, медичні, гігієнічні та інші особливості спеціальності, професії. У ній вказують функції даної професії та труднощі в її освоєнні, пов'язані з певними психофізіологічними якостями людини та організацією виробництва. Складовою професіограми є психограма – портрет ідеального або типового професіонала, сформульований термінами психологічновимірних властивостей. Психограма містить характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери фахівця.

Наприклад, В.Сластьонін запропонував підхід до класифікації загальнопедагогічних умінь, який розкриває їх використання на кожному етапі педагогічної діяльності. Розроблена автором професіограма розглядає різні аспекти діяльності педагога та є якісно-описовою моделлю спеціаліста системи освіти. У ній класифікуються педагогічні вміння, якими повинні володіти фахівці [201].

А.Маркова визначає професіограму як нормативний документ, який містить відомості про об'єктивний зміст праці, про психологічні якості, що є необхідними для певної діяльності. Оскільки в професіограмі закладено вимоги суспільства до спеціаліста (до його завдань, засобів, результатів праці), то професіограму, згідно з дослідженнями А.Маркової, можна використовувати як основу для розробки стандарту діяльності фахівця, прийнятого в даному суспільстві в даний історичний час. Разом із тим автор підкреслює, що стандарт діяльності фахівця – це не жорстка схема кваліфікаційних характеристик і компонентів структури, а «жива модель особистості ... гнучкоорієнтовна основа розвитку професіонала, що може бути використаною як еталон в професійному навчанні. Професіограма може мінятися відповідно до зміни професії, тому звертатися до професіограми необхідно так або інакше протягом усього професійного життя як фахівцю-психологу, так і кожній працівникові для того, щоб

здійснювати корекцію психологічних якостей з урахуванням сучасних вимог професії» [130].

Відмінності між поглядами авторів полягають у тому, як точніше описати роботу та які вимоги до працівника слід вносити в професіограму. Наприклад, колектив авторів підручника з управління персоналом рекомендує виокремлювати в професіограмі шість розділів:

1) професія (загальні відомості про професію; зміни, які відбулися з розвитком НТП; перспективи розвитку професії);

2) процес праці (характеристика процесу праці, сфера діяльності та вид праці, продукція, знаряддя праці, основні виробничі операції та професійні обов'язки, робоче місце);

3) санітарно-гігієнічні умови праці (робота в приміщенні або на повітрі; шум, вібрація, освітлення, температура, режим праці та відпочинку; монотонність і темп праці; можливості виробничих травм, профзахворювань: медичні свідоцтва; пільги й компенсації);

4) психофізіологічні вимоги професії до працівника (вимоги до особливостей сприйняття, мислення, уваги, пам'яті; вимоги до емоційно-вольових якостей людини; вимоги до ділових якостей);

5) професійні знання й навички (перелік необхідних знань, умінь і навичок);

6) вимоги до підготовки та підвищення кваліфікації кадрів (форми, методи й терміни професійного навчання, перспектива професійного зростання) [4].

С.Сотнікова вважає, що професіограма повинна мати таку структуру:

– загальні положення (професія, поширеність професії, галузь економіки, спеціальності);

– підготовка кадрів (типи навчальних закладів, форми підготовки, тривалість навчання, умови надходження, рівень отриманої кваліфікації, перспективи професійно-кваліфікаційного й посадового зростання);

– типові виробничі показники роботи (сфера діяльності та види праці,

типи основних знарядь праці, найважливіші виробничі операції, види професійних труднощів, помилок, переважаючі типи діяльності, форми організації праці та характер соціальних зв'язків);

– санітарно-гігієнічні умови праці (мікрокліматичні умови, режим праці та відпочинку, травматизм, профзахворювання, заходи щодо охорони праці);

– медичні протипоказання;

– кваліфікаційний профіль (загальноосвітня підготовка, професійна підготовка, загальний рівень інтелекту, володіння словом, володіння числом, просторова орієнтація, сприйняття форми, моторна координація, схильність до науково-технічної діяльності, специфічні здібності) [206].

Отже, розглянуті варіанти та підходи для створення професіограми інженера є якісно-описовою моделлю професіонала системи освіти, а їх розробка – результат системного аналізу й синтезу діяльності інженера. В узагальненому вигляді вони розкривають структуру фахівця, тобто його основні системоутворювальні компоненти. Ці професіограми мають базовий характер, вони несуть зміст початкових даних, що дають змогу аналізувати професіограми спеціалістів системи освіти різних спеціальностей.

Звертаючись до докладнішого аналізу змісту компонентів професіограми майбутнього фахівця, необхідно враховувати й ті вимоги, які висуває держава до діяльності інженера та стандарту освіти (модернізація структури та змісту загальної освіти). (Додаток Р).

Визначені позиції співвідносяться з особистісно-значимими цінностями, зокрема з компонентами професійної діяльності інженера (емпіричними, теоретичними). Вони припускають наявність професійної рефлексії, певного рівня знань, прагнення до подальшого саморозвитку й професійного зростання, що дає змогу інженерові регулювати ставлення до своєї праці, до колег, а також реалізовувати себе в майбутній діяльності та досягати високого рівня професіоналізму [4].

Професіограма має багатофункціональне призначення: для науковообґрунтованого відбору змісту освіти, розробки системи вхідного й підсумкового контролю якості підготовки випускника та механізмів діагностики його професійної підготовленості, забезпечення моніторингу професійного становлення особистості фахівця.

Сьогодні гостро постало питання про формування нового типу мислення інженера – проектного, про розвиток проектних здібностей, активного залучення його в проектну діяльність. Ця діяльність повинна бути спрямована на вибудовування проекту власного професійного зростання. У цій ситуації важливо, щоб інженер мав і усвідомлював свої потенційні можливості, бачив перспективу й зону свого професійного найближчого розвитку, реалізуючи свою ідею та мету. Отже, особливого значення набуває особистісний потенціал – рівень загального та професійного розвитку, який визначає успішність професійної діяльності.

Розвиток особистісного потенціалу досягається за допомогою самовиховання, професійної освіти, підвищення кваліфікації. Специфіка цього процесу полягає в бажанні людини нарощувати свій потенціал. Тут закономірним є вживання таких понять, як професійне самовиховання, професійна самоосвіта, професійне самонавчання.

Зміст технологічного навчання припускає реалізацію нових підходів у діяльності інженера. Це вимагає від нього активного освоєння інноваційної практики, нових технологій навчання. Отже, особливої ролі набувають такі якості особистості інженера, як готовність до прийняття професійного досвіду майстрів, професійна відкритість, самостійність творчих пошуків.

На наш погляд, слід використовувати професіограму майбутнього інженера-спеціаліста, яка враховує: 1) основні види діяльності (розробляння робочих планів і програм проведення окремих етапів технічних робіт; збирання, обробляння, аналізування й систематизація інформації з певної теми; проведення дослідів і вимірювань, аналізування й узагальнення результатів; складання технічних звітів за отриманими

даними; проектування електричних, монтажних та інших схем різного призначення, розрахунок необхідних параметрів та величин; проектування засобів випробування й контролю, лабораторних макетів, оснащення й контролювання за їх виготовленням; складання опису пристрою та принципів дії проєктованих виробів і об'єктів; налаштування й регулювання складної та точної апаратури, контроль за її станом і використанням; участь у стендових і промислових випробуваннях дослідних зразків проєктованих виробів, установці та налагодженні устаткування для проведення досліджень і експериментів; участь у впровадженні розроблених технічних проєктів і рішень у виробництво; підготовка початкових даних для складання планів, кошторисів, заявок на матеріали, устаткування; оформлення закінчених науково-дослідних і проєктно-конструкторських робіт); 2) якості, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності (здібності: технічні; математичні; аналітичні; гнучкість мислення; високий рівень обсягу, концентрації, стійкості й розподілу уваги; образне мислення; пам'ять; просторова уява; хороший окомір); 3) особисті якості, інтереси та схильності (раціональність, допитливість, самостійність, акуратність, ретельність, наполегливість, спостережливість, винахідливість, терплячість, мобільність, конкурентоздатність, комунікабельність); 4) якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності (відсутність математичних здібностей, неухважність, безініціативність, відсутність аналітичних здібностей, безвідповідальність, відсутність технічних здібностей, непосидючість) [78].

Отже, аналіз професіограми інженера відповідно до сучасних вимог уможливив з'ясування таких характеристик результату та процес професійної діяльності, які дають змогу сучасному майбутньому фахівцеві вищого навчального закладу досягти високого рівня професіоналізму.

2.2.1. Актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення.

Першою педагогічною умовою формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладах у дослідженні було обрано актуалізацію настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення. Реалізація цього процесу здійснювалася за допомогою лекційних та практичних занять спецкурсу «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів», на яких проведено спостереження над творчою роботою студентів, написанням творів-роздумів, під час доповідей, дискусій, дебатів тощо; співпраці в клубі «Майбутній інженер»; виробничої практики.

Основними завданнями спецкурсу було активізувати майбутніх інженерів на глибоке усвідомлення значимості професії інженера, бачення себе в майбутній професійній діяльності, створення позитивної професійної Я-концепції; стимулювання накопичення професійних знань та оволодіння комплексу вмінь та навичок, вироблення широкого спектру настанов, зокрема таких, як: настанова на соціальне служіння суспільству, настанова на навчально-пізнавальну та майбутню професійну діяльність, настанова на успіх; презентаційні настанови (відрекомендування себе, подання свого образу та своїх досягнень тим), пов'язані з потребою в увазі та настанова на самоосвіту, самовиховання, саморозкриття.

Зміст спецкурсу було розраховано на 36 годин, який складався з теоретичної частини (12 годин лекцій), практичних занять (12 годин) та самостійної роботи студентів (12 годин). (Додаток С). Лекції вирізнялися проблемним характером та були спрямовані на виявлення суті професійного самоусвідомлення та його значущості для формування компетентного фахівця, його складових, а також на виявлення сучасних вимог до інженера. Тематичний план спецкурсу дивитися в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Тематичний план спецкурсу

№	Теми лекцій	Практичні заняття	Самостійна робота
1.	Професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів	Дискусія «Британські дебати»	Зробити порівняльний аналіз основних вимог, що висуваються до особистості інженера, в державних документах України та Великобританії.
2.	Сутність мотиваційного та рефлексивного компонентів професійного самоусвідомлення інженерів	«Круглий стіл» на тему «Професія інженера»	Підготувати повідомлення на тему: «Моя майбутня професійна діяльність»
3.	Специфіка змістово-процесуального компоненту професійного самоусвідомлення інженерів	Дискусія «Снігова куля»	Знайти інформацію про сучасні технології, що використовуються для навчання інженерів в зарубіжних країнах
4.	Особливості регулятивно-особистісного компоненту професійного самоусвідомлення інженерів	Дискусія «Мікрофон»	Підготувати повідомлення на тему «Самоосвіта», «Самовиховання» або «Саморегуляція»

Продовж. табл. 2.3

5.	Самовдосконалення майбутніх фахівців як важлива передумова успішної професійної діяльності (лекція-дискусія «Форум»)	«Сенситивний тренінг»	Виписати переваги професії інженера та зробити аналіз недоліків у своїх якостях щодо обраної професії. Скласти звіт «Моє професійне самовдосконалення»
6.	Сучасні вимоги до майбутнього інженера (лекція-дискусія «Засідання суду»)	Прес-конференція «Сучасні інформаційні технології»	Підготувати до захисту проект на тему «Мій ідеал сучасного інженера XXI століття»

Практичні заняття було спрямовано на закріплення теоретичного матеріалу, вивчення власного професійного «Я» як майбутнього інженера. Самостійні завдання сприяли усвідомленому саморозвитку професійних якостей студентів, основними серед яких є комунікабельність, мобільність, конкурентноздатність та інші.

Перша лекція з теми «Професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів» давала змогу студентам ознайомитись із феноменом «професійне самоусвідомлення» та його трактуванням із психолого-педагогічної точки зору. На практичному занятті обговорювались особливості професії інженера; питання професійного самоусвідомлення в працях зарубіжних дослідників та особливості професіонального самоусвідомлення інженерів. Самостійним завданням було зробити порівняльний аналіз основних вимог, які висуваються до особистості інженера, на підставі державних документів

України та Великобританії. Цей процес здійснювався шляхом дискусії «дебатів» (формалізоване обговорення), яка була побудована на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Варіантами такого обговорення стали «Британські дебати», що нагадували процедуру обговорення проблемних питань у Британському парламенті. Виграла та команда, яка називала не тільки основні вимоги до особистості інженера, але й давала їм змістовне обґрунтування. Така форма роботи пов'язана була з розвитком мотивації на майбутню професійну діяльність студентів та передбачала розвиток їхніх науково-досліджуваних вмінь, а також сприяла більш глибокому засвоєнню іноземної мови, що є необхідним сучасному фахівцю.

Друга лекція з теми «Сутність мотиваційного та рефлексивного компонентів професійного самоусвідомлення інженерів» передбачала знайомство студентів із важливістю професійної спрямованості, мотивації до навчальної діяльності, інтересу до майбутньої професії, а також професійної самоідентичності, рефлексивної позиції та самооцінки. На практичному занятті проводився «Круглий стіл» на тему «Професія інженера», в якій на рівних брали участь дві групи студентів, між котрими відбувався обмін думками про соціальну та особистісну значимість майбутньої професії. Самостійним завданням було підготувати повідомлення на тему «Моя майбутня професійна діяльність»; розкрити, чому студенти обрали саме цю діяльність (чи було це власним бажанням; чи за порадою близьких тощо); проаналізувати, в чому полягає її значення для суспільства, що є в даній професії особливо привабливим для студентів.

На третій лекції з теми «Специфіка змістово-процесуального компоненту професійного самоусвідомлення інженерів» розкривалась важливість засвоєння студентами професійних знань (методологічних, професійних (теоретичних, технологічних), гуманітарних; умінь (загально-технічних, експериментально-практичних, організаційно-економічних,

технологічних); навичок (розумових, рухових, поведінкових сенсорних). Для підготовки до практичного заняття студенти повинні були знайти самостійно в сучасних періодичних виданнях та системі Інтернету інформацію про сучасні технології, що використовуються для навчання інженерів у зарубіжних країнах, та зробити порівняльний аналіз про впровадження цих технологій у вищих технічних навчальних закладах України.

Метод «Снігова куля» сприяв розвитку інтересу майбутніх фахівців до самостійної наукової діяльності. Проблемні дискусійні питання вирішувати було легше в невеликій групі. Спочатку було об'єднано студентів у групи по двоє-троє, даючи змогу обговорити проблему протягом 5 хв. Наступним кроком стало об'єднання маленьких груп по дві, а згодом – в одну-дві великі, щоб поступово, аналізуючи складне питання, студенти могли зібрати достатньо матеріалу та спільно вирішити проблему. Відповідали переважно студенти, які були обізнані з цього питання, та ті, кого висувала група.

Наступна лекція «Особливості регулятивно-особистісного компоненту професійного самоусвідомлення інженерів» передбачала знайомство студентів із необхідністю самоосвіти, самовиховання та саморегуляції.

На практичному занятті обговорювалися питання, як впливає рефлексивна позиція майбутніх інженерів на підвищення професійного самоусвідомлення. Це здійснювалося за допомогою методу «Мікрофон», де студенти швидко почергово висловлювалися з приводу проблеми, передаючи один одному уявний «мікрофон» по колу. Самостійним завданням було підготувати повідомлення на запропоновану тему «Самоосвіта», «Самовиховання» або «Саморегуляція».

Лекція «Самовдосконалення майбутніх фахівців як важлива передумова успішної професійної діяльності» розкривала поняття «самовдосконалення» та його значимість для висококваліфікованого спеціаліста. На лекційному занятті проведено дискусію «Форум»,

обговорення нагадувало «засідання експертної групи». У процесі дана група обмінювалася думками з «аудиторією».

На практичному занятті було проведено сенситивний тренінг, завдяки якому формувалися саморозуміння, міжособистісна чутливість, емпатія та техніка невербальної взаємодії. Самостійним завданням було виписати переваги професії інженера та зробити аналіз недоліків своїх якостей щодо обраної професії, а також скласти тижневий звіт «Моє професійне самовдосконалення» з точки зору самовиховання, самоосвіти. Важливо було проаналізувати, що сприяло підвищенню бажання студентів досягти самовдосконалення; що заважало їм, що вони зробили задля професійного саморозвитку.

На лекції «Сучасні вимоги до майбутнього інженера» було проаналізовано сучасну характеристику професійних якостей, необхідних інженерові. На останньому занятті застосовано лекцію-дискусію «Засідання суду». Це обговорення імітувало слухання справи в суді, де суддею був заслужений діяч науки та техніки України, доктор технічних наук, професор О.Гофайзен.

На практичному занятті проведено прес-конференцію на тему «Сучасні інформаційні технології». Студенти виступали з доповідями та презентаціями, де обговорювались питання про сучасні інформаційні технології та новітні світові науково-технічні досягнення в галузі інформаційних мереж зв'язку, використовуючи комп'ютерний проектор. Самостійним завданням було підготувати до захисту проект на тему «Мій ідеал сучасного інженера XXI століття», подати порівняльну характеристику своїх особистісних професійно-значимих якостей та інженера-ідеалу, якого студенти описали в своєму проекті.

Після закінчення спецкурсу студенти оволоділи:

- знаннями про поняття, зміст, структуру, основні компоненти професійного самоусвідомлення інженерів;
- уміннями аналізувати рівні сформованості професійного

самоусвідомлення за допомогою оцінювання прояву професійних та особистісних якостей; удосконалювати власне виконання типових завдань;

– були ознайомлені з розвитком сучасних інформаційних технологій навчання, які використовуються в практичній діяльності фахівців, інтерактивними методами навчання.

Важливим для дослідження було організувати навчальний процес так, щоб актуалізацію настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів було спрямовано на усвідомлення себе як професіонала, прагнення оволодіти майбутньою професією, стійку мотивацію на отримання спеціальної інженерної підготовки, досягнення в ній успіху та певного соціального статусу. Цей процес складався із таких взаємопов'язаних кроків (рис. 2.2).

Перші чотири крока простежено на лекційних заняттях. Основною та необхідною умовою актуалізації настанови був крок концентрації уваги студентів на майбутню професійну діяльність. Після привернутої уваги та збудження інтересу відбувався другий крок – розуміння важливості проблеми професійного самоусвідомлення. Третій крок – надання нової інформації про майбутню професію – заснований був на рекомендаціях до практичних дій відносно об'єкту настанови (професійна діяльність). Наприклад, якщо студент не розумів того, в чому його намагалися переконати, то він не погоджувався з агентом впливу (викладачем). Четвертий крок – згода з повідомленням, який досягався методом підкріплення. Переконливі аргументи краще всього мотивували студентів на згоду з агентом впливу. Крім згоди, для формування та зміни настанови на професійну діяльність необхідним було зберегти або утримати нову інформацію. Це можливо було здійснити, якщо предмет настанови зберігав свою значимість для студента.

Наступні кроки проявлялися на практичних заняттях означеного спецкурсу. Так, на п'ятому кроці створювалися ситуації прояву нової настанови в поведінці, яка служила показником того, що настанова



Рис. 2.2. Кроки актуалізації настанови на майбутню професійну діяльність

виникла та сформувалася. Завдяки поведінці студентів настанови закріплювалися та зберігали свою актуальність. Останній крок – контроль та коригування настанови, якщо він сформувався, то необхідно було закріпити її на практиці, що ставало завершальним етапом настанови на майбутню професійну діяльність студентів-інженерів, який перевірявся проміжними діагностичними зрізами.

Так, послідовні кроки проходили три етапи актуалізації настанови на майбутню професійну діяльність. Наприклад, на початковому етапі студенти набували теоретичних і практичних знань та вмінь, складали уявлення про найбільш типові ситуації майбутньої професійної діяльності,

навчалися відтворювати знання, вирішувати професійні завдання, користуючись відомими алгоритмами, способами та прийомами дій.

Розумова діяльність на цьому етапі мала відтворювальний характер, що супроводжувалося її осмисленням і переживанням. Студенти, розуміючи значення проблеми, яка вивчалася, проявляли цікавість до навчального предмета, особливо коли встановлювалися зв'язки даного матеріалу з майбутньою професією. Водночас виконання традиційних вправ, написання рефератів не захоплювало студентів, вони прагнули уникнути такої роботи. Їх більше привертало формальний, простий матеріал, нескладні завдання, за допомогою яких можна було одержати залік, досягти умовних успіхів без особливих зусиль. Особистісні професійно-значущі якості проявлялися слабо і не завжди, найчастіше мотив до навчання характеризувався через усвідомлення «треба», що пов'язувалося із зовнішніми аспектами навчання, орієнтованими на формальний успіх, досягнення оцінного результату. Вони не здатні були керувати своїми спонуканнями, займатися самовихованням, долати свої недоліки. У цьому випадку зроблено спробу цілеспрямовано побудувати стратегію настанови до навчання через саморозвиток особистісних якостей, виокремлення з них професійно-значимих. На цьому рівні можна констатувати професійне самоусвідомлення студентів, що зароджувалось, виникнення мотивів до навчання та освоєння елементів професійної діяльності.

Наведемо приклад вправ та завдань, які застосовувалися в Міжнародному студентському клубі «Майбутній інженер». Для детальнішого знайомства між учасниками цього клубу пропонувалася гра «Інтерв'ю»: студенти розбивалися на пари, де кожен із учасників по чергово ставав інтерв'юером та респондентом. Під час інтерв'ю майбутні інженери намагалися наголосити на тих якостях, які були важливими, на їхню думку, в структурі особистісних особливостей партнера.

Далі проводилася вправа-розминка «Резюме»: майбутні інженери повинні були скласти резюме для працедавця так, щоб показати свої переваги. Окремо учасників просили відповісти на питання, які свої якості вони не внесли в резюме і чому. Сферу діяльності, для якої складали резюме, обговорювала кожна група окремо. Ця вправа сприяла формуванню активної позиції учасників, лідерських навичок, навичок розв'язувати різні ділові ситуації.

Наприклад, у вправі «Оцінка мотиваційних тенденцій» учасникам пропонувалося проаналізувати мотиви поведінки товаришів, знайомих у складній ситуації. Прикладом була ситуація вибору молодого людиною вищого навчального закладу. Члени групи за обмежений час пропонували якомога більше причин, що обумовлювали вибір місця навчання. Потім складали загальний список, а учасники оцінювали за стобальною шкалою значення кожної причини для власного вибору. Після цього студенти обмінювались один з одним своїми міркуваннями.

У вправі «Автономізація мотиву» студенті формували підгрупи, кожна з яких мала завдання – запропонувати іншим підгрупам такі теми для обговорення, які настільки захопили б учасників, щоб вони забули про поставлену мету дискусії. Після закінчення роботи в командах учасники обмінювались своїми темами та оцінювали роботу своїх колег за стобальною шкалою, керуючись таким критерієм, як ступінь зацікавленості учасників у обговоренні запропонованої теми. Використання такої вправи надавало додаткову можливість для цілеспрямованого впливу на мотиваційну структуру партнера.

Наступна вправа допомогла розвинути здатність ідентифікації з іншими людьми. Наприклад, першому учаснику необхідно було сісти в центрі півкола та уявити себе в ролі фахівця-ідеалу, група ставила йому п'ять питань. Потім вправу виконував наступний учасник. Після відеоперегляду матеріалу група обговорювала те, наскільки успішними були перевтілення і якими засобами це досягалось.

Наведемо приклад вправи, яка сприяла розвитку рефлексії. Ведучий (викладач) просив студентів уявити, що їм довелося виїхати з країни і, подумавши, записати на папері відповіді на такі запитання:

- Хто конкретно пошкодував би про це?
- Що вас пов'язує з цими людьми?
- Які відносини з ними?
- Скількох і кого саме обрадує ваше рішення?
- У чому причина цього?

Далі учасникам необхідно відповісти:

- Яка я людина?
- Які мої стимули?
- Які мої проблеми?
- За що я відповідаю в житті?
- За що я не відповідаю?

Після виконання вправи відбувалося обговорення.

Використання вправи-гри «Мафія» сприяла розвитку емпатії, рефлексії та ідентифікації. Кожному учаснику було видано згорток паперу, і лише в одному з них була мітка того учасника, який виконуватиме роль злочинця, що займається умовним усуненням решти учасників. Після того, як усі учасники розгорнули згортки, ведучий (викладач або студент) пропонував з'ясувати, у кого знаходився згорток із міткою, що визначав учасника як злочинця – «мафію». Учасники намагалися визначити цю людину, застосовуючи діагностику за невербальною поведінкою, тобто емпатію. Водночас учасник, який тримав згорток із міткою, мав можливість працювати над такою якістю, як рефлексія, відстежуючи процеси, які відбувалися в ньому, коли він змушений був приховувати емоції та контролювати свою поведінку. Гра закінчувалася, коли «злочинця викривали».

Вправа «Харизма» сприяла розвитку лідерських якостей та прагненню стати ідеалом-фахівцем. Кожному з учасників пропонувалося побувати в

ролі лідера на політичних дебатах. Студенти вибирали тему. Кожний із них по черзі повинен був відрекомендувати себе якнайкраще. Після виконання вправи колективно обговорювали те, який із варіантів виступу був найбільш переконливим і чому.

Для того, щоб сформувати у студентів професійну настанову на навчання, необхідно було активізувати їхню когнітивно-процесуальну діяльність, а це можливо тільки тоді, коли засвоєння навчального матеріалу є комплексним. Для ефективного закріплення знань необхідно було, щоб студенти постійно тренувалися в їх застосуванні, що також сприяло розвитку вмінь вирішувати завдання самостійно.

Наприклад, у Міжнародному студентському клубі «Майбутній інженер» студентам було запропоновано вправу «Зіпсований телефон» [17]. Декілька учасників виходили з кімнати. Експериментатор зачитував тому, хто залишився, досить довгий текст-повідомлення англійською мовою, який він повинен був передати наступному учаснику, який увійшов. Той, у свою чергу, – наступному і так до останнього, який поверне повідомлення до першого студента. Уся вправа супроводжувалася відеозйомкою з подальшим переглядом. Текст-повідомлення практично завжди дуже суттєво змінювався. Відеоперегляд дав змогу зрозуміти, що неуспішність виконання завдання залежить від ефективності поведінки учасників. У зв'язку з цим експериментатор після власних коментарів нагадував, що роль пам'яті в цьому випадку не є провідною, набагато ефективніше використовувати спеціальну техніку активного слухання, що дає змогу суттєво оптимізувати комунікативний процес. Цю вправу використовують задля формування уявлення про структуру можливих помилок, які виникають у особистісному спілкуванні, а також для відпрацювання навичок партнерського спілкування.

Метою вправи «Зайняти найкраще місце» було розвивати вміння звертатися до партнера з проханням, що сприяло розвитку комунікабельності. Студентам пропонувалося уявити, що один із

учасників (вибраний ведучим) займав «найкраще» місце в колі, і всі намагалися помінятися з ним своїм місцем. Для того, щоб досягнути бажаної мети, потрібно було вдаватися до будь-яких комунікативних засобів. Члени групи мали можливість висловити прохання та отримати зворотний зв'язок від інших учасників про те, як це прохання було сприйнято.

Задля розвитку здібностей прийняття власної особистості, формування безоцінного підходу до особистості партнера, вдосконалення рефлексивної діяльності пропонували вправу «Робот – оператор». У парі студентів, що сформувалися раніше, по черзі один із учасників ставав «роботом», інший – «оператором». «Робот» із заплющеними очима повинен був виконувати команди «оператора». У процесі обговорення аналізувалися такі питання: що переживали учасники в кожній з ролей? що було складнішим: відповідати за іншого або у всьому покладатися на нього? яким чином, на думку майбутніх фахівців, ця вправа пов'язана з повсякденними ситуаціями? Вправа давала змогу як відчувати повну відповідальність за результати взаємодії, так і побути в ролі абсолютно залежного виконавця з мінімальними можливостями впливу на кінцевий результат.

З метою саморозкриття та зворотного зв'язку, що є необхідними умовами взаємопорозуміння між партнері вами, було використано вправу «Перекладачі». Сутність її полягала в тому, що два студенти розігрували сварку між собою. Два інші учасники виступали в ролі «перекладачів». Вони перекладали вислови тих, хто сварився з «конфліктної» мови на Я-повідомлення. (Наприклад: «Ти знову прийшов дуже пізно!» Переклад на Я-повідомлення: «Я так на тебе чекала!», «Я працюю, як проклятий, а ти все бурчиш». Переклад на Я-повідомлення: «Я хочу хоч трохи подяки».

Для активізації внутрішнього потенціалу студентів запропонували вправу «Незадоволений клієнт», суть якої полягала в тому, щоб майбутні фахівці, розбивалися на пари, де кожний із них мав певну роль – незадоволеного клієнта або інженера, який обслуговував клієнта.

Конкретна ситуація задавалася самими учасниками залежно від місця їх роботи. Суть ситуації полягала в тому, що учасник, який виконував роль незадоволеного клієнта, висловлювався негативно про суб'єкт (об'єкт). Роль інженера полягала в тому, щоб змінити ситуацію на користь суб'єкта (об'єкта).

З цією ж метою у вправі «Конфлікт» ведучий (викладач) пропонував групі тематику, пов'язану з професійною діяльністю групи. Усі студенти, окрім одного, виходили з приміщення. Учаснику, який залишився, ведучий давав завдання, яке звучало не зовсім чітко: той повинен був у ролі керівника зустрічати того, хто входив. Після запрошення входив наступний член групи, і між ними розігрувалася коротка, напружена ситуація. Найчастіше майбутні фахівці цю напружену ситуацію розглядали як якийсь локальний конфлікт між двома колегами. Після того, як обидва студента відпрацювали цей момент, учасник, що виступав в ролі ініціатора конфлікту, начальника, виходив. Наступний студент залишався, брав на себе роль начальника, і до нього входив інший учасник в ролі підлеглого. Вправа продовжувалася до того часу, поки ситуації не програвали всі студенти. Потім той учасник, який був «керівником», входив як підлеглий. У результаті всі учасники мали можливість попрацювати в групі в різних ролях. Це давало можливість здійснити ідентифікацію з роллю, яка була елементом професійного спілкування. Ця вправа супроводжувалася відеозйомкою, оскільки це давало можливість під час перегляду бачити всі тактики, які застосовували майбутні інженери. Результати вправи обговорювали, щоб з'ясувати ефективні та неефективні тактики, стратегії поведінки в конфліктній або напруженій ситуації.

Результатами навчальної діяльності на початковому етапі стали засвоєння студентами професійних знань; уміння вирішувати професійні завдання відомими методами та засобами; підвищення інтересу до майбутньої професії; усвідомлення соціальної значимості професії та позитивна мотивація діяльності майбутнього фахівця.

Однак на цьому етапі професійна настанова була ще нефіксована та недиференційована, що викликало труднощі в процесі адаптації студентів до нових умов діяльності.

Основний етап – формування професійної настанови полягав у тому, що студентам було запропоновано завдання, які відповідали їхнім можливостям та інтересам, виконання котрих вимагало від них прийняття самостійних рішень. Так, наприклад, використовуючи мережу Інтернет, студенти повинні були знайти нові технології майбутнього. Розвиток професійної настанови відбувався тим ефективніше, чим краще студенти справлялися із завданнями і на скільки усвідомленим було їхнє виконання.

На цьому етапі студенти чітко виокремлювали навчальні предмети, які здавалися їм найбільш важливими. На заняттях, які їм імпонували, вони активно та самостійно визначали цілі майбутньої професійної діяльності, свідомо прагнули опанувати знання та вміння працювати організовано, зібрано. Сам процес навчальної та професійної діяльності приносив їм задоволення, вони не відмовлялися від спецкурсів, позааудиторних занять. Для цього рівня характерним був не тільки розвиток особистісно-значимих мотивів, але й усвідомлення суспільної потреби майбутньої діяльності, тут уже простежувалася відносна їхня стійкість.

Особливим чинником настанови на майбутню професійну діяльність студентів було їхнє вміння обґрунтовувати свої думки в диспутах, дебатах, тобто особливу роль у розвитку професійної настанови в майбутніх фахівців відіграла комунікативна діяльність. Навчання прийомам аргументування сприяло виробленню в них власної точки зору.

Наступні вправи було проведено на заняттях з англійської мови. Так, вправа «Ділові перемови» (зادля реалізації повноцінної ділової взаємодії) передбачала мету для всіх учасників навчитися взаємовигідно продавати або купувати певний товар [17]. Для виконання вправи вибирали 6-8 студентів, частина з яких були представниками двох сторін, які продавали або купували. Покупець повинен був зорієнтуватися на покупку того

товару, який здавався йому найпривабливішим. Деталі гри обговорювала кожна група окремо. У процесі виконання вправи кожен із учасників займав певну позицію, приводив конкретні аргументи, які характеризували його товар, підкреслював вигідність покупки саме в нього. У кожному випадку учасники записували ті способи аргументування, які використовувала та або інша сторона. Складався список прийомів аргументування. Для закріплення уявлень про способи аргументування тренер пропонував вправу «Аргументування». Кожен із учасників повинен був вибрати собі найпереконливіший із перерахованих способів аргументування і використовувати його для реклами свого товару. Вид рекламного товару вибирається довільно. Розглядалася основна техніка й тактики аргументування: пряме звернення до співрозмовника; метод суперечності; метод порівняння; метод «шматків»; метод виведення та ін.

Для засобів передавання нової інформації, відпрацювання технік ставлення запитань, уваги, самоспостереження та спостереження за реакцією співрозмовника використовували застосовано вправу «Іноземець-перекладач», де брали участь практично всі члени групи. Вибиралися провідні ролі, зокрема іноземця, перекладача та журналістів. «Іноземець» мав завдання – з'ясувати, як провести прес-конференцію. У нього був «перекладач». «Журналісти» ставили «іноземцю» різні питання. Усі питання формулювали англійською мовою на тему «Інженери». «Журналісти» ставили питання «іноземцеві», а «перекладач» їх перекладав, він міг використовувати при цьому різну техніку, але найчастіше – техніка перефразовування, яка допомагала вирівнювати смислові поля двох людей, які спілкувалися, тобто людина, перефразовуючи, давала зрозуміти співбесіднику, що значення переказаного повідомлення їм сприйнято правильно, а це найголовніше для передавання інформації. У результаті вправи відпрацьовується техніка та особливості засвоєння інформації. Означене завдання сприяло прояву інтересу у студентів до історії свого вищого навчального технічного

закладу, до знайомства з діяльністю кращих його випускників, залучення до вивчення його традицій (проведення щорічних свят, олімпіад, фестивалів, конкурсів, концертів, КВК тощо).

Для аналізу власних досягнень пропонувалася вправа «Завершення бесіди». Обговорення певної ситуації довільно вибирав експериментатор, ця методика давала змогу скласти уявлення про техніку ухвалення рішень співбесідником. Учасники тренінгу повинні були сформулювати чіткі завдання завершального етапу бесіди. Основними завданнями цього етапу ділової бесіди були: досягнення основної (або альтернативної) мети; забезпечення сприятливої атмосфери наприкінці бесіди; стимулювання співбесідника до виконання намічених дій; підтримка контактів надалі.

Основний етап спрямовано також на встановлення суб'єктно-ціннісних зв'язків для засвоєння знань та їх закріплення в професійній діяльності, що передбачало здійснення певних розумових операцій. Такими діями в навчальному процесі стали оцінювання конкретної ситуації на підставі наявних знань; доведення істинності засвоєних знань та підтвердження їхньої практичної доцільності; спростування хибних уявлень; вироблення рішень зі свідомим використанням наукових знань як істинних і корисних.

Завдання навчання полягало в тому, щоб розвинути пізнавальний інтерес, сформувати інтерес до майбутньої професійної діяльності, підвищити пізнавальний інтерес до професії, актуалізувати потребу працювати, прищепити відповідальне ставлення до своїх обов'язків, до навчання, до роботи.

Результатом основного етапу настанови на професійну діяльність став прояв студентами суб'єктної позиції, пізнавальної активності, рефлексії, закріплення нових прийомів, умінь і навичок професійної діяльності, готовності до саморозвитку та самовдосконаленню, що виявлялось після проміжного зрізу. Усе це дало змогу перейти до наступного етапу.

На завершальному етапі закріплення настанови на майбутню

професійну діяльність важливим було змодельовати ситуації прояву настанов у поведінці студентів, оскільки структура свідомості людини пов'язана зі структурою його діяльності. Усі настанови, сформовані на основі безпосереднього особистісного досвіду, є більш доступними, а, отже, впливали ефективніше.

Для цього рівня настанови було характерним усвідомлення залежності свого майбутнього професійного становлення. Тут яскраво проявлялися пізнавальна активність, потреба в саморозвитку; очевидною була динаміка розвитку особистісних якостей, зокрема професійно-значимих. Це стало мотивом навчальної діяльності. Мотивація характеризувалася ентузіазмом фахівців до оволодіння певним предметом. Вони активно залучаються в пошукову пізнавальну діяльність. Проекти, реферати часто відрізнялися оригінальністю, такі студенти глибоко вивчали предмет, займалися самоосвітою. Так, наприклад, студенти експериментальної групи брали участь у розробці проекту «Мій ідеал сучасного інженера ХХІ століття», в якому продемонстрували своє бачення еталонного образу професіонала-інженера майбутнього. Студенти подавали в своїх проектах комплекс необхідних професійно-значущих якостей, необхідних умінь, знань та навичок для сучасного інженера.

Також важливе значення для актуалізації настанови на цьому етапі має професійна практика студентів. Під час її походження настанови закріплювалися. Ставлення студентів до цілей майбутньої діяльності стали важливою передумовою для вироблення почуття обов'язку та відповідальності. Практика допомогла студентам провести самопостереження власної особистості в контексті майбутньої професії. Вони також навчилися аналізувати якість прояву своїх особливостей: компетентності, комунікабельності, мобільності, – та знаходити шляхи до професійного самовдосконалення.

Для того, щоб професійна настанова закріпилась і стала фіксованою, застосовано метод переконання. Його методика полягала в перетворенні

знань у переконання студента. Передаючи професійно-значиму інформацію на лекціях та практичних заняттях спецкурсу, а також у Міжнародному студентському клубі «Майбутній інженер», студент стає не тільки об'єктом, який сприймає інформацію, але суб'єктом, який активно трансформує цю інформацією, реалізуючи практично.

Результатом діяльності третього етапу було закріплення професійної настанови у студентів: стійкість до стимулів, які провокували небажану поведінку, вміння заохочувати самого себе за допомогою здатності до позитивних змін. Студентами експериментальної групи рекомендовано було занотовувати в щоденник те, що було зроблено протягом минулого тижня для опанування майбутньої професійної діяльності, відповідаючи на такі питання: Що нового дізналися? Чому навчилися? З чим ознайомилися? Що нового дізналися про майбутню професію? Чи вплинуло це на ставлення до професії? Чи поповнилися професійні знання на цьому тижні, необхідні майбутньому фахівцю? Яким чином це сприяло професійному самоусвідомленню? Про що важливе дізналися чи зрозуміли про себе? тощо.

Таким чином, завдання кожного етапу було покроковою реалізацією поставленої мети – актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення, що сприяло цілісності поведінки студентів-інженерів у різних ситуаціях, внутрішній організованості та впорядкованості; послідовності та структурній стійкості дій, а також дало змогу студентові адекватно аналізувати зміст та значення майбутньої професії, підвищувати ефективність самовдосконалення.

2.2.2. Використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів. Наступною педагогічною умовою формування професійного

самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладах було «використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладах», оскільки це є одним із перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх інженерів, озброєння їх необхідними спеціальними знаннями, практичними вміннями та навичками, а також усвідомлення майбутньої фахової діяльності.

Відомо, що інтерактивні методи передбачають навчання як співпрацю: студенти та викладачі є суб'єктами навчальної діяльності, при цьому всі учасники процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку. Студенти занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці для розв'язання проблем, оптимальну для формування навичок та якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Саме тому в дослідженні оптимальним є суб'єктний підхід, який за своєю природою сприяє також формуванню студента як суб'єкта навчальної діяльності, формуванню його світогляду, рефлексії та усвідомленню себе суб'єктом майбутньої професійної діяльності, носієм суспільних цінностей, соціально корисною особистістю.

В рамках спецкурсу та Міжнародного студентського клубу «Майбутній інженер» застосовано такі групові методи:

1. Робота в парах. Студенти працювали в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагала обмінюватися думками, що пришвидшувало виконання справи, які в звичайних умовах є маломісткими або неможливими (обговорювали події, інформацію, підбивали підсумок заняття тощо, брали інтерв'ю один в одного). Після цього один із партнерів доповідав перед групою про результати опитування.

2. Робота в трійках як варіант ускладнення попереднього методу. Найкраще було в трійках проводити обговорення, обмінюватися думками, підбивати підсумків, виокремлювати типовість та оригінальність

міркувань.

3. Змінювані трійки, які отримували одне й те ж завдання, а після обговорення двоє з однієї переходили інші та ознайомлювали членів новостворених трійок з результатами своєї.

4) $2+2=4$. Дві пари окремо працювали над вправою протягом певного часу (2-3 хвилини), обов'язково узгоджуючи спільне рішення, потім об'єднувалися та обмінювалися результатами. Як і в парах, метою був консенсус. Після цього переходили до групового обговорення.

5. «Карусель». Студенти сідали в два кола – внутрішнє та зовнішнє. Внутрішнє коло було стабільним, зовнішнє рухалося. Можливими є два варіанти застосування методу: для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази) чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

6. Робота в малих групах. Найважливішим у цьому методі є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкував за регламентом під час обговорення, зачитував завдання, визначав доповідача, заохочував групу до роботи), «секретар» (вів записи результатів роботи, допомагав під час підбивання підсумків та оприлюднював їх), «посередник» (стежив за часом, заохочував групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлював думку групи, доповідав про результати роботи групи). Формували також експертну групу з сильніших студентів, які працювали самостійно, а після оголошення результатів рецензували та доповнювали інформацію.

7. «Акваріум». У цьому методі одна мікрогрупа працювала окремо, в центрі аудиторії, після обговорення викладала результат, а решта груп слухала не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорювали виступ групи та власні результати.

З фронтальних методів застосовано було такі:

1. «Велике коло». Студенти сідали по колу та по черзі за бажанням висловлювалися з приводу певного питання (наприклад, «Які

нанотехнології Ви знаєте?»). Обговорення тривало, поки всі не висловилися.

2. «Незакінчені речення». Ускладнений варіант «великого кола»: відповідь студента стає продовженням незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...».

3. «Мозковий штурм». Загальновідома технологія, суть якої полягала в тому, що всі студенти по черзі висловлюють максимальну кількість думок, навіть алогічні, на перший погляд..

4. Аналіз дилеми (проблеми). Студенти в колі обговорювали певну дилему (простіше) чи проблему (складніше). Кожен пропонував варіанти, що склалися внаслідок вибору.

5. «Мозаїка». Це метод, що поєднував і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працювали над різними завданнями, після чого переформовувалися так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

До інтерактивних методів належать ігрові форми навчання, які також активно використовували на заняттях та які виявилися ефективним засобом інтенсифікації процесу формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів. За допомогою ігор студенти здійснювали самопізнання, активізували мислення, уяву, спостереження. Колективна участь у іграх допомогла студентам ближче познайомитися один з одним, що стало основою для більш міцних емоційних зв'язків.

Призначенням ділових ігор було сформулювати гностичні та проєктивні вміння. Наприклад, студенти розігрували сюжет-композицію взаємовідносин у сфері «студент-інженер – фахівець-інженер». Важливо було те, що студенти виступали в усіх ролях для вирішення певних ситуацій, під час пошуку стратегії поведінки. Студенти також виступали в ролі суддів та оцінювали дії своїх однокурсників. У деяких студентів більше розвивалися спостережливість, творче мислення та уява, а в інших формувалися професійні вміння та навички спілкування. Усвідомлення

власної цінності, своїх здібностей, сприяло таким якостям, як упевненість у собі, працьовитість тощо.

Крім того застосування ділових ігор також дало можливість: оцінити рівень володіння професійними навичками учасників; особливості розумових процесів (стратегічне, тактичне, аналітичне мислення, вміння прогнозувати ситуацію, вміння ухвалювати рішення тощо); проаналізувати рівень комунікативних навичок; особистісні якості учасників; простежити сформуваність пізнавальних і професійних мотивів, інтересів; оптимізувати виховання системного мислення фахівця, що цілісне розуміння не тільки природи і суспільства, але і себе, свого місця в світі; складати цілісне уявлення про професійну діяльність та її специфіку з урахуванням емоційно-особистісного сприйняття; навчити колективній розумовій і практичній роботі, сформуванню вміння та навички соціальної взаємодії та спілкування, навичок індивідуального та сумісного ухвалення рішень; прищепити відповідальне ставлення до справи, повагу до соціальних цінностей та настанов колективу і суспільства в цілому; навчити методам моделювання, зокрема математичного, інженерного й соціального проектування.

Так, наведемо приклад ділової гри «Лідер і його команда». (Додаток Т). Завданням даної гри було активізувати соціальний аспект та мобільність студентів; з'ясувати основні ідеї та принципи діяльності лідера-організатора; визначити рівень готовності до лідерства, сприяти його підвищенню; розвинути навички роботи в гурті, команді.

Організаторами гри стали ведучий; охоронець часу; літописець; помічник (виносить реквізит); журі; незалежні спостерігачі.

Умови: дві команди брали участь у конкурсах, у кожному конкурсі один студент – лідер, а останні – його команда. У черговому конкурсі лідер мінявся, таким чином кожен член команди міг ним бути. Незалежні спостерігачі працювали з командою та занотовували для аналізу ефективності роботи найважливіше. Журі оцінювали кожен конкурс за

стобальною системою. Ведучий, помічник, літописець, охоронець часу – нейтральні особи, вони виконували свої функції в грі.

Після кожного конкурсу заповнювався кросворд, номер виразу в сітці кросворду відповідав порядковому номеру конкурсу. Вираз, зашифрований у кросворді, був асоціацією, що виникала за змістом конкурсу. Вираз відгадувала група підтримки. За кожен правильну відповідь команда, чия група підтримки відгадала, отримувала додатково 3 бали.

За допомогою ділових ігор маємо можливість з'ясувати: швидкість адаптації студентів до нових умов; мобільність; вміння аналізувати власні можливості і вибудовувати відповідну лінію поведінки; навички прогнозувати розвиток процесів; здатність аналізувати можливості й мотиви інших людей та впливати на їхню поведінку, орієнтування для ухваленні рішень на гру, «на себе» або «на користь команди» та ін.

За допомогою рольових ігор студенти досягали комплексної мети: підвищення мотивації та інтересу до навчальної та майбутньої професійної діяльності; розвитку усталеної професійної рефлексивної позиції; формування адекватної самооцінки своїх професійних якостей та можливостей; формування комунікабельності; налагодження контактів між учасниками, заснованих на співпраці, взаємодії, відкритості. Рольові ігри також допомогли вирішити певні професійні проблеми, що стало поштовхом до розвитку самостійності майбутніх інженерів.

Прикладом рольової гри стало проведення перемов. Так, під час трудової діяльності може виникнути потреба вести перемови про якість послуг або домовлятися з колегами про спільне використання ресурсів, розмір заробітної плати. Метою перемов було досягти вигідних умов, але при цьому не менш важливо було зберегти також усталені відносини. Ведення перемов стало процесом укладення угоди із заздалегідь визначеної позиції, де обидві сторони відстоювали свої інтереси та умови та не йшли на компроміси. Тому в таких ситуаціях подекуди виникали конфлікти.

Після успішного ведення перемов студенти засвоювали такі вміння: переконувати партнера; знаходити оригінальні рішення; контролювати емоції та конфліктні ситуації; досягати згоди та брати зобов'язання; з'ясовувати загальні інтереси; уточнювати факти; відділяти особистісні чинники від ситуації; знаходити взаємовигідні рішення; правильно ставити питання; уважно слухати (а також обдумувати та робити своєчасні висновки з почутого); підтримувати контакт; спостерігати, інтерпретувати факти та узагальнювати їх; впливати на співрозмовника.

Наступним різновидом інтерактивних методів навчання, які використовувались на формуальному етапі експерименту, був метод «кейс-стаді». Особливістю цього методу є створення проблемної ситуації на основі фактів реального життя. Кейс-метод – це також метод інциденту та розігрування ситуації в ролях. У методі кейс-стаді вдало поєднувалися професійні та ігрові компоненти. Виконуючи певні ролі, студенти самостійно знаходили виходи зі складних ситуацій, що спонукало до вироблення навичок професійної поведінки в колективі, уміння аналізувати типи міжособистісних взаємин, формування інтересу й позитивної мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності. Використовуючи зазначений метод, можна органічно перейти від накопичення знань до діяльнісного та суб'єктного підходів. Це один із методів навчання навичок прийняття рішень та рішення проблем.

Мета цього методу полягала також у тому, щоб навчити студентів аналізувати нову інформацію, виявляти основні проблеми, вибирати альтернативні шляхи рішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій.

У процесі аналізування конкретних ситуацій поєднувалась індивідуальна робота майбутніх фахівців із проблемною ситуацією та груповим обговоренням пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це дало змогу студентам розвивати навички групової, командної роботи (teamwork), що розширювало можливості для вирішення типових проблем

у межах навчальної тематики. Особливо ефективно цей метод зарекомендував себе в комунікативному навчанні слухачів діловій іноземній мові. Розробка практичних ситуацій відбувалася двома шляхами: на основі описування реальних подій та дій на основі штучносконструйованих ситуацій. Аналізуючи проблемну ситуацію, студенти розвивали вміння розуміти внутрішні причини, а не їх зовнішні прояви.

Майбутні інженери наводили приклади проблемних ситуацій із особистого досвіду, підтверджуючи правильність аналізу та запропонованих рекомендацій.

Наведемо приклад моделі заняття з кейс-методу з теми «Організація телефонного зв'язку». Метою даного заняття було навчити розуміти практичну ситуацію та приймати конкретне рішення; навчити застосовувати теорію на практиці; розвивати аналітичні здібності для вироблення альтернативних рішень. До плану заняття входили:

1. Підготовчий етап. Перед студентами ставилось завдання: відобразити поетапно процес налаштування телефонного зв'язку, оформлення необхідних документів.

2. Самостійна робота студентів в мікрогрупах: вивчення кейс-завдання й методичних вказівок; оформлення первинних документів; складання та записування етапів забезпечення телефонного зв'язку; підготовка питань за темою, яка вивчається, для інших мікрогруп.

3. Дискусія – повідомлення учасників (висновки після вирішення практичної ситуації, відповіді на питання інших студентів).

4. Підсумки та оцінювання знань та вмінь. При цьому оцінювалася робота мікрогруп та окремих студентів. Обґрунтовувалась оцінка за такими критеріями: відповіді по суті питання; правильність оформлення документів; точність складання етапів; активність роботи (індивідуальна, в мікрогрупах).

Таким чином, такий інтерактивний метод навчання, як кейс-метод

здобув прихильність студентів, які сприймають його як моделювання, що забезпечує освоєння теоретичних положень і опанування практичних умінь. Необхідно також відзначити важливість цього методу для формування спеціальної, методичної й комунікативної компетенції майбутніх фахівців для налагодження міжнаочних зв'язків; аналітичного й системного мислення; оцінювання альтернатив; презентування результатів проведеного аналізу; прогнозування результатів, пов'язаних із прийняттям рішень.

Довели свою ефективність тренінги. Так, на практичних заняттях проведено ситуаційний тренінг, який був спрямований на формування комунікативних умінь, особливо для налагодження контакту з новими учасниками. Застосовано серії рольової гри, які записували на відеоплівку, що дало змогу студентам побачити свої помилки та непродуктивні дії. Цей вид тренінгу складався з програвання конкретних епізодів, у яких один із учасників групи залишався самим собою, а інші виконували задані ролі, співвіднесені з певним сюжетом. Після прокручування відеоплівки учасник пропонував нове вирішення проблеми, а інші учасники після обговорення інсценували альтернативні стратегії, які також фіксувалися. Ситуаційне рольове програвання продовжувалось доти, поки виконання заданого епізоду не наближалось до ідеального. Після проведення аналізували всі продемонстровані вміння, поведінковий репертуар тощо.

Так, тренінг партнерського спілкування мав дві основні мети: навчити спонтанно діяти та розширити рольовий репертуар за допомогою програвання різноманітних ролей. Рольова гра надала учасникам тренінгу можливості вільно вибирати способи вирішення проблем взаємодії студента зі студентом, обґрунтувати та розуміти доцільності такого вибору. Успішність занять у групах даного тренінгу залежало від того, наскільки в ході занять реалізувались такі специфічні принципи роботи групи:

1. Принцип активності учасників: учасники групи постійно залучалися

до різних дій, брали участь у рольових іграх, групових дискусіях, спостерігали за спеціально розробленими схемами поведінки учасників рольової гри або групової дискусії, виконували запропоновані вправи, психогімнастику тощо.

2. Принцип послідовної творчої позиції учасників: у ході занять у групах тренінгу партнерського спілкування постійно створювались ситуації, в яких учасникам групи доводилося самостійно вирішувати проблеми, простежувати вже відомі закономірності спілкування людей. Актуалізація творчої, пошукової позиції також сприяла реалізації принципу партнерського спілкування.

3. Принцип об'єктивації поведінки: поведінка учасників групи тренінгу партнерського спілкування на початку занять переводилась з імпульсивного на об'єктивований рівень та підтримувалась на цьому рівні протягом занять.

У групі, в атмосфері моральної підтримки, студенти мали можливість на рівних, без авторитарного тиску висловлювати свої думки й обговорювати ситуації, пов'язані з професійним майбутнім; вчилися аргументовано висловлювати свої думки; моделювати різні професійні ролі тощо.

Означений тренінг є засобом корекції професійних намірів та настанов студентів на подальше самовдосконалення. Досвід переживань у групі став важливим емоційним компонентом активності студентів для майбутньої професійної діяльності.

Заняття проводились із урахуванням особистісних особливостей учасників, рівня їхнього професійного самоусвідомлення. Для створення доброзичливої атмосфери вводилися спеціальні норми спілкування в групі. (Приклад такого тренінгу продемонстровано в додатку У).

Як відомо, вплив соціуму на особистість завжди опосередковується аудіовізуальними засобами масової інформації (зокрема телебаченням та Інтернетом), які виконують культурно-просвітницьку, освітньо-виховну та

соціалізаційну функції. У Міжнародному студентському клубі «Майбутній інженер» глобальну мережу Інтернет застосовували для обмінювання інформацією й соціальної комунікації, розширення світового інформаційного простору, зміцнення нового способу соціального життя, нового мислення, нових суспільних комунікацій й можливостей їх реалізації.

Закономірно, що Інтернет сприяв розвитку корпоративної культури, адже це особливий медіа-інститут, який суттєво відрізняється від інших інформаційних засобів не лише такими численними ресурсами, як великий вміст найрізноманітнішої інформації, свобода доступу до неї, самостійний її вибір, демократичний контроль за обігом засобів масової інформації тощо, але й необмеженими можливостями для соціальної комунікації, проявів творчості та інтересу до корпоративної культури, самопрезентації й експериментування із власною ідентичністю тощо. Інтернет як посередник відносин між індивідом і соціумом ідеально задовольняє основні соціальні потреби студентів в пізнанні, спілкуванні, навіть у розвагах. Він створює унікальний соціальний простір для самовдосконалення та самореалізації.

Наприклад, було запропоновано вправи в мережі Інтернет, де використано радіо BBC. BBC є англійським радіо, де диктори дотримуються чіткості вимови, а в передачах є можливість почути учасників, для яких англійська мова не є рідною мовою (гості студії зі всіх континентів). Прослуховування англійської мови по радіо розвивало в студентів навички сприйняття промови на слух, допомагало учасникам поповнити словниковий запас. Студентам було запропоновано ретельно фіксувати всі незнайомі слова та намагатися зрозуміти основну тематику почутого тексту.

Таким чином, спостереження за студентами експериментальної групи переконало, що використання інтерактивних методів навчання є не тільки формою рольової участі студентів у навчальній діяльності, а також

стимулювальним засобом, який сприяв майбутнім фахівцям усвідомити значення самостійної творчої роботи для формування власного рішення.

2.2.3. Самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців. Наступною педагогічною умовою формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерах вищих технічних навчальних закладах в дослідженні визначено «самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців». Здатність до самомоніторингу є надзвичайно важливою для забезпечення успішності всіх видів людської діяльності, навчальної передусім.

Якщо розвиток самоусвідомлення майбутнього інженера є достатнім, то з об'єкту зовнішніх впливів він перетворюється на суб'єкт керування своєю поведінкою. Здатність аналізувати й вивчати риси своєї особистості потребує вміння спостерігати за своїми переживаннями, концентруватись на собі та на причинах, які обумовлюють виникнення різних психічних станів: радості, тривоги або страху.

У процесі самомоніторингу щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей студентів зроблено спробу пояснити спеціальні прийоми роботи над собою, основними серед яких є:

1. Самопереконавання, суть якого полягала в тому, щоб студент знайшов у певній ситуації аргументи, завдяки яким можна переконати в правильності чи неправильності свого вчинку або спрямувати думки на інші теми та справи, які б дали змогу уникнути загострення конфлікту, заспокоїли.

2. Самонавіювання пропонувалось використовувати, якщо була необхідність подолати в собі страх перед труднощами, невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачало повторення студентом подумки або вголос певних суджень. Наприклад, щоб подолати

запальність, можна було повторювати таку фразу: «Ненавиджу в собі запальність. Я повинен і можу її позбутися».

3. Самопідбадьорювання. Цей прийом був ефективним, якщо майбутній фахівець розгублювався в складних ситуаціях, зневірювався у власних силах та можливостях.

4. Самозаохочення варто було застосовувати, якщо студент, долаючи певні труднощі, виконував складне завдання, а також якщо була необхідність подолати негативні риси особистості та для усвідомлення своїх успіхів.

5. Самопримус або самонаказ – допомагав боротися з внутрішньою неорганізованістю, небажанням вчитися, працювати, з лінощами; надавав змогу виробити відповідні настанови, наприклад, на усунення небажаних або шкідливих звичок.

6. Самоаналіз мав вирішальне значення для самовиховання, оскільки він передбачав вміння аналізувати свої вчинки та оцінювати їх.

7. Практичні прийоми, основними серед яких був «крок уперед» – щоденне планування діяльності на наступний день та прийом «оцінювання прожитого дня» – аналіз майбутнім фахівцем своїх дій, вчинків, недоліків.

8. «Правила моєї поведінки» полягали в дотриманні складених для студента правил поведінки, а також привчали до виконання своїх обов'язків.

9. Самозобов'язання передбачав планування роботи над собою на місяць, семестр або рік залежно від того, які риси особистості і в який термін потрібно було сформулювати чи подолати.

10. «Самохарактеристика». Суть такого прийому полягала в складанні своєї характеристики, що привчала до самоаналізу.

11. Самопокарання – усвідомлення й переживання своєї провини, незадоволення собою.

Після ознайомлення з прийомами студентам експериментальної групи було запропоновано вести щоденники самопостереження, при цьому вони

повинні були слідувати такому алгоритму самомоніторингу, який полягав у аналізі власного мотиваційного стану. Наприклад, якщо студенти обрали мету і одночасно мали бажання, яке знаходилося в протиріччі з метою, їм слід було відповісти на такі питання: чи хочу я досягти поставленої мети? чи хочеться мені займатися цим саме зараз? що мені хочеться робити зараз? як це поєднати з тим, що я вирішив(ла) зробити?

Наприклад, в одному з щоденників було проаналізовано ситуацію, коли викладач зобов'язав студента виконати багато домашніх завдань, які він хотів виконати, однак не меш сильним було бажання спати. Так, у своєму щоденнику, відповідаючи на запропоновані питання, студент давав такі відповіді: «У принципі – так. Це моя мета, я сам перед собою її поставив»; «Зараз мені цим займатися не хочеться»; «Мені хочеться виспатися, але якщо я не виконаю домашнє завдання, я не отримаю зарахування...»; «Мені слід швидше виконати домашнє завдання, тоді у мене буде більше часу відпочити».

Результатом цієї вправи було усвідомлення можливості й корисності поєднувати суперечливі прагнення, замість того, щоб боротися з ними, при цьому вдосконалюючи свої майбутні професійні якості.

Наприклад, використовуючи техніку «Я-повідомлення» студенти повинні були написати у своїх щоденниках продовження фрази:

- Я відчуваю, що...
- Я упевнений(а), що інколи...
- Я схвильований(а), тому що...
- Я відчуваю тривогу у зв'язку з тим, що...

Послідовне ведення щоденників майбутніх фахівців сприяло:

- 1) умінням відрізняти головне від другорядного;
- 2) збереженню внутрішнього спокою в різних ситуаціях;
- 3) емоційній зрілості і стійкості;
- 4) знанням способів впливу на події;
- 5) умінням підходити до проблеми з різних точок зору;

- б) готовності до будь-яких неочікуваних подій;
- 7) сприйняттю дійсності такою, якою вона є, а не такою, яку хотілося б бачити;
- 8) намаганням шукати нові, змістовніші мотиви життєдіяльності;
- 9) розвитку спостережливості,
- 10) умінням бачити перспективу життєвих подій;
- 11) намаганням зрозуміти інших;
- 12) умінням вибирати позитивний досвід із подій, які сталися.

Записуючи в щоденники послідовність виконання дій, у студентів розвивалися рефлексивні вміння та навички, які забезпечували готовність особистості до саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції власних дій.

Структурою таких рефлексивних умінь стало усвідомлене засвоєння знань (інформації); особистісне осмислення отриманої інформації; уміння адекватно оцінювати результати діяльності; здатність до самовдосконалення та самопізнання.

На формувальному етапі експерименту для реалізації самомоніторингу з самовдосконалення майбутніх фахівців у експериментальних групах було запропоновано збирати теки документів – індивідуальний підбір досягнень студентів – портфоліо. Студенти використовували різні види портфоліо, такі як:

а) портфоліо досягнень містив результати роботи студента з певного блоку навчального матеріалу, які були оформлені усіма можливими (відомими, доступними) способами;

б) рефлексивний портфоліо – матеріали про оцінювання/самооцінки досягнень, особливості результатів своєї навчальної роботи; аналізу специфіки роботи з різними джерелами інформації; відчуття, обміркування, враження тощо;

в) проблемно-орієнтований портфоліо – усі матеріали, що відображали цілі, процес і результат вирішення конкретної проблеми;

г) портфоліо для розвитку навичок вищого мислення – матеріали, що відображали процес навчання на рівні аналізу – синтезу – оцінювання;

д) тематичний портфоліо – матеріали, що відображали роботу студента за певною темою або модулем.

Портфоліо став інструментом самоорганізації, самопізнання, самооцінки, саморозвитку та самопрезентації майбутнього фахівця (професіонала).

Студентам було запропоновано розбити структуру портфоліо на 5 частин (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Структура портфоліо

Частина 1. «Вступ»	Коротка біографічна інформація про себе, про цілі портфоліо, його структуру й особливості.
Частина 2. «Мої досягнення»	Матеріали, які свідчать про визнання оточенням та усвідомлення студентами своїх досягнень, життєвого, навчального, можливо навіть, наукового та професійного досвіду.
Частина 3. «Я в світі людей»	Матеріали, які свідчать про накопичений досвід соціального життя, міжособистісні контакти, відносини, хобі, інтереси, ідеали тощо.
Частина 4. «Погляд на себе і в майбутнє»	Матеріали, що містять самооцінку студентом своїх пріоритетів та ідеалів, уявлень про самого себе, свої переваги та недоліки, індивідуальну місію, тенденції в розвитку світу, можливості, що відкриваються, небезпеку, особистісні й професійні плани, а також про способи, засоби та час їх здійснення.
Частина 5. «Висновок дня...»	Узагальнення всього, зосередження уваги на найважливіших особливостях студента, компетенціях, які мають життєвий та професійний досвід та плани.

Портфоліо став ефективним засобом оцінювання професійних досягнень майбутнього фахівця (діяльності, рівня досягнення поставлених цілей і відповідності заздалегідь визначеним критеріям).

Означену педагогічну умову реалізовано також за допомогою різних тренінгів, оскільки тренінг, який є активним методом навчання, мав позитивний вплив на саморозкриття та самовдосконалення особистості майбутнього інженера. Цей метод активізував рефлексування можливостей студентів, розвиток адекватної самооцінки, комунікативних умінь, сприяв емоційній гнучкості та мобільності майбутніх інженерів, а також допомагав формувати їхнє професійне самоусвідомлення.

Тренінг як процес охоплював три рівні особистості учасників:

- 1) когнітивний (отримання інформації);
- 2) емоційний (переживання отриманої інформації);
- 3) конативний (розширення або зміна поведінкових реакцій).

Важливим моментом тренінгу став механізм зворотного зв'язку, який кожен учасник отримував від інших за допомогою відеозйомки та подальшого перегляду, психогімнастичних вправ тощо.

Для проведення тренінгу потрібно було забезпечити прийняття групою норм (правил) поведінки в групі щодо сприятливого психологічного клімату. Такими основними правилами були: правило активності; правило щирості; правило конструктивного зворотного зв'язку; правило конфіденційності.

Загальну мету тренінгів конкретизовано такими завданнями: набуття знань у галузі психології особистості, групи, спілкування; формування вмінь та навичок спілкування, наприклад, вміння бути учасником або керівником дискусії, вміння правильно будувати ділову бесіду, вислуховувати та розуміти співрозмовника, налаштувати контакт зі співрозмовником, скоректувати стосунки у ході бесіди тощо; коригування, формування та розвиток настанов, необхідних для успішного спілкування; розвиток здатності адекватно й повно сприймати та оцінювати себе й

інших людей, а також відносини, що складаються між людьми; корекція й розвиток системи відносин особистості.

Специфіка тренінгу, який спрямований на самомоніторинг, розкривався в: а) самовекторності дій студента як майбутнього фахівця, що зобов'язував його діяти самостійно та цілеспрямовано; б) процесуальності, що вимагав виділення певного часу для формування та закріплення певних реакцій, умінь та навичок свідомого самовпливу; в) значна активізація всіх дій майбутнього дипломованого спеціаліста, а також індивідуального «Я»; г) наявність технології самовдосконалення, що складалася з різних методів та прийомів.

Так, на цьому етапі експериментальної роботи було використано асертивний тренінг (тренінг упевненості в собі), який дав змогу студентові бути впевненим у своїх силах та усвідомлювати, що за допомогою активності він зможе досягти бажаних результатів та успіхів як у навчанні, так і в майбутній професійній діяльності.

Цей тренінг передбачав такі техніки [17], як:

1. «Загрانا платівка». Особистості необхідно було наполегливо повторювати те, чого вона хоче досягти, знову й знову, не підвищуючи голосу, без гніву й роздратування (наприклад, студент повинен говорити майже, як зіпсована платівка «Я досягну своєї мети...», «Я зможу це зробити...». Для тих, хто намагається стати більш впевненим у собі, можна запропонувати таку фразу: «З кожною хвилиною я стаю більш впевненим, із кожною годиною я стаю ще впевненішим, із кожним днем я стаю ще впевненішим, із кожним роком я стаю ще впевненішим!»).

2. «Гра в туман». Використання даної техніки дало змогу послабити негативні реакції на самокритику, однаково комфортно сприймати як негативні, так і позитивні зауваження, а також «гасити» ті емоційні зв'язки, які примушували «вибухати» у відповідь на критику або впадати в паніку (наприклад, студентові слід пригадати претензії або похвалу, адресовані йому протягом тижня та програти подумки знову ті ситуації, які

вже відбулися, але в різних ролях, намагаючись погоджуватися з критикою, негативними коментарями. Можна варіювати такі поєднання: згода з правдою, згода в принципі, згода з дивним).

3. «Негативна заява». Цю техніку відпрацьовано було для того, щоб студент упевнено виправив свої помилки, умів визнати їх, зізнатися, що зробив щось негативне (наприклад, студент повинен пригадати помилки, які він зробив упродовж тижня, та намагатися дати пояснення, чому саме так він діяв у цих ситуаціях).

4. «Негативні запитання». Завдання цієї техніки було навчитися не заперечувати критику, не виправдовуватися, не контратакувати агресивно (студент може самостійно ставити негативні запитання та відповідати на них, усвідомлюючи свої помилки).

5. «Позитивні запитання». Техніка була спрямована на те, щоб студент умів не лише правильно реагувати на критику, але й адекватно на компліменти (якщо особистість є незалежною та впевненою в собі, вона зберігає за собою право судити про свої вчинки самостійно).

Зважаючи на те, що самомоніторинг – це універсальний феномен, який має безпосереднє відношення до різних проявів самоактивності та входить до структури різних складних процесів і систем, він також виступає системою дій, яка ґрунтується на самооцінюванні та є засобом самовиховання, саморозвитку, саморегуляції, самоактуалізації й самореалізації особистості.

Формування здатності міцно засвоювати знання передбачає загально-особистісний шлях до вдосконалення самоусвідомлення, рефлексії, мислення, самодисципліни.

Для цього було використано систему тренувальних вправ, основними серед яких стали такі:

- навчальні вправи, спрямовані на формування адекватної самооцінки, що є важливим фактором формування високого рівня саморегулювання;
- вправи, спрямовані на розвиток мимовільного та довільного

самоконтролю;

- вправи на розвиток здатності до аналітичного мислення та вміння встановлювати закономірності;

- вправи, спрямовані на розвиток високого рівня продуктивності уваги;

- вправи на розвиток рефлексивних умінь студентів для вивчення іноземних мов.

Одна і та сама вправа одночасно сприяла досягненню різних цілей, ураховуючи формування адекватної самооцінки, рівня прагнень студентів, їх рефлексивних умінь, прогнозування, планування та оцінювання своїх дій.

Наведемо приклади вправ, які були запропоновані студентам та спрямовані на самосприйняття, самореалізацію, вдосконалення рефлексивної діяльності тощо. Наприклад, вправа «Я-концепція», в якій студент повинен був скласти список того, чим він у собі незадоволений (недоліки, слабкості, обмеження) або задоволений (переваги); проаналізувати свій власний позитивний і негативний досвід у розв'язанні проблем, врахувати при цьому зміни, що відбулися, та як вирішували проблеми. У вправі «Проекції» студент повинен був пригадати якусь людину, яка мала негативні якості та виписати, які саме риси не подобалися або дратували його, та порівняти наявність їх у своїй особистості. У вправі «Профіль якостей» майбутній фахівець пригадував людину з позитивними якостями або ідеал у професійній діяльності. Необхідно було проаналізувати якості, які мати лідер. У вправі «Я можу – Я хочу» було запропоновано скласти два списки якостей, щоб перший містив «можливості» особистості, другий – його бажання. Необхідно було проаналізувати, яких якостей більше та уявити, що слід зробити для отримання «можливих» якостей. Вправа «Мрії» також сприяла саморегуляції: студент щодня записував плани в щоденник на наступний день та три конкретні речі (дії, особи), які змогли б допомогти для

здійснення запланованого, та три – які могли б завадити цьому. Важливим також є фіксування того, що необхідно зробити для здійснення мрії.

Реалізація самомоніторингу відбувалася в процесі навчання аутотренінгу, що є комплексом вправ і прийомів, розрахованих на самонавіювання, який складався з двох етапів. На першому етапі відбувалося з'ясування здатності студента входити в особистісний стан усвідомлення, або аутогенне занурення, залишатися в цьому стані необхідно було деякий час. На другому етапі реалізовано такий прийом, як самонавіяння. У результаті студент набував здатності керувати початково-мимовільними психічними процесами. Такі можливості психічної саморегуляції засновано на тому, що слова та уявні образи можуть впливати на ті психічні функції, які не піддаються свідомому контролю. Як відомо, аутогенне занурення – це особливий стан свідомості, близький до гіпнотичного, але зі своєю специфікою. Уже на етапі освоєння аутогенного занурення відбувалося навчання самонавіянню та самоусвідомленню. Перевага такого підходу полягала в тому, що прагнення до успіху в навчанні в цьому випадку легко контролювалася як суб'єктивними відчуттями, так і за допомогою об'єктивних даних фізіологічного самомоніторингу. Для початку слід було чітко поставити перед собою мету. Наприклад, якщо студент ставив за мету самовдосконалюватися, то одного бажання було замало, так само як і просто повторювати його. Необхідно було уявити собі ефект від отримання бажаного результату в деталях, повністю сконцентрувати увагу на бажаному результаті та кілька разів повторити його вголос або про себе. Найбільш успішним вважалося саме вимовляння бажаного вголос, причому не варто починати було сеанс із слів «я хочу», а говорити «я можу, я роблю, я маю». Після аутотренінгу студенти повинні були записати свої думки, ідеї, відчуття у свій щоденник.

Перед тим, як займатися аутотренінгом, студенти були ознайомлені з інструкцією: передусім треба вибрати таке місце, де б ви могли розташуватися так, щоб вас ніхто не турбував, там, де вам було б зручно.

Найзручніше займатися лежачи – так буде найлегше розслабитися – адже саме цьому й навчає аутотренінг. Проте, якщо з якихось причин займатися лежачи не випадає, то підійде й м'яке крісло. Перед початком вправи треба буде вибрати таке положення, яке ви зможете не змінювати впродовж усього заняття, приблизно півгодини. Коли ви вибрали достатньо зручне положення, можна вмикати аудіозапис та намагатись уявити конкретні образи якомога чіткіше та детальніше. Для того, щоб відпрацювати навички ефективного розслаблення, найоптимальніше займатися щодня.

Користь аутотренінгу полягала в тому, що він максимально сприяв пробудженню та поетапному закріпленню власних сил студента, навчав його свідомо керувати своїми можливостями. Після чого непомітно формувалася дух співпраці, взаєморозуміння, налагоджувався сприятливий моральний клімат, підвищувалась якість навчальної діяльності. Студенти навчалися майстерності керувати собою, своєю поведінкою, що стане в нагоді їм у майбутній професійній діяльності. Вони засвоюють засоби оцінювання ситуацій, уміння приймати правильне рішення, звільняються від страхів, агресивності та тривожності, невпевненості в своїх силах.

Практика показувала, що успіху досягли студенти, які мали розвинену інтуїцію, здатні були швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, правильно діагностувати ситуацію та приймати точні рішення. Розвитку таких здібностей було присвячено сенситивний тренінг, де розглядали індивідуальну свідомість як інструмент та займалися вивченням і вдосконаленням цього інструменту. Таким чином, завданням даного курсу було спонукати до самовдосконалення майбутнього фахівця.

Засвоєння такого курсу, як сенситивний тренінг дало змогу: гармонізувати образну та емоціональну сферу свідомості; активізувати творчі можливості студентів; зменшити їхню залежність від енергоінформаційного впливу; розширити можливості у сфері сприйняття особистості особистістю та взаємодії з іншими людьми; структурувати свій власний досвід про сприйняття дійсності та її різноманітні впливи;

орієнтуватися в потоках різноякісної, іноді суперечливої інформації; вирішувати практичні завдання, тощо.

На сенситивному тренінгу відбувалося знайомство учасника із собою, із власними можливостями, які були раніше, але не усвідомлювались, якщо і використовувались, то стихійно. У процесі експериментального дослідження простежено: якщо «інтуїція» у студентів ставала свідомою, то вона перетворювалася в корисні професійні навички; сприйняття набувало цілісності; підвищувалася здатність виокремлювати інформацію, необхідну для рішення професійного завдання; з'являється здатність швидко реагувати на зміни ситуацій; учасники починають довіряти собі, своїм відчуттям. Вони починають усвідомлювати «на смак» той стан, в якому дії стають ефективними. З'являється відчуття внутрішньої свободи. Студенти починають бачити, як своїми діями – внутрішніми та зовнішніми – вони формують дійсність. З'являється віра у власні можливості, бажання творити. Дія сенситивного тренінгу продовжується навіть після його закінчення.

Сенситивний тренінг проведено в два етапи: початковий курс та психотехніка реальної дії. Метою першого етапу було освоєння нових ефективних стратегій керування сприйняттям; одночасної роботи образної та логічної сфер свідомості; активізація творчих здібностей; закріплення практичних навичок; підвищення усталеної рефлексивної позиції та стійкості до зовнішніх впливів. На другий етап тренінгу переходили студенти, які пройшли перший. Метою другого етапу було: підготувати згуртовану команду; налагодити взаємодію з партнером; усвідомити себе в якості «Я-ідеалу», «Я-професіонала»; діагностувати ситуації, брати участь у іграх із різноманітними правилами, які постійно змінювали; працювати з інформацією: уміння орієнтуватися в потоках інформації; засвоїти навички швидкого переходу та відновлення енергетичного балансу.

Тренінги з професійного самоусвідомлення майбутніх кваліфікованих фахівців стали завершальним етапом курсу, спрямованого на

самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей, на закріплення та розвиток позитивного досвіду, набутого студентами в процесі проходження курсу.

2.3. Аналіз результатів діагностувального та формувального етапів експерименту

Метою першого етапу експериментального дослідження було відпрацювати методику діагностування та встановлення вихідного рівня сформованості досліджуваної якості в студентів.

Усього в дослідженні брало участь 296 студентів I-V курсів, 48 викладачів-інженерів, фахівців із досвідом роботи не менше трьох років. У констатувальному та формувальному експерименті взяли участь 248 студентів другого курсу підготовки за напрямом 0924 «Телекомунікації» зі спеціальності «Інформаційні мережі зв'язку» Одеської національної академії зв'язку імені О.С.Попова та за напрямом 0902 «Інженерна механіка» зі спеціальності «Підйомно-транспортні, будівельні, дорожні, меліоративні машини і обладнання» Одеського національного морського університету.

На початку діагностувального експерименту було проведено анкетування студентів-випускників (5-й курс), інженерів-викладачів та інженерів зі стажем роботи 5 років із метою з'ясувати ставлення до професійного самоусвідомлення. Було запропоновано проранжувати компоненти професійного самоусвідомлення. Попередньо було проведено бесіду з метою ознайомити респондентів із сутністю, значенням та структурою даного інтегрального утворення. Результати ранжування подано в таблиці 2.5.

Як бачимо з таблиці 2.5, випускники-інженери (5-й курс) (31%), інженери-викладачі (38%) та інженери-фахівці (5 років стажу) (41%)

відмітили, що більше уваги слід приділяти формуванню змістово-процесуального компоненту. Друге місце, як відзначили респонденти, займає регулятивно-особистісний компонент (відповідно: 29%, 27% та 26%), третє – мотиваційний (28%, 22% та 17%); на останньому місці – рефлексивний компонент (12%, 13%, та 16%). Слід зазначити, що

Таблиця 2.5

Ранжування респондентів за компонентами сформованості професійного самоусвідомлення (у %)

№	Компоненти	Випускники-інженери (5-й курс)	Інженери-викладачі	Інженери-фахівці (5 років стажу)
1	Мотиваційний	28%	22%	17%
2	Рефлексивний	12%	13%	16%
3	Змістово-процесуальний	31%	38%	41%
4	Регулятивно-особистісний	29%	27%	26%

рефлексивний компонент (12%, 13%, та 16%). Слід зазначити, що респонденти недооцінюють значення самоідентичності, рефлексивної позиції та самооцінки для формуванні досліджуваної якості.

Респондентам також було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. Як Ви розумієте значення терміна «професійне самоусвідомлення»?

2. Які, на Вашу думку, компоненти слід віднести до професійного самоусвідомлення сучасного інженера?

3. Чи має значення професійне самоусвідомлення майбутніх інженерів у контексті формування їхньої професійної компетентності?

4. Як, на Ваш погляд, може проявлятися професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців?

5. Як Ви вважаєте, який з компонентів професійного самоусвідомлення має перевагу серед інших (мотиваційний, рефлексивний, змістово-процесуальний, регулятивно-особистісний)?

6. Чи властиве Вам професійне самоусвідомлення?

7. Яким чином Ви б формували в майбутніх інженерів професійне самоусвідомлення?

Слід зазначити, що не всі студенти-випускники (5-й курс) та інженери зі стажем роботи 5 років однозначно розуміли запитання: виникали труднощі з термінологією та визначенням складових професійного самоусвідомлення. Інженери-викладачі, формулюючи відповіді, спрощували речення, хоча мали досвід роботи та сформовані поняття про професію інженера та вимоги до неї. Аналіз результатів засвідчив: більшість респондентів вважали, що формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів відіграє важливу роль для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Метою подальшої роботи було одержання та вивчення результатів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. При цьому діагностика проводилася за кожним критерієм досліджуваної проблеми.

Перший діагностувальний зріз було спрямовано на визначення сформованості професійного самоусвідомлення за спонукальним критерієм із показниками: інтерес до навчальної діяльності; ставлення до майбутньої професійної діяльності; прагнення досягти успіху. Для діагностування використано методики, сутність та специфіку яких детально описано в п. 2.2. Результати діагностувального зрізу сформованості професійного самоусвідомлення за спонукальним критерієм наведено в таблиці 2.6.

Другий діагностувальний зріз було спрямовано на визначення сформованості професійного самоусвідомлення за рефлексивно-оцінним критерієм із показниками: самоідентифікація; усталена професійна

рефлексивна позиція; самооцінка. Для цього використано методики, що описані в п. 2.2.

Нижче, в таблиці 2.7 подано результати діагностувального зрізу сформованості професійного самоусвідомлення за рефлексивно-оцінним критерієм.

Таблиця 2.6

Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів сформованості професійного самоусвідомлення за спонукальним критерієм (у балах)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Інтерес до навчальної діяльності	50,8	50,6
2. Ставлення до майбутньої професійної діяльності	59,5	58,6
3. Прагнення досягти успіху	57,8	57,2
Загальний індекс критерію (x_i)	56,03	55,46

Таблиця 2.7

Результати діагностувального зрізу з виявлення у студентів сформованості професійного самоусвідомлення за рефлексивно-оцінним критерієм (у балах)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Самоідентифікація	48,5	45,9
2. Усталена професійна рефлексивна позиція	59,2	54,2
3. Самооцінка	67,5	68,9
Загальний індекс критерію (x_i)	58,4	56,3

Як бачимо з таблиці 2.7, перший показник – самоідентифікація на 2,6 бала є вищим у I групі (48,5), ніж у II групі (45,9). Другий показник – усталена професійна рефлексивна позиція – у I групі – 59,2 бала, що на 5 балів вище, ніж у II групі (54,2). Результати третього показника – самооцінка – відрізняються від першого та другого показників, у I групі – 67,5 бала, у II групі – 68,9, що на 1,4 бала вище ніж у першій групі. Загальний індекс критерію виявився на 2,1 бала вищим у I групі, ніж у другій.

Третій діагностувальний зріз було спрямовано на визначення сформованості професійного самоусвідомлення за когнітивно-діяльнісного критерієм з показниками: знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні); вміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні); навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні). Він здійснювався за результатами рейтингу успішності майбутніх інженерів після іспитів і заліків із предметів професійно-орієнтованої підготовки за перший модуль навчального року та за методом компетентних експертів під час виконання студентами лабораторних завдань. Результати отриманих даних подано в таблиці 2.8.

Перший показник когнітивно-діяльнісного критерію майбутніх інженерів (таб.2.8) на 2,3 бала є нижчим у I групі (72,5), ніж у II (74,8). Другий показник – у I групі на 1,5 бала нижче (62,4), ніж у II групі (63,9). Третій показник – у I групі на 0,6 бала нижче, ніж у II групі. Загальний індекс критерію виявився на 1,4 бала нижчим у I групі, ніж у другій. Аналіз переконливо засвідчив той факт, що студенти обох груп не проявляють підвищеної активності до своєї навчальної діяльності та бажань набувати нових знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професії. Усе це спонукає до організації спеціальної систематичної та послідовної для розвинення цієї якості у майбутніх спеціалістів.

Четвертий зріз було спрямовано на визначення сформованості професійного самоусвідомлення за особистісно-організаційним критерієм

Таблиця 2.8

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення у студентів сформованості професійного самоусвідомлення за когнітивно-діяльнісним критерієм (у балах)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні)	72,5	74,8
2. Уміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно економічні, технологічні)	62,4	63,9
3. Навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні)	58,6	59,2
Загальний індекс критерію (x_i)	64,5	65,9

із показниками: мобільність; комунікабельність; основи корпоративної культури. Він здійснювався за допомогою методик, описаних у п. 2.2. Результати діагностики сформованості професійного самоусвідомлення за особистісно-організаційним критерієм наведено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Результати діагностувального зрізу щодо виявлення у студентів сформованості професійного самоусвідомлення за особистісно-організаційного критерієм (у балах)

ПОКАЗНИКИ	ГРУПА	
	I	II
1. Мобільність	47,9	48,7
2. Комунікабельність	60,5	60,6
3. Основи корпоративної культури	57,2	56,5
Загальний індекс критерію (x_i)	55,2	55,3

Перший показник (таб.2.9) – у I групі на 0,8 бала є нижчим (47,9), ніж у II групі (48,7). Кількість балів другого показника на 0,1 нижче в I групі (60,5), ніж у II (60,6). Третій показник – у I групі на 0,7 бала вище (57,2), ніж у II групі (56,5). Загальний індекс критерію – на 0,1 бала нижче у I групі (55,2), ніж у другій (55,3). На підставі отриманих результатів бачимо, що рівень сформованості мобільності є низьким у обох групах. Цей факт можна пояснити, на наш погляд, недостатньою розвиненістю у студентів здатності переходити від одного виду роботи до іншого, відсутністю вміння вільно володіти різними мовами, організаторських та комунікативних здібностей, діловитості, упевненості, вимогливості до себе, прагнення до лідерства в групі.

Останнім кроком діагностувального етапу експерименту щодо формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів було визначення рівня сформованості професійного самоусвідомлення на констатувальному етапі. Для цього було використано дані, отримані за результатами діагностик сформованості професійного самоусвідомлення за кожним із критеріїв. За сумою балів виведено середній бал, що був показником означеного критерію. Межа розділу сформованості професійного самоусвідомлення була визначена таким чином:

- від 100 до 95 балів – елемент професійного самоусвідомлення сформований на високому рівні;
- від 94 до 80 балів – елемент сформований на достатньому рівні;
- від 79 до 60 балів – елемент сформований на середньому рівні;
- нижче 59 балів – елемент сформований на низькому рівні.

У таблиці 2.10 подано результати всіх діагностувальних зрізів щодо виявлення вихідного рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців I та II груп до експерименту за всіма критеріями: спонукальний, рефлексивно-оцінний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-організаційний.

Таблиця 2.10

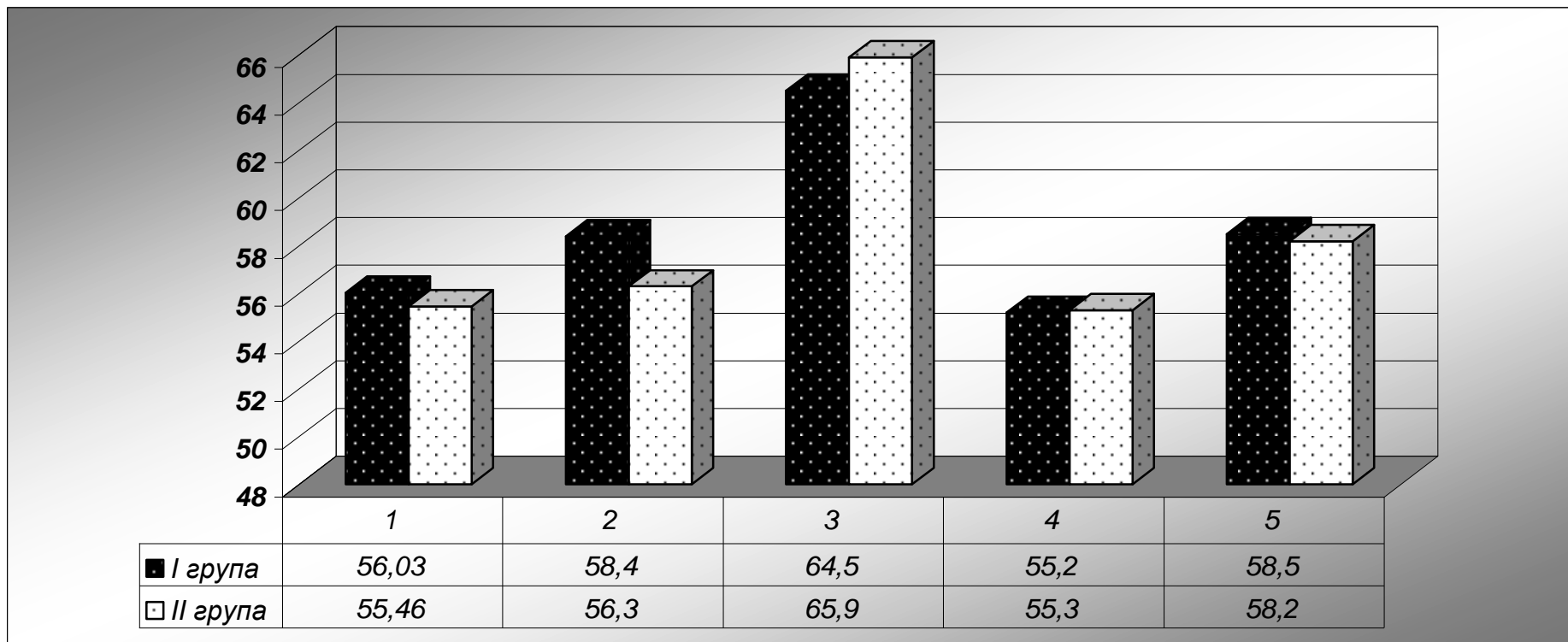
**Зведені дані щодо сформованості професійного самоусвідомлення
майбутніх інженерів I та II груп до експерименту (в балах)**

№	Критерії	I група	II група
1	Спонукальний	56,03	55,46
2	Рефлексивно-оцінний	58,4	56,3
3	Когнітивно-діяльнісний	64,5	65,9
4	Особистісно-організаційний	55,2	55,3
	Загальний індекс (y_i)	58,5	58,2

Як бачимо з таблиці 2.10, у студентів першої (64,5) та другої (65,9) груп найкраще було розвинуто професійне самоусвідомлення за когнітивно-діяльнісним критерієм. На останньому місці – за особистісно-організаційним критерієм у I групі – 55,2, у II групі – 55,3. Це можна пояснити тим, що у студентів другого курсу ще не достатньо розвинуті мобільність та комунікабельність, вони також не мають достатніх основ корпоративної культури. Загальний індекс вихідного рівня сформованості професійного самоусвідомлення першої (58,5) та другої (58,2) груп має незначну різницю – 0,3 бала, що відповідає низькому рівню сформованості професійного самоусвідомлення в обох групах.

На основі наведених показників виведено середній рівень сформованості професійного самоусвідомлення за формулами середнього арифметичного. Узагальнені дані діагностувальних зрізів щодо виявлення початкового рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів за кожним із критеріїв I та II груп до експерименту (в балах) подано на рис. 2.3.

За результатами експериментальної роботи, які відображені на рис. 2.3, студенти I групи із загальним індексом – 58,5 та II групи – 58,2 виявилися на низькому рівні сформованості професійного



де: 1 – спонукальний критерій; 2 – рефлексивно-оцінний критерій; 3 – когнітивно-діяльнісний; 4 – особистісно-організаційний; 5 – загальний індекс.

Рис. 2.3. Зведені дані щодо вихідного рівня сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів I та II груп до експерименту (в балах)

самоусвідомлення.

Таким чином, на підставі отриманих результатів бачимо, що відсутні суттєві розбіжності у показниках низького рівня сформованості професійного самоусвідомлення на констатувальному етапі у студентів обох груп. У цілому порівняння показників у I та II групах дає підстави узагальнити, що студенти II групи мають майже однакові показники сформованості професійного самоусвідомлення за всіма критеріями. Той факт, що значних розбіжностей між представниками I та II груп немає, свідчить про те, що вони перебувають приблизно на однаковому рівні сформованості професійного самоусвідомлення. Ураховуючи те, що студенти II групи характеризуються нижчими показниками майже за всіма критеріями порівняно зі студентами I групи, вирішено з них укомплектувати експериментальну групу, а зі студентів I групи – контрольну.

Наведені дані свідчать про незадовільний стан освітньої підготовки до майбутньої професійної діяльності, що спонукає до пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми щодо формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Після закінченні формувального експерименту було проведено діагностувальні зрізи за такими самими критеріями та методиками, що і на етапі констатувального експерименту, з метою визначити рівні сформованості професійного самоусвідомлення в майбутніх інженерах, які брали участь у експериментальному дослідженні.

Результати діагностувальних зрізів щодо виявлення рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів за кожним із критеріїв ЕГ до та після експерименту подано в таблиці 2.11.

Як бачимо з таблиці 2.11, рівень сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців в ЕГ після експерименту на 33,9 бала є вищим, ніж до експерименту. Загальний показник сформованості

Таблиця 2.11

**Зведені дані щодо сформованості професійного самоусвідомлення
майбутніх інженерів ЕГ (у балах)**

№	Критерії	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
1	Спонукальний	55,46	91,8
2	Рефлексивно-оцінний	56,3	90,2
3	Когнітивно-діяльнісний	65,9	92,9
4	Особистісно-організаційний	55,3	93,5
	Загальний індекс (y_i)	58,2	92,1

професійного самоусвідомлення в експериментальній групі після дослідно-експериментальної роботи – 92,1 бала, що відповідає достатньому рівню.

Слід зазначити, що студенти у процесі дослідно-експериментальної роботи уважно ставилися до запропонованих завдань, орієнтованих на формування професійного самоусвідомлення, проявили активність, зацікавлено брали участь у спецкурсі, конференції, Міжнародномустудентському клубі «Майбутній інженер», виконуючи різноманітні рольові, ділові ігри, що сприяло позитивному ставленню до навчання та майбутньої професійної діяльності. Результативне виконання вправ, спрямованих на самомоніторинг і саморегуляцію, сприяло формуванню адекватної самооцінки в майбутніх фахівців та мотивували віру у власний успіх.

Для порівняння результатів, одержаних у експериментальній групі, наведемо дані діагностувальних зрізів щодо виявлення рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів контрольної групи за кожним із критеріїв до та після експериментальної роботи. До контрольної групи увійшли студенти випускних курсів, які не брали участь у формувальному експерименті. Отримані дані подано в

таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Зведені дані щодо сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів КГ (у балах)

	Критерії	КГ до експерименту	КГ після експерименту
	Спонукальний	56,03	74,6
	Рефлексивно-оцінний	58,4	68,7
	Когнітивно-діяльнісний	64,5	78,5
	Особистісно-організаційний	55,2	63,2
	Загальний індекс (y_i)	58,5	71,3

За таблицею 2.12 рівень сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців після експерименту – у КГ на 12,8 бала є вищим, ніж до формувального етапу експерименту. Загальний показник сформованості професійного самоусвідомлення в КГ після дослідно-експериментальної роботи – 71,3 бала, що дорівнювало середньому рівню.

На підставі отриманих даних діагностики професійного самоусвідомлення студентів-інженерів із КГ можна підкреслити, що їхній рівень за всіма критеріями значно поступається рівню випробуваних ЕГ. У зв'язку із цим можна констатувати, що необхідно застосовувати у вищому технічному навчальному закладі більш ефективної методики для формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців-інженерів.

Більш наочно бачимо різницю між рівнями сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів у експериментальній та контрольній групах із таблиці 2.13.

Як підтверджує таблиця 2.13, до формувального етапу експерименту в

Таблиця 2.13

**Зведені дані щодо сформованості
професійного самоусвідомлення в ЕГ та КГ (в %)**

Групи	До експерименту				Після експерименту			
	Рівні							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
ЕГ	–	–	27,1	72,9	18,6	42,2	29,4	9,8
КГ	–	–	27,4	72,6	4,9	17,2	56,7	21,2

де: I – високий рівень, II – достатній рівень, III – середній рівень, IV – низький рівень.

жодній групі не було зафіксовано високого та достатнього рівнів сформованості професійного самоусвідомлення.

Після дослідно-експериментальної роботи в ЕГ відсоток респондентів, які мали високий рівень, склав 18,6%, до достатнього рівня наближалася більшість майбутніх інженерів ЕГ (42,2%). Після завершення формувального етапу експерименту також було зафіксовано високий рівень у 4,9% учасників КГ, достатній – у 17,2%. Отже, високого та достатнього рівня сформованості професійного самоусвідомлення в ЕГ досягли 60,8% респондентів, у КГ – відповідно – 22,1%. Середній рівень сформованості професійного самоусвідомлення мали 29,4% студентів ЕГ та 56,7% КГ, низький – 9,8% респондентів у ЕГ та 21,2% у КГ. Таким чином, низький та середній рівні сформованості досліджуваного явища спостерігались у 39,2% студентів, що брали участь у експерименті, та 77,9% майбутніх інженерів, які не навчалися за спеціальною методикою.

Проаналізовані результати підтверджують ефективність експериментальної моделі щодо формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Але не у всіх майбутніх фахівців ЕГ сформувався високий чи

достатній рівень професійного самоусвідомлення, оскільки не всі студенти змогли подолати психологічний бар'єр під час інтерактивних видів роботи, які проводилися як на заняттях, так і в позааудиторно.

Отже, результати порівняльної характеристики рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів до експерименту та після підтверджують, що цілеспрямована робота в цьому напрямку значно покращує загальні показники.

Наочно на діаграмі 2.4 подано порівняльні дані рівнів сформованості професійного самоусвідомлення в студентів ЕГ після формувального експерименту та у КГ, де експериментальна робота не проводилась.

Таким чином, запропоновані в роботі педагогічні умови та експериментальна модель суттєво сприяли формуванню професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, що підтвердило проведене дослідження.

За результатами було проаналізовано взаємообумовленість між професійним самоусвідомленням та його компонентами, такими, як мотиваційний, рефлексивний, змістово-процесуальний, регулятивно-особистісний. В результаті цього було застосовано метод кореляційного аналізу.

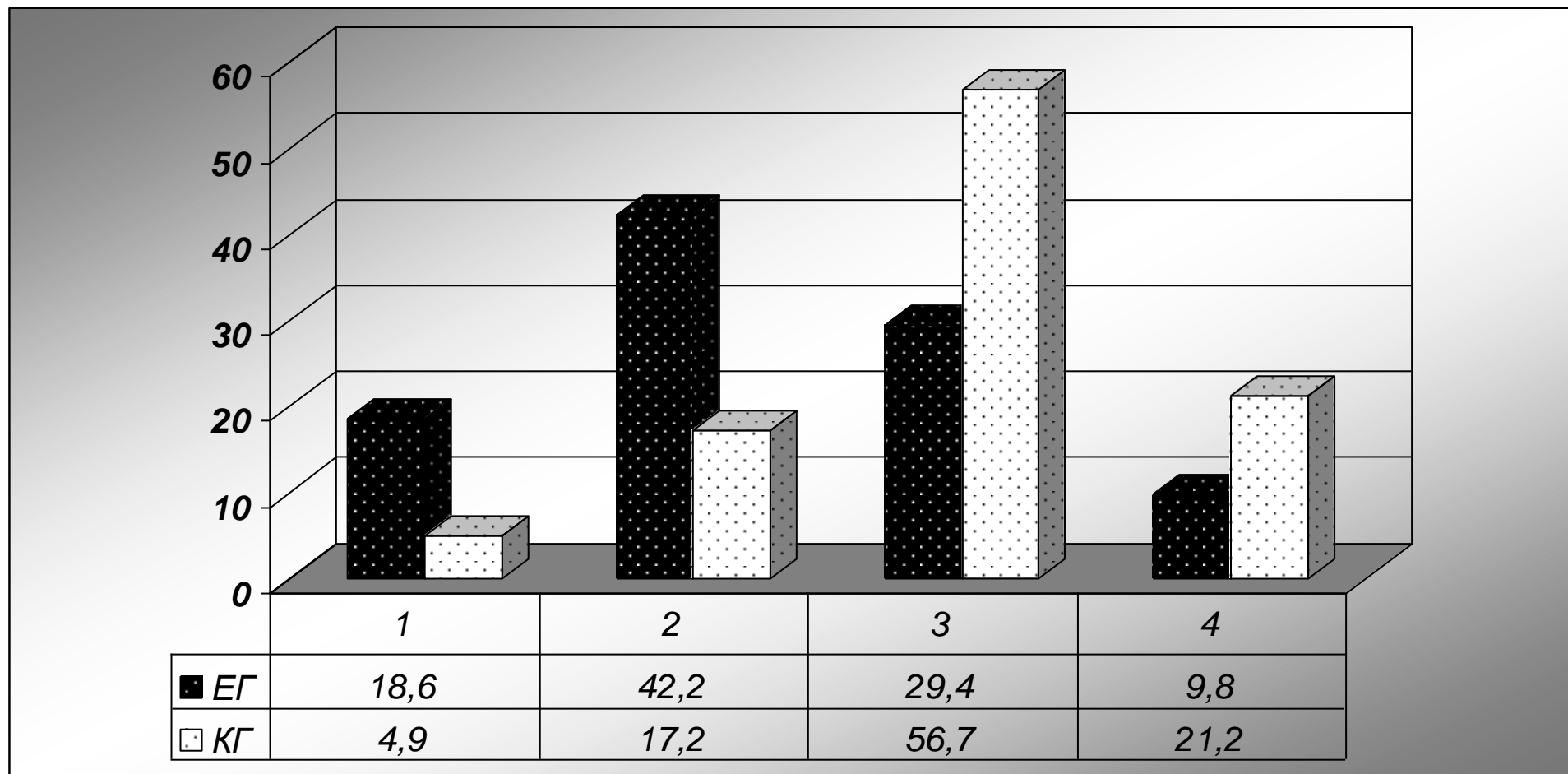
Відомо, що «кореляція» – це зв'язок, співвідношення між об'єктивними явищами та процесами. Кореляція:

- визначає форми зв'язку між результативною ознакою та головною факторною ознакою рівня регресії, що показує міру зв'язку між фактором та результатом;

- визначає щільність взаємодії між ознаками, що досліджуються.

Діагностичний аналіз проводився за такою обчислювальною формулою [150]:

$$r_{xy} = \frac{n * \sum X_i Y_i - (\sum X_i) * (\sum Y_i)}{\sqrt{[n * \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2] * [n * \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2]}}$$



де: 1 – високий рівень, 2 – достатній рівень, 3 – середній рівень, 4 – низький рівень.

Рис. 2.4. Зведені дані щодо сформованості рівнів професійного самоусвідомлення після експерименту в Е та КГ (у %)

де, r – коефіцієнт кореляції;

n – кількість спостережень;

X_i – ряд числових даних першого фактора;

Y_i – ряд числових даних другого фактора;

$X_i * Y_i$ – добуток $X * Y$ за рядками n спостережень.

Значення фактора X_i послідовно розглядалось як мотиваційний, рефлексивний, змістово-процесуальний, регулятивно-особистісний компоненти. Фактор Y_i для всіх випадків статистичної обробки подано як загальний індекс рівня сформованості професійного самоусвідомлення після проведення експериментальної роботи. Кінцеві результати кореляційного аналізу щодо виявлення зв'язку між рівнем сформованості професійного самоусвідомлення та його компонентами відображено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Результати кореляції між рівнем професійного самоусвідомлення та його компонентами

№	Компоненти	Коефіцієнт
1	Мотиваційний	0,799
2	Рефлексивний	0,792
3	Змістово-процесуальний	0,831
4	Регулятивно-особистісний	0,816

Найбільш щільним (таб.2.14) зв'язок є між рівнем сформованості професійного самоусвідомлення та змістово-процесуальним компонентом (0,831). Регулятивно-особистісний став другим компонентом, із яким було виявлено міцний зв'язок, але він є нижчим, ніж зв'язок із змістово-процесуальним та складає 0,816. Рефлексивний став наступним компонентом, який має коефіцієнт 0,792. Найбільш низький коефіцієнт кореляції виявився між рефлексивним компонентом та професійним самоусвідомленням майбутніх фахівців вищих технічних навчальних

закладів – 0,792, хоча він також є доволі помітним.

Вважаємо, що причинами розбіжностей між означеними компонентами та рівнями професійного самоусвідомлення є індивідуально-психологічні аспекти, які можуть бути більш детально проаналізовані в контексті спеціальних досліджень.

Для того, щоб результати експерименту не викликали сумнівів щодо їх об'єктивності, було застосовано метод математичної статистичної обробки даних (метод парних порівнянь для зв'язних вибірок за t-критерієм Стьюдента) [150].

Обрані обчислення мали на меті підтвердити, що розроблена модель і впроваджені педагогічні умови реально сприяють ефективному формуванню професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Отже, було розглянуто дві гіпотези, де:

1) H_0 – нульова гіпотеза ($H_0 : \mu d=0$) і H_1 – альтернативна гіпотеза ($H_1 : \mu d>0$);

2) зроблено припущення про нормальний розподіл різниці d_i у генеральній сукупності $\mu d, \delta d$;

3) розраховано середнє арифметичне d^- на основі формул:
 $d_e^- = 1/n_e \sum n_{ie} d_{ie}$; $d_k^- = 1/n_k \sum n_{ik} d_{ik}$

n_e – кількість студентів експериментальної групи,

n_k – кількість студентів контрольної групи,

d_{ie} – різниця сполучених пар результатів у ЕГ,

d_{ik} – різниця сполучених пар результатів у КГ,

$n_{ie} n_{ik}$ – кількість результатів, що повторюються.

Розраховали стандартне відхилення Sd за формулою: $S^2_d = 1/n-1 (\sum n_i d^2_{i-} - n d^2)$ та визначили значення t-критерію за формулою: $t = d^- / (Sd / \sqrt{n})$, де $t_e = 14,8$; $t_k = 1,7$.

Як свідчить таблиця критичних значень t-критерію Стьюдента для ЕГ:

$$d_{f(n-1)}=151,$$

$$t_{0,05}=1,9;$$

$$t_{0,01}=2,6;$$

$$t_{0,001}=3,3.$$

Тобто, $t=14,8$ є значимим для $P<0,001$ [150].

Відповідно до таблиці критичних значень t -критерію Стьюдента для КГ:

$$d_{f(n-1)}=75,$$

$$t_{0,05}=1,9.$$

Тобто, $t=1,7$ свідчить про те, що отримані розбіжності в КГ не є статистично значимими [150].

Таким чином, результати формувального етапу експерименту свідчать, що в експериментальній групі відбулись значні позитивні зрушення. У контрольній групі намітилась також позитивна тенденція, однак вона не є статистично значимою, що пояснюється недостатністю цілеспрямованої роботи щодо формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Аналізуючи одержані дані статистичного аналізу, можна переконатися в доцільності запропонованої моделі, а також ефективності впровадження зазначених педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Висновки з другого розділу

Визначено критерії та показники професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців для діагностики рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних

закладів, а саме: спонукальний (інтерес до навчальної діяльності, ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення досягти успіху); рефлексивно-оцінний (самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція, самооцінка); когнітивно-діяльнісний (знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні; вміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні), навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні)); особистісно-організаційний (мобільність, комунікабельність, основи корпоративної культури). Було обрано методики оцінювання сформованості цих показників у студентів-інженерів. Виокремлено якісні та кількісні характеристики рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців за допомогою критеріального підходу (високий, який відповідає значенням балів успішності від 95 до 100; достатній – від 80 до 94; середній – від 60 до 79; низький – до 59).

Використано методики для діагностики професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців щодо визначення широкого спектру особистісних якостей студентів. У ході констатувального експерименту було визначено ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності, прагнення досягти успіху; самоідентифікацію, самооцінку, мобільність, комунікабельність, основи корпоративної культури.

Після одержаних даних діагностувального етапу експерименту виникла необхідність у спеціальній роботі щодо підвищення рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Для цього було розроблено експериментальну модель, яка містить суб'єктний підхід, компоненти, педагогічні умови (актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення; використання інтерактивних методів навчання в педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів; самомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих майбутніх

фахівців) та засоби реалізації, які сприяли формуванню професійного самоусвідомлення студентів-інженерів.

Реалізація означених педагогічних умов була спрямована на цілісність поведінки студентів у різних ситуаціях, формування їхнього світогляду, стійкої мотивації до навчальної та майбутньої професійної діяльності, досягнення в ній успіху; використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців сприяло формуванню їхньої креативності, корпоративної культури, комунікабельності та мобільності; проведення різних тренінгів, аутотренінгів дало можливість розвитку усталеної рефлексивної позиції, настанови на самоосвіту, самовдосконалення.

У процесі дослідження проведено проміжне діагностування рівнів професійного самоусвідомлення для простеження динаміки його формування, а також із метою порівняння проміжних даних із вихідним рівнем, який був зафіксований на констатувальному етапі експериментальної роботи. Результати констатувального експерименту продемонстрували, що кількість студентів контрольної та експериментальної груп практично не відрізняється, вони мають приблизно однаковий рівень сформованості професійного самоусвідомлення: з низьким рівнем сформованості професійного самоусвідомлення виявилось – 72,9% студентів ЕГ та 72,6% студентів КГ, із середнім – 27,1% та 27,4%, із достатнім та високим рівнем сформованості не було виявлено студентів ні в ЕГ, ні в КГ.

Після проведення дослідно-експериментальної роботи щодо виявлення ефективності означених педагогічних умов на завершальному етапі формувального експерименту проводилася діагностика рівнів сформованості професійного самоусвідомлення в студентів експериментальної та контрольної груп. Так, у ЕГ високого рівня досягли 18,6% майбутніх фахівців, достатнього – 42,2%, у КГ зазначені рівні склали – 4,9% та 17,2%. Студенти ЕГ середнього рівня досягли 29,4%, а

у КГ кількість майбутніх інженерів склала 56,7%. Кількість студентів ЕГ із низьким рівнем сформованості професійного самоусвідомлення після експериментальної роботи зменшилась до 9,8%, тоді як у КГ склав 21,2%. Це дало змогу зробити висновки, що процес формування досліджуваного явища слід починати на перших курсах навчання, забезпечивши комплекс розроблених педагогічних умов.

Для підтвердження вірогідності експериментальної роботи було проведено статистичний аналіз одержаних результатів за допомогою обчислення критерію Стюдента. Дані статистичного експерименту показали, що відмінності у студентів експериментальної та контрольної груп є значними на користь першої. Отже, запропонована експериментальна модель, апробована в експериментальній групі, є ефективною.

Основні практичні положення цього розділу були репрезентовані в таких публікаціях: Формування професійного самоусвідомлення у майбутніх фахівців // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса. – 2007. – №5-6. – С. 138-143; Болонський процес та конкурентоспроможність майбутніх фахівців // Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – Одеса. – 2008. – №1-2. – С. 45-48; Професіограма інженера з напряму підготовки 0924 «Телекомунікації» : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. [«АЛЬЯНС НАУК : вчений-вченому»], (Дніпропетровськ, 18-19 березня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 6-10; Розвиток настанови на формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта. – 2008. – Вип.18. – С.61-66; Використання інтерактивних методів навчання як одна з педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків. – 2009. – №7. – С. 58-61; Метод портфоліо для формування професійного самоусвідомлення майбутніх

фахівців // Современные тенденции в педагогической науке Украины и
Израиля: путь к интеграции: зб. наук. праць. – Израиль, 2010. – С. 108-109.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, яка знайшла відображення у розробці, науковому обґрунтуванні, апробації експериментальної моделі, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців.

Професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів розуміємо як складне інтегративне професійно-особистісне утворення, що передбачає оцінку себе як фахівця: комплекс уявлень про себе, свої знання, уміння, навички, норми і моделі поведінки для вирішення завдань відповідно до ідеалу та вимог професійної діяльності. Самосвідомість – це оцінка людиною самої себе як суб'єкта практичної, пізнавальної, культурної діяльності та як особистості загалом. Професійна самоідентифікація визначається як процес самоототожнення себе з іншими представниками професійного середовища (реальними й ідеальними) на підставі сталого емоційного зв'язку, який забезпечує стабілізацію професійного розвитку. Зміст поняття «професіоналізм» здебільшого розглядається як особлива властивість особистості, яка здатна систематично, ефективно і надійно виконувати складну професійну діяльність у найрізноманітніших умовах.

Структуру формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів складають чотири компоненти: мотиваційний, що характеризується проявом професійної спрямованості у праці, мотивацією до навчальної діяльності, інтересом до майбутньої професії; рефлексивний, зумовлений прагненням особистості досягти професійної самоідентичності, професійної рефлексивної позиції (самоаналіз, осмислення свого вибору за фахом), самооцінки; змістово-процесуальний, що містить набір знань, умінь, навичок і здатність

застосовувати їх у межах, які передбачені освітньою програмою; регулятивно-особистісний, що виявляється у здатності сучасного фахівця до самоосвіти, самоорганізації і подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розумінні ним перспективи професійно-особистісного зростання.

У дослідженні було виокремлено критерії та показники професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів: спонукальний (інтерес до навчальної діяльності, ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення досягти успіху); рефлексивно-оцінний (самоідентифікація, усталена професійна рефлексивна позиція, самооцінка); когнітивно-діяльнісний (знання (методологічні, професійні (теоретичні, технологічні), гуманітарні), вміння (загально-технічні, експериментально-практичні, організаційно-економічні, технологічні), навички (розумові, рухові, поведінкові, сенсорні)); особистісно-організаційний (мобільність, комунікабельність, основи корпоративної культури).

Педагогічними умовами ефективного формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів виступили: актуалізація настанови на професійну діяльність майбутніх інженерів у контексті формування професійного самоусвідомлення; використання інтерактивних методів навчання у педагогічному процесі вищих технічних навчальних закладів; саомоніторинг щодо самовдосконалення професійно-значущих якостей майбутніх фахівців.

Розроблено, науково обґрунтовано та апробовано експериментальну модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, що складається з чотирьох блоків: перший блок представляє суб'єктний підхід; другий блок – складають компоненти професійного самоусвідомлення: мотиваційний, рефлексивний, змістово-процесуальний, регулятивно-особистісний; третій

блок базується на педагогічних умовах формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів; четвертий блок презентує засоби реалізації педагогічних умов: спецкурс «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів», розробка проекту «Мій ідеал сучасного інженера ХХІ ст.», участь студентів в університетських заходах та в роботі Міжнародного студентського клубу «Майбутній інженер», виробнича практика на підприємстві; інтерактивні та інформаційні методи навчання: ділові й рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, психологічні тренінги (ситуаційний, партнерського спілкування), аутотренінги тощо.

Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців експериментальної групи: високий рівень був характерний для 18,6% майбутніх фахівців, достатній – 42,2%, середній – 29,4%, низький – 9,8%. У контрольній групі високий рівень виявили 4,9% майбутніх інженерів, достатній – 17,2%, середній – 56,7%, низький – 21,2%.

Отже, запропонована експериментальна модель з формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів з упровадженням визначених педагогічних умов є ефективною.

Водночас, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми та не претендує на всебічне розкриття обраної теми. Подальше дослідження вбачаємо у вивченні: індивідуально-психологічних факторів, закономірностей, особливостей формування професійного самоусвідомлення у процесі підготовки майбутніх інженерів у вищому технічному закладі освіти.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности. – М. : Паула, 1989. – С. 110-134.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова-Славская : Избранные психологические труды. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
4. Алексеев А. Н. Дистанционное обучение инженерным специальностям: монография / Александр Николаевич Алексеев. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – 333 с.
5. Алфімов В. Мета – творча конкурентоспроможна особистість / В. Алфімов // Рідна школа. – 2005. – №5. – С. 9-14.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г.Ананьев. М.: Воронеж, 1996. – 384 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
8. Андреева О. С. Микросоциальные технологии и механизмы их воздействия на профессиональное самосознание студентов / О.С. Андреева // Сибирский психологический журнал. – 2007. № 25. – С. 84-86.
9. Анохин П.К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П.К.Анохин // Худ. творчество : вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука, 1983. – С. 259-262.
10. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 23-30.

11. Анциферова Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №1. – С. 3-15.
12. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 328-401.
13. Балицька Н. М. Вплив рефлексії на процес формування професійної ідентичності майбутніх педагогів / Н. М. Балицька // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – № 599. – 2003. – С. 30-34.
14. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – К., Донецк, 1993. – 32 с.
15. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект: монография / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990 – 184 с.
16. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).
17. Батаршев А.В. Психодиагностические способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / Анатолий Васильевич Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
19. Бердяев Н.А. Самопознание: сборник / Николай Александрович Бердяев; [сост. А.А. Ермичев]. – Л.: Лениздат, 1991. – 395 с.
20. Бернс Р. Я – концепция и Я – образы. Самосознание и защитные механизмы личности / Р. Бернс. – Самара. Изд. Дом «Бахрах», 2003, – 656 с.
21. Бех І.Д. Інтерперсональний почуттєвий вклад у виховний суб'єкт-суб'єктній взаємодії / І.Д. Бех // Виховання і культура. – 2005. – №1-2 (7-8). – С. 7-9.

22. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І. Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
23. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157-163.
24. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
25. Бобылева М. Корпоративная система документооборота и корпоративная культура / М. Бобылева // Деньги и кредит. – 2001. – №5. – С. 20-26.
26. Богданова Е. Л. Конкурентоспособность работников на предприятии (методологический аспект) [Текст] / Е. Л. Богданова // Социологические исследования. – М., 1992. – № 11. – С. 11–13.
27. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект: монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : «ТЕС», 1999. – 146 с.
28. Богомолов С. И. Инженер XXI века – самая гуманная специальность на земле : Монография / С. И. Богомолов. – Харьков : Контраст, 2000. – 184 с.
29. Богуш А. М. Педагогічна оцінка в навчальній діяльності дошкільників як чинник підготовки їх до школи / Алла Михайлівна Богуш // Дошкільна лінгводидактика. – Ч. I. / Упоряд. А. М. Богуш. – К. : Виша шк., 1999. – С. 162-166.
30. Богуш А. М. Принципи модернізації освіти у XXI столітті / Алла Михайлівна Богуш // Освіта. – 1999. – № 4. – С. 13-19.
31. Бодалев А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 187 с.
32. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001, – 511 с. – (Современное образование).

33. Божович Л. И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. Академия, 1995. – 212 с.

34. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 352 с.

35. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Грубіяно В. В., Бабін І. І. – К., – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

36. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

37. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.

38. Бондаренко А. Основы психологии: Учебник для студентов факультета славянских языков Киевского национального лингвистического университета. – К.: Изд. центр КНЛУ, 2005. – 254 с.

39. Бороздина Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №4. – С. 99-101.

40. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 30-37.

41. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор : Посібник / В. М. Букатов. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 126 с.

42. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 80–83.

43. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

44. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школьный психолог, – № 13. – 2000. – С. 12–13.
45. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л. В. Ведерникова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 47-53.
46. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
47. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
48. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М., 1986. – 258 с.
49. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу : Посіб. для студ. пед. вузу та викладачів / Уклад. : Мішкурова В. Ф. ; Пащенко М. І. – К. : Наук. світ, 2001. – С. 3 – 12.
50. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека : монография / Витис Казиса Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
51. Волкова В. А. Особистісний сенс як один із факторів самовиховання майбутнього вчителя / В. А. Волкова, І. Г. Стотика, О. В. Стотика // Пост методика. – №7-8(45-46). – 2002. – С. 220-224.
52. Волкова В. В. Игровые методы в системе подготовки менеджеров / В. В. Волкова // Творчість : ідеал і принцип педагогічної діяльності. – Київ – Запоріжжя. – 1998. – Вип. 8. – С. 85-88.
53. Волкова В. В. Педагогическая установка как необходимое условие формирования профессиональной направленности в вузе / В. В. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя. – 1999. – Вип. 15. – С. 75-78.
54. Волкова В. В. Функции обучения иностранному языку в процессе формирования личности и профессиональной направленности студентов-

менеджерів / В. В. Волкова // Творчість : ідеал і принцип педагогічної діяльності. – Київ – Запоріжжя. – 1998. – Вип. 8. – С. 99-102.

55. Вульфів Б. З. Педагогіка рефлексії. Видання 2-е / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М. : «Издательство Магистр», 1999. – 112 с. (Приложение С. 76)

56. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

57. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие [для студентов вузов] / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.

58. Гегель Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – Т. 1. – М., 1974. – 401 с.

59. Гнатенко П. И. Идентичность : философский и психологический анализ / П. И. Гнатенко, В. Н. Павленко. – К., 1999. – 466 с.

60. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: [учебное пособие для вузов] / Надежда Филипповна Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.

61. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

62. Грабовська С. Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи / С. Л. Грабовська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип.15. – 4.2. – С. 171-176.

63. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів : проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – С. 76-81.

64. Гуляєва С. П. Портфолио : рекомендації по створенню і використанню в передпрофільній підготовці / С. П. Гуляєва. – Новокузнецк : изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.

65. Гуревич Р.С. Теоретичні і методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Автореф. дис... д-ра пед. наук. / Р.С.Гуревич – К.: 1999. – 42 с.

66. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20-27.

67. Данилова В. С. Проблемы формирования профессиональной идентичности в контексте психоанализа / В. С. Данилова // Наука і освіта, №3. – 2004. – С. 49–52.

68. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАГС, 1993. – 23 с.

69. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология: учебное пособие / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев ; под ред. А. А. Крылова. – Ленинград : Изд-во Ленинград, гос. ун-та, 1979. – 220 с.

70. Долженко О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе : методич. пособие / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М: Высшая школа, 1990. – 191 с.

71. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 211 с.

72. Єрмакова С. С. Аксіологія від А до Я в початковій школі: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл / С. С. Єрмакова. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 196 с.

73. Ежова Н.Н. Научись общаться!: коммуникативные тренинги / Н.Н. Ежова. – Изд. 7-е. – Ростов н/Д : Фенікс, 2009. – 249 с. – (Психологический практикум).

74. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – №2. – 1998. – С. 35–40.

75. Журавлев В.З. Лабораторный практикум в открытом инженерном образовании / В.З. Журавлев // Открытое образование. – 2001. – №36. – С. 17-23.

76. Завалевська О.В. Використання інтерактивних методів навчання як одна з педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення / О.В. Завалевська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків. – 2009. – №7. – С. 58-61.

77. Завалевська О.В. Метод портфоліо для формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців / О.В. Завалевська // Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции: зб. наук. праць. – Израиль, 2010. – С. 108-109.

78. Завалевська О.В. Професіограма інженера з напряму підготовки 0924 «Телекомунікації» : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. [«АЛЬЯНС НАУК : вчений-вченому»], (Дніпропетровськ, 18-19 березня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 6-10.

79. Завалевська О.В. Розвиток настанови на формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін / О.В. Завалевська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта. – 2008. – Вип.18. – С.61-66.

80. Завалевська О.В. Формування професійного самоусвідомлення особистостей професійному становленні майбутнього фахівця : матеріали междунар. образов. форуму [«Личность в едином образовательном пространстве»], (Запорожье, 5-7 мая 2010 г.). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 51-53.

81. Завалевська О.В. Self-monitoring as a pedagogical condition to develop the professional self-consciousness of future specialists : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Наукові дослідження – теорія та експеримент: 2009»], (Полтава, 18-20 травня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 7-9.

82. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М. ; Ярославль, 2001. – С. 104 – 128.

83. Загвязинский В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Закирова // Педагогика. – №9. – 2002. – С. 3-11.

84. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

85. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.

86. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15-36.

87. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи, – К., 2000. – С. 41.

88. Иванченко Є. А. Практика використання інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутніх фахівців (інтеграція інформаційних технологій) : матеріали ІV міжнар. науково-метод. конф. [Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навча], (Київ, 25-26 жовтня 2007 р.) / Є. А. Иванченко. – Київ : Видавництво ДУІКТ, 2007. – С. 177-178.

89. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – («Мастера психологи»).

90. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев – М.: МГПУ, 1993. – 206 с.

91. Кан-Калик В.А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1980. – С. 5-13.

92. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Элла Эдуардовна Карпова. – М., 1994. – 48 с.

93. Картавих О.В. Аксеологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.В. Картавих. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків, 2002. – 17 с.

94. Качество подготовки и проблемы повышения конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда : Материалы науч.-практич. конфер. – Новокузнецк : НГПИ, 1998. – 71 с.

95. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : Учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн., Выш. шк., 2004. – 176 с.

96. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки / Н. В. Кічук : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Науково-досл. інститут педагогіки України. – К., 1993. – 31 с.

97. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.

98. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : Учеб. Пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

99. Климов Е. А. Психология профессионала : Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – Воронеж, 1996. – С. 78-102.

100. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: «Вища школа», 1990. – 248 с.

101. Козлакова Г. О. Вища технічна освіта : кооперативний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій / Г. О. Козлакова // [зб. наук, праць / за ред. О. В. Винославської]. – Київ : Видавнича компанія «КИТ», 2007. – С. 114-123.

102. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1940. – 92 с.
103. Кон И. С. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования / И. С. Кон // Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2000. – С. 269-279.
104. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1978. – 376 с.
105. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
106. Корнешук В. В. Формування професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності : навч. пос. / Вікторія Вікторівна Корнешук. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 109 с.
107. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. І. Костишина. – Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2003. – 20 с.
108. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Надежда Борисовна Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
109. Кугель С. А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям / С. А. Кугель, Н. А. Ащеулова // ИИЕТ РАН. Годичная научная конференция 1998. М. : ИИЕТ РАН, 1999. – С. 192-194.
110. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

111. Культура инженерного мышления: теория и практика формирования / [Ангелов Г. В., Блохина Л. Л., Буяджи И. И. и др.]. – Одесса, 1994. – 240 с.

112. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Безруков. – Самара, 2002. – 400с.

113. Кураков А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности [Текст] / А. Кураков // Развитие личности. – Б.м. – 2004. – № 2. – С. 195-207.

114. Курлянд З. Н. Особливості професійного самовизначення та ставлення Я-концепції майбутніх вчителів / Зінаїда Наумівна Курлянд // Наука і освіта. – 2003. - №4. – С. 95-100.

115. Курлянд З. Н. Формирование учителя-мастера в контексте становления его позитивной Я-концепции / Зінаїда Наумівна Курлянд // Проблеми педагогіки вищої школи. Збірник наукових праць, вип. І. – Одеса, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – С. 3-5.

116. Курлянд З. Н. Наукова організація праці майбутнього вчителя як чинник його професійного самовдосконалення / Зінаїда Наумівна Курлянд // К. Д. Ушинський і сучасність : пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти. Матеріали міжнар. науково-практ. конференції. – Одеса, 2004. – Т. 2. – С. 105-111.

117. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность : монография / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 336 с.

118. Леонтьев Д. А. Профессиональное становление как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – №1. – 2001. – С. 57 – 66.

119. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / Алла Францівна Линенко // Педагогіка і психологія, № 1. – 1995. – С. 125-132.

120. Линенко А. Ф. Механізми формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності / Алла Францівна Линенко // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – С. 5-9.

121. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія / Алла Францівна Линенко – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.

122. Лобода Ю. Г. Готовність майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій / Ю. Г. Лобода // Педагогічні науки. Освітні інновації : 36. наук. пр. – [Ч. 1]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – С. 167-174.

123. Лобода Ю. Г. Професійна діяльність майбутнього інженера : вимоги, критерії якості підготовки : матеріали всеукр. науково-практ. конф. [Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу], (Одеса, 20-21 листопада 2007 р.) / Ю. Г. Лобода. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 52-54.

124. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М: Педагогика, 1991. – 296 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

125. Лузик Э. В. Концепция естественного роста знаний как фактор оптимизации учебного процесса / Э. В. Лузик. – К., 1996. – 132 с.

126. Лучшие психологические тесты / сост. М.В. Оленникова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2010. – 639 с.

127. Макаренко О. А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. Наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Макаренко. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2006. – 23 с.

128. Макоед Н. О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій :

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Макоед Наталя Олексіївна. – Одеса, 2002. – 245 с.

129. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

130. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 220 с.

131. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени / И.О. Мартынюк. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 159 с.

132. Мартынюк И.О. Творческий потенциал инженера: условия и факторы реализации / И.О. Мартынюк. – К., 1988. – 157 с.

133. Мархель И.И. Компьютерная технология обучения / И.И. Мархель // Советская педагогика. – 1990. – №5. – С. 87-91.

134. Мархель И.И. Компьютерные технологии обучения: проблемы и перспективы развития / И.И. Мархель // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Наук. метод. зб.: Педагогіка. – Одеса: Друк, 2001. – Вип.. 8. – С. 3-7.

135. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С.90–97.

136. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

137. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности : Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108-117.

138. Міністерство освіти і науки України. Інформаційні матеріали. Розвиток освіти. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-ІІІ. – Киев, 17 січня 2002 року. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/laws/ZU2984.doc>

139. Мисечко О. Е. Формування рефлексивного підходу до професійної діяльності в ході підготовки майбутнього вчителя іноземних

мов / О. Е. Мисечко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. – 2005. – С. 35-41.

140. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №44. – С. 28-34.

141. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

142. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. ; Воронеж : Моск. психолого-социальный ин-т : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

143. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учащихся / Л. М. Митина // Советская педагогика. – 1989. – №12. – С. 52-56.

144. Михайлова Е. В. Обучение самопрезентации : учеб. Пособие / Е. В. Михайлова. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 168 с.

145. Михайлова Л. А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе обучения иностранному языку : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Алексеевна Михайлова. – О., 1996. – 212 с.

146. Модульна система професійного навчання : концепція, методика, особливості впровадження : навчально-методичний посібник / В.С. Плохій, А. В. Казановський. – Видавничій центр КТ «Київська нотна фабрика», 2000. – 284 с.

147. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Н. В. Морзе // Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 6. – С. 12-15.

148. Москаленко О. В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / О. В. Москаленко. – Астрахань. – 2000. – 188 с.

149. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – С. 300-412.
150. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [учебное пособие] / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
151. Натадзе Р. Г. Восприятие и установка / Р. Г. Натадзе // Познавательные процессы : ощущения и восприятие / под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1982. – С. 81-88.
152. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров : учеб. пособие / С. Д. Неверкович; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Высш. шк., 1995. – 207 с.
153. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Гол. ред. Б. І. Холод; Ред. кол.: О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
154. Новикова Т. Папка индивидуальных достижений «портфолио» : федеральные рекомендации и местный опыт / Т. Новикова // Директор школы. – 2004. – № 7. – С. 61.
155. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1984. – 816 с.
156. Олексенко В. М. Інноваційні підходи в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів / В. М. Олексенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПІ», 2005. – № 3. – С. 32-41.
157. Оллпорт Г. Становление личности [избранные труды] / Гордон Оллпорт. – м.: Смысл, 2002. – 462 с.
158. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Юрий Михайлович Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
159. Осипова Т. Ю. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя : дис... канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Теорія та

методика професійної освіти» / Тетяна Юріївна Осипова. – О., 2001. – 248 с.

160. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник / [Р. І. Хмелюк, І. М. Богданова, Н. І. Дідусь та ін.] ; під ред. Р. І. Хмелюк. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1998. – 96 с.

161. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и США [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/conf46.htm>.

162. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Борис Дмитриевич Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

163. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / [Бартенева І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін.]; наук. ред. З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. І. Хмелюк. – Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

164. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / [Зінаїда Наумівна Курлянд, Алла Францівна Линенко, Тетяна Юріївна Осипова та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – 344 с.

165. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої – К. : ВІПОЛ, 2001 – 502 с.

166. Пейн С. Дж. Учебное портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейн // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 65-67.

167. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

168. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. – М.: Политиздат. – 1982. – 255 с.

169. Платов В. Я. Деловые игры : разработка, организация и проведение : Учебник / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.

170. Платонов К.К. Короткий словник системи психологічних понять / К.К. Платонов. – К.: Вища школа, 1981. – 175 с.
171. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
172. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №1. – С. 71-78.
173. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3–6.
174. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа // Квантор. – Львов, 1991. – №1. – 214 с.
175. Попов И. В. Труды по патрологии. Т. 2. Личность и учение блаженного Августина / И. В. Попов. – Сергиев Посад, 2005.
176. Порхачев М. Ю. Формирование информационной компетентности в профессиональной подготовке будущих инженеров : [электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / . – Екатеринбург : РГБ, 2006. – 180 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
177. Психологія / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін. : Підручник. – К. : Либідь, 1999. – С. 486-495.
178. Психология самосознания: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
179. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2008. – 672 с.

180. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с. – (Психология – лучшее).
181. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Серия «Мастера психологии», Питер Ком, 1999. – 416 с.
182. Рефлексия // Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – С. 340.
183. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник / Валентин Васильович Рибалка – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
184. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Римар. – Вінниця, 1999. – 18 с.
185. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
186. Романовський О. Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Романовський. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 40 с.
187. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание : О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
188. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
189. Рукас Т. П. Формування культури ділового мовлення у майбутніх інженерів / Т. П. Рукас. – К., 1999. – С.3-5.
190. Рыбакова Т. Т. Развитие педагогической рефлексии у будущего учителя в процессе изучения психологических дисциплин в вузе : [Курс

«Возрастная психология» на ист. фак. Хабар. гос. пед. ун-та] / Т.Т. Рыбакова // Интерактивные методы в образовании : личностносозидающие смыслы. – Хабаровск, 2002. – С. 111-120.

191. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.Я. Савченко – К., 1984. – 48 с.

192. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.

193. Санникова О. П. Феноменология личности : избранные психол. труды. / О. П. Санникова. – Одесса : Смил, 2003. – 256 с.

194. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, учений, качеств, интересов личности, психических состояний / [Богданова И. М., Дидусь Н. И., Казанжи Ф. И. и др.]. – ОГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. – 142 с.

195. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

196. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А.Семиченко. – К.: Милленниум, 2004. – 521 с.

197. Сериков Г. Н. Самообразование и совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : ИИГУ, 1992. – 232 с.

198. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.

199. Сизанов А. Тесты и психологические игры. Ваш психологический портрет / А.Сизанов. – М.: АСТ, Минск : Харвест, 2008. – 576 с.
200. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
201. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
202. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.] ; под ред. В.А.Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
203. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Конюхова Н. И. – Воронеж : Издательство НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
204. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі / М. Сметанський // Вища освіта України. – 2006. – №2. – С. 67-73.
205. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : учебное пособие / Сергей Дмитриевич Смирнов. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»).
206. Социально-психологический портрет инженера [под ред. В.А. Ядова]. – М.: Мысль, 1977. – 213 с.
207. Спивак В. Корпоративная культура / В. Спивак. – СПб. : Питер, 2001 – 352 с.
208. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / Александр Георгиевич Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
209. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 285 с.

210. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 431 с.
211. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 512 с.
212. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ю. К. Стрелков. – М. : Издательский центр «Академия» ; Высшая школа, 2001. – 360 с.
213. Сухомлинский В.О. Сто порад молодому вчителю / В.О. Сухомлинский – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.
214. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с. – (Серия «Среднее профессиональное образование»).
215. Талызина Н.Ф. Теория планомірного формування умствених дійсвий сьогодні / Нина Федоровна Талызина // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 92-101.
216. Тернер Дж. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. Тернер, П. Дж. Оукс, С. А. Хэслэм, В. В. Девид // Иностранная психология. – 1994. – №2. – С. 8–17.
217. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
218. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе : Методология разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. – М. : Дашков и К. : МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
219. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1997. – 627 с.
220. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : Из-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 448 с.

221. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко СУ.]. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
222. Ушинський К.Д. Вибрані твори в 2-х томах. Т. I. / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – 359 с.
223. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С.С. Аверинцева и др.] - [2-е изд. перераб. и доп.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
224. Фонарёв А. Р. Развитие личности в процессе профессионализма / А. Р. Фонарёв // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72-84.
225. Фрейд З. Введение в психоанализ: [лекции] / Зигмунд Фрейд – М.: Наука, 1989. – 456 с.
226. Фром Э. Душа человека / Эрик Фром. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
227. Хмелюк Р. И. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к работе учителя / Раиса Ильинична Хмелюк // Советская педагогика, 1971. – №8. – С. 75-80.
228. Хмелюк Р. И. Самопрезентация в общении как психолого-педагогическая проблема / Раиса Ильинична Хмелюк // Проблема педагогіки вищої школи. Збірник наукових праць, вип. I. – Одеса, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – С. 16-19.
229. Цокур О. С. Порівняльний аналіз особливостей Я-образу професіонала у вчителів-початківців та досвідчених учителів / О. С. Цокур // К. Д. Ушинський і сучасність : пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти. Матеріали міжнар. науково-практичної конференції. – Одеса, 2004. – Т. 1. – С. 42-45.
230. Цокур О. С. Проблема професійної свідомості педагога в творчій спадщині А. С. Макаренка та сучасність / О. С. Цокур // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Випуск 10-11. – 1998. – С. 66-69.
231. Чернилевский Д. В. Модульное обучение в высшей школе / Д. В. Чернилевский // Профессиональное образование. – 2005. – № 10. – С. 6-7.

232. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977, – 144 с.

233. Чеснокова И. И. Самосознание личности / И. И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974, – С. 209–225.

234. Шавир П.А. Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя / П.А. Шавир // Сов. Педагогика. – 1985. – №8. – С. 90-93.

235. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие, 2-е изд. перераб. и доп. / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

236. Шаповалов В. И. Формируем конкурентоспособную личность / В. И. Шаповалов // Школьные технологии. – Б.м. – 2003. – № 3. – С. 38-44.

237. Шевченко А. К. Проблема сознания в работах М. К. Мамардашвили / А. К. Шевченко // Философская и социологическая мысль. – Киев, 1991. – № 8. – С. 14-41.

238. Шевченко Л. Самореалізація як умова підвищення рівня самосвідомості особистості / Л. Шевченко // Рідна школа. – 1999. – №11. – С. 56-58.

239. Шиліна Н. Є. Проблема мотивації щодо вживання інформаційних технологій навчання у ВНЗ / Н. Є. Шиліна // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : 36. наук. пр. – Одеса, 2009. – № 3. – С. 53-58.

240. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.С. Штифурак. – Луганськ, 1998. – 15 с.

241. Шубас М.С. Инженерное мышление и научно-технический прогресс. – Вильнюс: Мантис, 1982. – 173 с.

242. Щебетенко А. И. Тесты для делового человека и для всех / А. И. Щебетенко. – Пермь : Алгос-Пресс, 1995. – 197 с.
243. Щербаков М. В. Семь путешествий в структуру сознания / М. В. Щербаков. – М., 1998. – 107 с.
244. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.
245. Щербатюк Л. Б. Диференціація навчання у зарубіжних технічних ВНЗ / Л. Б. Щербатюк // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : Зб. наук. праць – 2005, № 3-4. – С. 241-247.
246. Щербатюк Л. Б. Інноваційні підходи до організації навчального процесу у технічних ВНЗ : Монографія / Л. Б. Щербатюк. – Харків : ПФ «Антиква», 2003. – 193 с.
247. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Щербатюк Лариси Борисівни. – Одеса, 2007. – 240 с.
248. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – С. 135-136.
249. Юнг К.Г. Архетип и символ / Карл Густав Юнг. – М.: «Ренессанс», 1991. – 304 с.
250. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / В. Юрченко // Освіта і управління. – 1997, № 1. – С. 119-123.
251. Юсупов И.М. Профессиональное самосознание педагога / И.М. Юсупов // Советская педагогика. – 1989. – №12. – С. 79-83.
252. Яворская Г. Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе / Г. Х. Яворская. – Одесса : [НИРИО ОИВД], 2000. – 113 с.

253. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 89-106.
254. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социолог. журнал. – 1994. – №1. – С. 35-52.
255. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические акценты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 159 с.
256. Ячин С. Инновации и задачи подготовки инженера / С. Ячин // Alma Mater. – №3. – 1993. – С. 21-23.
257. Adams G. R., Shea J. S., Fetch S. Toward the development of an objective assessment of ego – identity status // Journal of Youth and Adolescence. – 1979. – №8. – P. 223-237.
258. American National Standard for Telecommunications. Telecom Glossary 2000 [Электронный ресурс] / (Американский национальный стандарт по телекоммуникациям. Глоссарий Телеком 2000). – Режим доступа : <http://www.its.bldrdoc.gov/projects/telecomg;lossary2000>
259. Bandura A., Gervone D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983 (Nov.). – VO. 45(5). – P. 1017-1028.
260. Bayne T. 2004. «Self-Consciousness and the Unity of Consciousness». The Monist 87: 219-236.
261. Bealer G. 1996. «Functionalism and Self-Consciousness». Philosophical Review 106: 69-117.
262. Bermúdez J. L. The Paradox of Self-Consciousness. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
263. Brook A. 2001. «Kant, Self-Awareness and Self-Reference». In Brook and DeVidi, 2001.

264. Camilleri C., Malewska – Peyre H. Socialization and Identity strategies // Handbook of Cross Cultural psychology (Ed. : Berry J. W., Poortinga Y. H., Pandey J. J. – Allyn and Bacon, 1997, v.2, pp.43–68.
265. Carruthers P. 1996. Language, Thoughts and Consciousness. An Essay in Philosophical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
266. Carruthers P. 2000. Phenomenal Consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
267. Cassam Q. (ed). 1994. Self-Knowledge. Oxford: Oxford University Press.
268. Coleman J. Foundation of Social Theory. Cambridge. MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990. P. 306-307.
269. Dennett D. 1991. Consciousness Explained. Cambridge MA: MIT Press.
270. Doise W. Social representation in personal identity / Social Identity / N.Y., Free Press. – 1988 – P. 13–25.
271. Evans G. 1982. «Self-Identification». In his The Varieties of Reference (edited by J. McDowell). Oxford: Oxford UP. Reprinted in Brook and DeVidi, 2001.
272. Gadamer H.-G. Education is Self-Education (Образование есть самообразование) // Journal of Philosophy of Education. Vol. 35, No. 4, 2001, pp. 531-542.
273. Gordon C. Development of Role Identities // Annual Review of Sociology. –1976. – V. 2. – P. 405-433.
274. Hadfield J. Reading Games. Intermediate and Advanced. – Longman, 1996.
275. Hoffman Joseph & Lyons David (1997). Evaluating instructional software. Learning and Leading with Technology, 25(2), pp. 52-56.
276. Jaromowic M. Self-We-Others Schemata and Social Identifications // Social Identity : International Perspective (Ed. By Worchel S., Morales J. F., Paez D., Deschamps J. L. Sage Publications, 1998, pp. 44–52.

277. Flanagan O. 1992. *Consciousness Reconsidered*. Cambridge, MA: MIT Press.
278. Kriegel U. and Williford, K. (eds.) 2006. *Self-Representational Approaches to Consciousness*. Cambridge, MA.: MIT Press.
279. Kriegel U. (ed.) 2006. *Consciousness and self-representation*. *Psyche* 12/2.
280. Kriegel U. 2003. «Consciousness, higher-order content, and the individuation of vehicles», *Synthese* 134: 477-504.
281. Kriegel U. 2004a. «Consciousness and Self-Consciousness». *The Monist* 87: 185-209.
282. Lepsky V.E. *Reflexive Control in Multi-Subjective and Multi-Agent Systems / Proceedings of the Workshop on Multi-Reflexive Models of Agent Behavior*. 18-20 August 1998, Los Alamos, New Mexico. – P. 111-117.
283. Lycan W. G. 1987. *Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
284. Noë A. 2004. *Action in Perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
285. Poellner P. 2003. «Non-conceptual content, experience and the self», *Journal of Consciousness Studies*, 10 (2): 32-57.
286. Raven J., & Stephenson J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
287. Rosenthal D. M. 1997. «A Theory of Consciousness», in N. Block, O. Flanagan and G. Güzeldere (eds.) *The Nature of Consciousness* (729-753). Cambridge, MA: MIT Press.
288. Rosenthal D. M. 2004. «Being Conscious of Ourselves». *The Monist* 87: 159-181.
289. Rotevan H. D. *Assiqnea and chosen Identity components: A process Perspective on Their Integration // Adolescent Identity Formation* (Ed. by Adams G., R. Gullota t.p.) *Some Publications*. – 1992. – P. 73-90.
290. Shoemaker S. 1994. *Self-knowledge and «inner sense»*. *Philosophy and Phenomenological Research* 54: 249-314.

291. Spencer L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.
292. Stanley J. 1998. «Persons and Their Properties». *Philosophical Quarterly* 48: 159-175.
293. Strawson G. 1997. «The Self». *Journal of Consciousness Studies* 4: 405-428.
294. Swann W. B. Self-verification : Bringing social realiti into harmony with the self / Eds. Jn J. Suls and A. G. Greenwald // *Social psychological perspectives on the self*. Vol. 2. – P. 33-66.
295. The Global Information Technology Report 2008-2009. *Mobility in a Networked World*, 8 October 2008 / editors Soumitra Dutta, Irene Mia. – Geneva : World Economic Forum and INSEAD, 2009. pp. 406.
296. Thomasson A. 2000. «After Brentano: A one-level theory of consciousness», *European Journal of Philosophy* 8 (2): 194-99.
297. Zahavi D. 1999. *Self-Awareness and Alterity: A Phenomenological Investigation*. Evanston: Northwestern University Press.
298. Zahavi D. 2002. «First-person thoughts and embodied self-awareness: Some reflections on the relation between recent analytical philosophy and phenomenology», *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1, 7-26.
299. Zahavi D. 2003. «Inner Time-consciousness and Pre-reflective Self-awareness», in D. Welton (ed.) *The New Husserl: A Critical Reader*. (157-80) Bloomington: Indiana University Press.

Додаток А

«Мотиви вибору професії» В. Семиченко

Інструкція. Нижче приведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте і оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на ваш вибір професії. Шкала оцінок: 5 – дуже сильно вплинуло; 4 – сильно; 3 – середньо; 2 – слабо; 1 – ніяк не вплинуло.

Назвіть свою професію, спеціальність _____

1. Вимагає спілкування з різними людьми.
2. Подобається батькам.
3. Передбачає високе відчуття відповідальності.
4. Вимагає переїзду на нове місце проживання.
5. Відповідає моїм здібностям.
6. Дозволяє обмежитися наявною освітою.
7. Дає можливість приносити користь людям.
8. Сприяє розумовому і фізичному розвитку.
9. Є високооплачуваною.
10. Дозволяє працювати близько від дому.
11. Є престижною.
12. Дає можливість для зростання професійної майстерності.
13. Єдино можлива в обстановці, що склалася.
14. Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи.
15. Є привабливою.
16. Близька до улюбленого шкільного предмету.
17. Дозволяє відразу отримати добрий результат праці для інших.
18. Вибрана моїми друзями.
19. Дозволяє використовувати професійні вміння поза роботою.
20. Дає більше можливостей проявити творчість.

Додаток Б

Опитувальник на визначення спрямованості особистості

1. Найбільше задоволення я отримую від:
 - а) схвалення моєї роботи; б) свідомості того, що вона зроблена добре;
 - в) свідомості того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
 - а) тренером, який розробляє тактику гри; б) відомим гравцем; в) капітаном команди.
3. Здається, кращим педагогом є той, хто:
 - а) виявляє цікавість до студента і до кожного має індивідуальний підхід; б) викликає інтерес до предмету, так що студент із задоволенням заглиблює свої знання про цей предмет; в) створює в колективі таку обстановку, при якій ніхто не боїться висловлювати свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
 - а) радіють виконанню роботи; б) із задоволенням працюють в колективі; в) прагнуть виконати свої завдання.
5. Я хотів би, щоб мої друзі були:
 - а) чуйними і допомагали людям; б) вірні і відданні мені; в) розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
 - а) з ким складаються добрі відносини; б) хто може багато чого досягти в житті; в) на кого завжди можна покладатися.
7. Найбільше я не люблю:
 - а) коли у мене щось не виходить; б) коли псується відносини з товаришами; в) коли мене критикують.
8. Здається, найгірше, коли педагог:
 - а) не приховує, що деякі студенти йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними; б) викликає дух суперництва в колективі; в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

а) проводити час із друзями; б) відчуття виконаних справ; в) коли мене за що-небудь хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

а) добився успіху в житті; б) по-справжньому захоплений своєю справою; в) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

11. В першу чергу система освіти повинна:

а) навчити вирішувати задачі, які ставить життя; б) розвивати індивідуальні здібності студентів; в) виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби у мене було багато вільного часу, більш охоче за все я використовував би його:

а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку і розваг; в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:

а) працюю з людьми, які мені симпатичні; б) у мене цікава робота; в) мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли:

а) інші мене цінують; б) відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; в) приємно провожу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

а) розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з роботою, навчанням, спортом та ін., у якому мені довелося брати участь; б) написали про мою діяльність; в) обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16. Я роблю найбільші успіхи в навчанні, якщо викладач:

а) має до мене індивідуальний підхід; б) зуміє викликати у мене інтерес до предмету; в) влаштовує колективне обговорення проблем, які вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

а) образа особистої гідності; б) невдача при виконанні важливої справи; в) втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

а) успіх; б) можливість хорошої спільної роботи; в) здоровий, практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

а) вважають себе гірше за інших; б) часто сваряться і конфліктують; в) заперечують проти всього нового.

20. Приємно, коли:

а) працюєш над важливою для всіх справою; б) маєш багато друзів; в) викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. На мою думку, керівник перш за все повинен бути:

а) доступним для всіх; б) авторитетним; в) вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

а) про те, як заводити друзів і підтримувати хороші взаємини з людьми; б) про життя знаменитих людей; в) про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав за краще б бути:

а) диригентом; б) композитором; в) солістом.

24. Мені б хотілося:

а) вигадати цікавий конкурс; б) перемогти в конкурсі; в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливо знати:

а) що я хочу зробити; б) як досягти мети; в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

а) інші були їм задоволені; б) перш за все виконати своє завдання; в) йому не потрібно було дорікати за виконану роботу.

27. Краще всього я відпочиваю у вільний час:

а) у спілкуванні з друзями; б) проглядаючи розважальні фільми; в)

займаючись своєю улюбленою справою.

Лист відповідей на анкету «Направленість особистості»

Прізвище, ім'я, по батькові

Стать _____ **Вік** _____

Дата _____

№п/п	Найбільше	Менше всього	№п/п	Найбільше	Менше всього
1			15		
2			16		
3			17		
...			...		
14			27		

Додаток В

Шкала мотивації професійної діяльності

(К. Земфір в модифікації А. Реана)

№ п/ п	Мотиви професійної діяльності	У дуже незнач- ній мірі	У достатньо незначній мірі	У середній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже великій мірі
1.	Грошовий заробіток					
2.	Прагнення до просування по роботі, можливість продовження навчання					
3.	Прагнення уникнути критики зі сторони керівника та колег					
4.	Прагнення уникнути можливих покарань та неприємностей					
5.	Потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших					
6.	Задоволення від самого процесу та результату роботи					

7.	Можливість більш повної самореалізації саме в певній діяльності					
----	---	--	--	--	--	--

Додаток Д

Опитувальник задля діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко гарячуся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше ухвалюю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі за середні.
7. Ставлюся до себе суворіше, ніж до інших.
8. Я доброзичливіший, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, оскільки знаю, що в ньому я добився б успіху.
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя межа.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше привертає інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення твердішими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це звичайно помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. Наприкінці відпустки я звичайно радію, що незабаром вийду на роботу.

26. Коли я схильний до роботи, я роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені ніяково.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться ухвалювати рішення, я прагну робити це якнайкраще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладнається, я нетерплячий.

36. Я звичайно звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.

38. Багато що, за що я беруся, я не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади.

41. Коли я упевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Додаток Е

«Потреба в досягненні» (Ю. Орлов)

Інструкція. «Пропонується низка положень. Якщо Ви з положенням згодні, то поряд з його номером на опитувальному листі напишіть «так», «ні» – якщо не згодні».

1. Вважаю, що успіх в житті залежить швидше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбудуся улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливо його виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємостосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не ближніми.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть в звичайній роботі я прагну удосконалити деякі її елементи.
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про запобіжні засоби.
10. Мої близькі вважають мене ледачою людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах повинні швидше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіху, змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Ради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не в мою користь.

17. Я не старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би швидше про оригінальні винаходи людей, чим про події.
20. Мої близькі звичайно не розділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх ровесників.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

Додаток Ж
Опитувальник «Наскільки Ви відповідаєте
ідеалу ділової людини?»

1. Чи роблю я так, щоб «заслужити» повагу однокурсників, колег?
2. Чи чекаю я вигоди у відповідь на свої добрі справи?
3. Чи обурююся я критикою в свою адресу?
4. Чи критикую я інших, не розібравшись до кінця в суті справи?
5. Чи несу я відповідальність за свої дії та рішення?
6. Чи умію я програвати з честю, приймати поразку без скарг?
7. Чи вважаю за краще я мати справу з фактами, хай і неприємними, або займаю страусину позицію, чи уникаю я ілюзій?
8. В умовах недовір'я до мене, чи залишаюся вірний своїй меті?
9. Чи турбуюся я передчасно про те, що від мене не залежить?
10. Чи примиряюся я з неминучим, а також з неприємними обставинами, що вже мають місце?
11. Чи чітко я бачу відмінності між метою і засобами досягнення її?
12. Чи здатний я встановлювати тісні контакти з людьми?
13. Чи дотримуюсь я етичних правил, чи володію почуттям гумору?
14. Чи відрізняюся я терпінням?
15. Чи володію я високою вимогливістю до себе, чи віддаю я собі ясний звіт в тому, що людська натура складна?
16. Чи демократичний я, чи здатний я вчитися у тих, хто оточує, якщо є чому?
17. Чи вважаю я, що мої успіхи – складова частина успіхів усіх інших людей?
18. Чи винахідливий я в своїй власній життєдіяльності?
19. Чи черпаю я енергію, силу, натхнення від спілкування з прекрасним?
20. Чи складаю я розумний план і чи намагаюся його методично реалізовувати?

Додаток 3

Тест-опитувальник «Q-сортування» (В. Стефансон)

1. Я критичний до товаришів.
2. У мене виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Я схильний слідувати лідерам.
4. Я не схильний створювати близькі відносини з товаришами.
5. Мені подобається дружність в групі.
6. Я схильний суперечити лідеру.
7. Відчуваю симпатію до одного-двох певних товаришів.
8. Уникаю зустрічей і зборів в групі.
9. Мені подобається похвала лідера.
10. Я незалежний в думках і манері поведінки.
11. Я готовий стати на чийсь сторону в суперечці.
12. Я схильний керувати товаришами.
13. Я радію спілкуванню з одним-двома друзями.
14. При прояві ворожості з боку членів групи я зовні спокійний.
15. Я схильний підтримувати настрої всієї групи.
16. Я не надаю значення особистісним якостям членів групи.
17. Я схильний відволікати групу від її цілей.
18. Я відчуваю задоволення, протиставляючи себе лідеру.
19. Я хотів би зближуватися з деякими членами групи.
20. Я вважаю за краще залишатися нейтральним в суперечці.
21. Мені подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Я вважаю за краще холоднокровно обговорювати розбіжності.
23. Я недостатньо стриманий у виразі почуттів.
24. Я прагну згуртувати навколо себе однодумців.
25. Я незадоволений формальним (діловим) ставленням.
26. Коли мене звинувачують, я розгублююся і мовчу.
27. Я вважаю за краще погоджуватися з основними напрямками в групі.

28. Я прив'язаний до групи загалом більше, ніж до певних товаришів.
29. Звичайно я затягую і загострюю суперечку.
30. Прагну бути в центрі уваги.
31. Я хотів би бути членом вужчої групи.
32. Я схильний до компромісів.
33. Відчуваю внутрішній неспокій, коли лідер поводить себе всупереч моїм очікуванням.
34. Я хворобливо ставлюся до зауважень друзів.
35. Можу бути підступним і вкрадливим.
36. Я схильний прийняти на себе керівництво в групі.
37. Я відвертий в групі.
38. У мене виникає занепокоєння, я нервую під час групової розбіжності.
39. Вважаю за краще, щоб лідер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Я не схильний відповідати на прояву дружелюбності.
41. Я не схильний гніватися на товаришів.
42. Я намагаюся вести інших проти лідера.
43. Легко знаходжу знайомства за межами групи.
44. Прагну уникати бути втягнутим в суперечку.
45. Легко погоджуюся з пропозиціями інших членів групи.
46. Чиню опір утворенню угруповань в групі.
47. Коли я роздратований, я глузливий та іронічний.
48. У мене виникає неприязнь до тих, хто намагається виділитися.
49. Віддаю перевагу меншій, але тіснішій групі.
50. Намагаюся не показувати своїх дійсних почуттів.
51. Підтримую лідера в групових розбіжностях.
52. Я ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникаю критикувати товаришів.
54. Вважаю за краще звертатися до лідера частіше, ніж до інших.

55. Мені не подобається, що відносини в групі фамільярні.
56. Люблю затівати суперечки.
57. Прагну утримувати своє високе становище в групі.
58. Я схильний втручатися в контакти знайомих і порушувати їх.
59. Я схильний до перестрілок, люблю задиратися.
60. Я схильний виражати незадоволеність лідером.

Додаток И

Бланк самооцінки особистості

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Дата _____

Спеціалізація _____

N	Якості	N	d	d2
	Поступливість			
	Сміливість			
	Запальність			
	Наполегливість			
	Нервозність			
	Терплячість			
	Захопленість			
	Пасивність			
	Холодність			
	Ентузіазм			
	Обережність			
	Примхливість			
	Повільність			
	Нерішучість			
	Енергійність			
	Життєрадісність			
	Недовірливість			
	Упертість			
	Безпечність			
	Соромливість			
$r=1 - 0,00075 \times d2$				2

Додаток К
Визначення рівня домагань особистості
Опитувальник В. Гербачевського

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Дата заповнення _____ Вік _____

Професія (спеціальність) _____

№ п/п	Вислів	Шкала для відповідей
1	Дослідження мені вже порядком набридло	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2	Я працюю на межі сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3	Я хочу показати все, на що здатний	-3-2-1 0 +1+2+3
4	Я відчуваю, що мене змушують прагнути до високого результату	-3 -2-1 0 +1+2+3
5	Мені цікаво, що вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6	Завдання досить складне	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7	Те, що я роблю, нікому не потрібно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8	Мене цікавить, краще мої результати або гірше, ніж у інших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9	Мені б хотілося скоріше зайнятися своїми справами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10	Вважаю, що мої результати будуть високими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11	Та ситуація може причинити мені неприємності	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12	Чим вищий результат, тим більше хочеться його перевершити	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13	Я проявляю досить старання	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14	Я вважаю, що мій кращий результат не випадковий	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15	Завдання великого інтересу не викликає	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16	Я сам ставлю перед собою завдання	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
17	Я турбуюся з приводу своїх результатів	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
18	Я відчуваю прилив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

19	Кращих результатів мені не досягнути	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
20	Ця ситуація має для мене певне значення	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21	Я хочу ставити більш складні цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22	До своїх результатів я ставлюся байдуже	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23	Чим довше працюєш, тим цікавіше стає	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24	Я не збираюся «викладатися» на цій роботі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25	Швидше за все, мої результати будуть низькими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26	Як не намагайся, результат від цього не зміниться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27	Я б зайнявся зараз чим завгодно, тільки не цим дослідженням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28	Завдання досить просте	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29	Я здатний на кращий результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30	Чим складніша ціль, тим більше бажання її досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31	Я відчуваю, що можу подолати усі труднощі на шляху до мети	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32	Мені байдуже, якими будуть мої результати порівняно з результатами інших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33	Я захопився роботою над завданням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34	Я хочу уникнути низького результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35	Я почуваю себе незалежним	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36	Мені здається, що я дарма витрачаю час і сили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37	Я працюю упівсили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38	Мене цікавлять межі моїх можливостей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
39	Я хочу, щоб мій результат виявився одним із кращих	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
40	Я зроблю все, що в моїх силах, для досягнення мети	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41	Я відчуваю, що у мене нічого не вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
42	Випробування – це лотерея	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Додаток Л

Тест-опитувальник Л. П. Калінінського

Інструкція. Якщо властивість Вам підходить, обведіть цифру.

Пам'ятайте, що:

1) відзначати властивість потрібно тільки в тому випадку, якщо вона виявляється в більшості ситуацій;

2) не пропускайте погані (на Ваш погляд) властивості й ті, які нібито повторюються;

3) чим більше відмічених властивостей, тим повніше Ви себе характеризуєте.

1. Здатний «заряджати» енергією інших людей.
6. Здібний до просування у сфері керівництва людьми.
11. Деспотичний.
16. Дуже люблю привертати до себе увагу.
21. Невблаганний.
26. Надто непоступливий.
31. Проявляю зайву готовність до підпорядкування.
36. Залежний, несамотійний.
41. Надмірно поблажливий.
46. Здатний поступитися своїми інтересами ради інших людей.
151. Бувають такі думки, коли не хотів би, щоб про них знали інші люди.
2. Користуюся довірою з боку однокурсників (колеги по роботі).
7. Відрізняюся великою працездатністю.
12. Начальницько-наказовий.
17. Обачливий, піклуюся лише про себе.
22. Надто суворий, різкий.
27. Образливий, надмірно принциповий.

- 32. Боязкий.
- 37. Схильний до сліпого наслідування.
- 42. Невимогливий.
- 47. Дуже поблажливий до тих, хто оточують.
- 158. Повністю вільний від всяких забобонів.
- 3. Сприяю просуванню своїх товаришів (колег).
- 8. Умію тримати слово.
- 13. Справляю враження значності.
- 18. Ревнивий до успіхів інших.
- 23. В основному критичний до інших.
- 28. Мстивий.
- 33. Сором'язливий.
- 38. Нав'язливий.
- 43. Часто поступаюся громадській думці.
- 48. Схильний прощати все.
- 4. Підтримую дух співпраці.
- 9. Завжди відповідаю за свої рішення.
- 14. Здатний проявити гордовитість.
- 19. Егоїстично практичний, діловитий.
- 24. Нетерпимий до помилок інших.
- 29. Не терплю, щоб мною командували.
- 34. Соромливий.
- 39. Надаю право іншим замість себе ухвалювати рішення.
- 44. Не суворий.
- 49. Псування людей надмірною добротою.
- 154. За все життя не зробив жодного поганого вчинку.
- 5. У разі потреби здатний виховати собі заступника.
- 10. Здатний діяти з деяким ризиком, не чекаючи вказівок.
- 15. Здатний підпорядковувати, зневажаючи волю інших.
- 20. Себелюбний.

25. Уїдлиий, глузливий.
30. Дію з примусу.
35. Сором'язливий.
40. Люблю вдаватися до допомоги інших.
45. Занадто погоджуюся з думкою тих, які оточують.
50. Переповнений надмірним співчуттям.
155. Іноді сміюся при нескромних жартах.
51. Здатний створювати навколо себе сприятливий психологічний клімат.
56. Реалістично оцінюю інших.
61. Владний.
66. Відповідальний, добросовісний.
71. Беззастережний, не допускаю відхилень.
76. Протидію будь-якому впливу.
81. Покірливий.
86. Люблю поплакатися.
91. Завжди люб'язний в поведженні.
96. Люблю піклуватися про інших.
52. Ідейно переконаний.
57. Відрізняюся точністю та організованістю розуму.
62. Чекаю захоплення та шанування від кожного.
67. Обов'язковий (виконую неодмінно і точно).
72. Дратівливий.
77. Недовірливий, підозрілий.
82. Тихий.
87. Шукаю опіку сильних осіб.
92. Товариський і злагідний.
97. Безкорисливий, щедрий.
157. Буває, що передаю чутки.
53. Переважно чесний і правдивий.

- 58. Умію контролювати роботу інших.
- 63. Люблю відповідальність.
- 68. Прагну проявляти особистісну ініціативу.
- 73. Бездушний, байдужий.
- 78. На мене важко справити враження.
- 83. Смирний.
- 88. Охоче приймаю поради.
- 93. Здібний до співпраці, взаємодопомоги.
- 98. Прагну утішити кожного.
- 152. Не було випадку, щоб порушив обіцянки.
- 54. Порядний в усіх відношеннях.
- 59. Прагну до підвищення своїх ділових та організаторських якостей.
- 64. Іноді прокидається бажання командувати, керувати іншими.
- 69. Здатний переконати в правильності своїх рішень.
- 74. Різкий, грубуватий.
- 79. Часто розчаровуюся.
- 84. Незлобивий.
- 89. Шукаю схвалення.
- 94. Чуйний, уважний.
- 99. Схильний до всіх.
- 159. Буває, що говорю про речі, в яких не зовсім розбираюся.
- 55. Дотримуюся твердих принципів.
- 60. Свідомо і надійно виконую свою роботу.
- 65. Володію талантом організатора.
- 70. Вимогливий і критичний до себе.
- 75. Здатний бути суворим.
- 80. Схильний вважати, що мене часто гноблять.
- 85. Покірний.
- 90. М'який, хисткий.
- 95. Делікатний.

- 100. Піккуюся про інших більш ніж за себе.
- 160. Завжди і у всьому згоден з рішенням керівників.
- 101. Володію високим культурним рівнем.
- 106. Підвищую свою ділову кваліфікацію.
- 111. Люблю бути на чолі.
- 116. Володію відчуттям гідності.
- 121. Схильний до зухвалих відповідей.
- 126. Вдаюся до завзятості.
- 131. Критичний переважно по відношенню до себе.
- 136. Схильний шанувати авторитети.
- 141. Проявляю відчуття міри і такту у взаємовідносинах.
- 146. Добрий, викликаю упевненість.
- 102. Володію широким кругозором.
- 107. Здатний в більшості випадків ухвалити вірне рішення.
- 112. Прагну до успіху.
- 117. Люблю змагатися.
- 122. Суворий, але справедливий.
- 127. Незговірливий.
- 132. Схильний до самобичування.
- 137. Майже ніколи і нікому не заперечую.
- 142. Умію викликати прихильність до себе.
- 147. Чуйний до закликів про допомогу.
- 103. Суспільно активний.
- 108. Дисциплінований.
- 113. Прагну розпоряджатися іншими.
- 118. Прагну до популярності.
- 123. Вмію наполягти на своєму.
- 128. Впертий.
- 133. Схильний частіше погоджуватися.
- 138. Схильний чекати вказівок.

143. Гнучкий, вмію пристосуватися до обставин.
148. До всіх проявляю симпатію.
104. Прагну до самовдосконалення.
109. Здатний прийняти нове.
114. Люблю давати поради.
119. Незалежний, сподіваюся на себе.
124. Відкритий і прямолінійний.
129. Прагну добитися свого, іноді всупереч необхідності.
134. Поступливий.
139. Люблю, щоб мене опікали.
144. Здатний в тактовній формі зажадати виконання завдання.
149. Великодушний і стерпний до недоліків інших.
156. Завжди висловлююся у душі загальноприйнятого, навіть якщо знаю, що сказане ніколи не буде розкрито.
105. Здатний мобілізувати і спрямувати спільні зусилля людей па досягнення мети колективу.
110. Хотів би, щоб мій син або дочка працювали під керівництвом такої людини, як я.
115. Умію розпоряджатися, наказувати.
120. Упевнений в собі, напористий.
125. Категоричний, наказовий.
130. Пройнятий духом суперечності.
135. Безвільний.
140. Слухняний.
145. Простий в спілкуванні.
150. Ніжний і м'якосердий.
153. Траплялося, що спізнювався на побачення або на роботу.

Додаток М

Тест опитувальника (В. Ряховського)

1. Вас чекає ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває вас її очікування з колії?
2. Чи викликає у вас збентеження і незадоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах або іншому заході?
3. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря до останнього моменту?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де ви ніколи не бували. Чи прикладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було ?
6. Чи гарячитесь ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас з проханням (показати дорогу, відповісти на якесь питання) ?
7. Чи вірите ви, що існує проблема батьків та дітей, і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
8. Чи посоромитесь ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути гроші, які запозичив кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні вам подали явно недоброякісне блюдо. Чи промовчите ви, лише відсунувши тарілку?
10. Опинившись наодинці з незнайомою людиною, ви не вступите з ним в бесіду і обтяжуватиметеся, якщо першим заговорить він. Чи це так?
11. Вам не до вподоби будь-яка довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи вважаєте за краще відмовитися від свого наміру або встанете в хвіст і будете очікувати?
12. Чи боїтеся ви брати участь в якій-небудь комісії по розгляді конфліктних ситуацій?
13. У вас є власні індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок із цього приводу ви не

застосовуєте. Це так?

14. Почувши де-небудь в кулуарах вислів явно помилкової точки зору з добре відомого вам питання, чи вважаєте за краще промовчати і не вступати в розмову?

15. Чи викликає у вас досаду чиесь прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Чи більш охоче ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, чим в усній?

Додаток Н

Тест-опитувальник локалізації контролю (Д. Роттер)

1. а) невдачі у вихованні дітей часто пов'язані із надмірною суворістю батьків; б) у наш час неблагополуччя дітей більшою мірою залежить від того, що батьки недостатньо суворі з ними.

2. а) багато нещастя в житті людей пояснюються невдачею; б) людські невдачі – результат їхніх власних помилок.

3. а) більшість недоліків в роботі сфери обслуговування пов'язана з тим, що ми погано з ними боремося; б) найближчим часом поліпшити сферу побутового обслуговування майже неможливо.

4. а) до людей відносяться так, як вони того заслуговують; б) до нещастя, достоїнства людини часто залишаються невизнаними, як би він не старався.

5. а) спокійне життя студента на факультеті залежить від його відносин з керівником курсу; б) у добросовісного студента не буває конфліктів з навчанням.

6. а) скарги на те, що викладачі несправедливі до студентів, рідко бувають обґрунтованими; б) більшість студентів не усвідомлюють, що їхні оцінки в основному залежать від випадковості.

7. а) без вдачі ніхто не може досягти успіху в житті; б) якщо здібна людина небагато чого добилася, означає, вона не використовувала свої можливості.

8. а) як би ви не старалися, деяким людям ви все одно не сподобаєтеся; б) люди, які не подобаються іншим, просто не уміють ладнати з тими, які оточують.

9. а) спадковість грає головну роль у визначенні особистості; б) людину визначає його життєвий досвід.

10. а) з мого досвіду виходить, що якщо щось повинне відбутися, то це відбудеться; б) я переконався, що ухвалити рішення про виконання певної

дії краще, ніж покластися на випадок.

11. а) у житті студента, який завжди ретельно готується до занять, рідко буває несправедлива оцінка; б) систематичні заняття – зайва витрата сил, оскільки іспит – це своєрідна лотерея.

12. а) успіх приносить старанна робота, він мало пов'язаний з вдачею; б) щоб добре влаштуватися, потрібно вчасно опинитися в потрібному місці.

13. а) думка студента буде врахована, якщо її буде обґрунтовано; б) студенти практично не роблять впливу на рішення деканату.

14. а) що б я не планував, я майже упевнений, що мені вдасться здійснити намічене; б) планування майбутніх дій не завжди розумно, оскільки багато що залежить від випадку.

15. а) є певні люди, в яких нема нічого доброго; б) щось гарне є в кожному.

16. а) якщо ухвалене вірне рішення, то досягнення того, що я хочу, мало залежить від обставин; б) дуже часто ми можемо ухвалити рішення, вороживши на монеті.

17. а) часто, якщо людина стала керівником, означає, йому просто пощастило; б) потрібні спеціальні здібності, щоб примусити людей виконувати те, що потрібне.

18. а) події в світі залежать від сил, якими ми не можемо управляти; б) беручи активну участь в політиці і суспільних справах, люди можуть контролювати світові події.

19. а) якщо в гуртожитку нудно, означає, студком «нікуди не годиться»; б) як життя в гуртожитку зробити веселим та цікавим, залежить від нас самих.

20. а) більшість людей не усвідомлюють, до якого ступеня їх життя визначається випадком; б) реально не існує такої речі, як везіння.

21. а) людина іноді має право зробити помилку; б) звичайно краще всього «прикрити» свої помилки.

22. а) важко зрозуміти, чому ми подобаємося деяким людям; б) як багато друзів ти маєш, залежить від того, що ти за особистість.

23. а) неприємності, які з нами трапляються, збалансовані успіхами; б) більшість нещасних доль – результат відсутності здібностей, надлишок нещастя та ліні.

24. а) аспірант – це у минулому вільний, працелюбний студент; б) щоб поступити до аспірантури, потрібні «зв'язки».

25. а) іноді я не можу зрозуміти, на підставі чого викладачі ставлять оцінки; б) є пряме співвідношення між моєю старанністю й оцінкою.

26. а) хороший лідер в колективі чекає, що кожен сам вирішує, що йому робити; б) хороший лідер в колективі визначає, що робити кожному.

27. а) добровільно працюючи зараз, я забезпечую собі майбутні наукові досягнення; б) більшість великих наукових відкриттів – результат непередбачуваного осяяння.

28. а) не раз я відчував, що я мало впливаю на події, які зі мною трапляються; б) я майже не вірю, що вдача або успіх грають важливу роль в моєму житті.

29. а) люди самотні тому, що не прагнуть бути доброзичливими; б) навіщо старатися бути приємним людям, – якщо ти їм подобаєшся, то і так подобаєшся.

30. а) у вищій школі невинно багато уваги приділяють фізкультурі; б) заняття спортом – кращий засіб виховання характеру.

31. а) те, що зі мною трапляється, – це мої власні дії та вчинки; б) іноді мені здається, що моє життя йде саме по собі.

32. а) рядовому студенту важко зрозуміти, на підставі чого деканат виносить свої ухвали; б) найчастіше студенти самі винні, якщо деканат застосовує суворі заходи.

Додаток П
Опитувальник «Людина-техніка»

1. Чи подобається вам дивитися на дорогу через вітрове скло автомобіля?
2. Чи зможете ви пробігти 1 км?
3. Чи завжди ви доводите почату справу до кінця?
4. Чи часто вам вдається зловити випадково зачеплені столові прилади (ложку, чашку, тарілку тощо)?
5. Чи існують у вас болі (тяжкість) в спині?
6. Ви неуважна людина?
7. Чи часто ви лаєтеся з ким-небудь в суспільних місцях (транспорті, магазині тощо)?
8. Чи любите ви ризикувати?
9. Чи лякають вас різкі звуки?
10. Чи любите ви працювати самостійно?
11. Чи любили ви в школі уроки праці?
12. Чи любите ви читати про подорожі?
13. Чи піднімете ви вантаж вагою в 16 кг?
14. Ви людина обов'язковий?
15. Чи може вас шокувати несподівана ситуація?
16. Чи добре ви розрізняєте кольори?
17. Чи часто ви втрачаєте предмети побуту?
18. Чи легко вас вивести із рівноваги?
19. Чи любите ви грати в азартні ігри?
20. Чи можете ви нормально виконувати роботу, коли включений приймач, магнітофон?
21. Чи подобається вам одноманітна робота?
22. Чи можете ви розібратися в нескладному технічному кресленні?
23. Чи приносить вам задоволення розбиратися в технічному пристрої

машини?

24. Чи любите ви займатися спортом?

25. Ви б поїхали на червоне світло?

26. Чи вмієте ви повністю розслаблятися?

27. Чи хороший у вас зір?

28. Чи вмієте ви зосередитися на одній справі?

29. Ви людина витриманий?

30. Чи вмієте ви вчасно себе зупинити, коли бачите, що у вас нічого не виходить?

31. Чи часто ви забуваєте вимкнути чайник, кран у ванні тощо?

32. Чи любите ви споглядати природу, красиві будови тощо?

33. Чи подобається вам читати, слухати, дивитися фільм про науково-технічні досягнення, пристрій та експлуатацію техніки?

34. Чи подобається вам управляти технічним засобом?

35. Чи стомлюють вас подорожі?

36. Чи підете ви спокійно з роботи, не виконавши завдання на день?

37. Ви швидко виконуєте отриману роботу?

38. Чи добре ви бачите вночі?

39. Чи легко вас відвернути від якого-небудь заняття?

40. Ви часто сваритеся зі своїми рідними або друзями по дурницях?

41. Чи дотримуєтесь ви приказці: «Або груди в хрестах, або голова в куцах»?

42. Ви часто відволікаєтесь на сторонні справи?

43. Вас усипляє монотонна робота?

44. Чи приносить вам задоволення що-небудь винаходити і конструювати?

45. Чи «любить» вас техніка?

46. Чи любите ви фізичну роботу?

47. Чи часто ви спізнюєтесь па роботу (заняття, зустріч тощо)?

48. Ви людина рухомий?

49. Чи викликає у вас огидність запах бензину?
50. Ви людина уважний?
51. Чи вмієте ви стримувати свої емоції?
52. Чи властиво вам стримувати свої емоції?
53. Чи буває так, що, задумавшись, ви можете пройти під'їзд свого будинку, не помітити того, що йде вам назустріч знайомий тощо?
54. Ви людина посидючий?
55. Чи подобається вам розбиратися в пристрої побутових електро- і радіоприладів?

Додаток Р

Здатності випускника бакалавра вищого технічного навчального закладу вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності, які вимагаються, та система вмінь, що їх відображає

Зміст здатності вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності	Зміст уміння
Підтримувати свою кваліфікацію на сучасному рівні, самовдосконалюватись	Адаптуватися до зростаючих потоків інформації та наслідків науково-технічного прогресу, постійно поновлювати політичні та соціальні знання, засвоювати новітні світові науково-технічні досягнення в радіотехніці, використовуючи сучасні інформаційні технології, знання фундаментальних законів і понять математики, фізики, хімії Оцінювати за різноманітними інформаційними джерелами тенденції впливу змін соціально-економічних відносин на техніко-економічний стан свого підприємства та галузі зв'язку, використовуючи фундаментальні знання економічної теорії.
Формувати стійкий світогляд, сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури	Засвоювати і реалізувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації, поважливо ставитися до різних культур, релігій, до ідей збереження миру, неухильного дотримання прав людини. Проникати в сутність явищ і процесів реального світу, критично оцінювати соціальні, економічні, екологічні, культурні та інші полії і явища у світі та Україні, свідомо використовувати фундаментальні наукові знання в пізнавальній і професійній діяльності культурологічні питання сучасності розглядати з позицій вшанування традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства.
Формувати політичну свідомість,	Демонструвати широкий кругозір у міжнародному політичному житті та геополітичній ситуації орієнтуватися в зовнішній та внутрішній політиці України, знати її історію та специфіку розвитку, розуміти

політичну культуру та плюралізм	місце і статус України в сучасному світі. Орієнтуватись у глобальних процесах економічного розвитку, світових господарських зв'язків, інтеграції України в систему міжнародного поділу праці.
Здатність до ефективної комунікаційної взаємодії	<p>На високому культурному рівні спілкуватися державною та, якнайменш, однією із слов'янських мов, оволодіти хоча би однією іноземною мовою (англійською, французькою або ін.) на рівні спілкування та розуміння технічних текстів зі спеціальності без словника.</p> <p>Сприймати інші точки зору, критично оцінювати й аналізувати їх, виробляти та відстоювати власну точку зору, застосовуючи професійні знання та навички. Створювати нормальні безконфліктні стосунки в колективі, використовуючи засоби індивідуального та колективного впливу на свідомість людей.</p>
Займати активну життєву та громадянську позицію	Дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки і моралі в міжособистісних відносинах, суспільстві та колективі, сприяти зміцненню і моральних засад суспільства. Захищати свої права й інтереси колективу та держави на основі знання прав і обов'язків особистості і колективу, ретельно вивчаючи і законодавчі акти України. Добровільно відгукатися і вносити позитивний внесок у рішення загальних соціальних проблем: захист довкілля, захист прав громадян, охорона здоров'я і безпеки життєдіяльності.
Здатність до здорового способу життя	<p>Пропагувати і вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися, використовуючи надбання сучасної фізичної культури та спорту.</p> <p>Розробляти здоровий режим роботи та відпочинку як особисто, так і для працівників підлеглого колективу і дотримуватись його, використовуючи чинне законодавство України. Дозувати навантаження, уникати систематичної перевантаженості, розвивати власну стресовитривалість та зберігати трудову активність в екстремальних ситуаціях.</p>

Додаток С
Програма спецкурсу
«Основи формування професійного самоусвідомлення
майбутніх інженерів»

Передмова

Загальна характеристика дисципліни: кількість кредитів ECTS – 1; модулів – 1; загальна кількість годин – 36; у тому числі: лекції – 12 год.; практичні заняття – 12 год.; самостійна робота – 12 год.; вид контролю – залік.

Мета навчання

В умовах сучасної дійсності набувають особливого значення концептуальні положення модернізації вітчизняної системи вищої інженерної освіти, оскільки її інтеграція в європейський соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчально-виховного процесу, зокрема в напрямку формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, які повинні мати не тільки конкурентноздатний трудовий ресурс, але і перспективний трудовий потенціал. Ставлення до обраної професії, вміння побачити її зі сторони та себе в ній – грає велику роль в становленні студента як професіонала.

Сьогодні метою технічних вищих навчальних закладів є підготовка інтелектуальної еліти, яка б володіла науково-аналітичними та організаційними знаннями, яка б могла розробляти та опанувати нові науково місткі технології, брати активну участь у інженерно-інноваційній та дослідницькій діяльності, тому що сучасному ринку праці потрібні спеціалісти високого професіоналізму, на основі використання внутрішнього потенціалу, професійної мобільності. Від розв'язання проблеми професійного самоусвідомлення студентів значною мірою залежить підготовка майбутніх фахівців. Оскільки сучасна молодь живе в умовах підвищеного інформаційного середовища, то завданням системи

освіти буде навчити жити її в цьому середовищі, створити умови для неперервної освіти.

У зв'язку з цим виникла необхідність введення до навчального плану факультету Інформаційні мережі спецкурсу «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів».

Зміст

Модуль 1: «Основи формування професійного самоусвідомлення майбутніх інженерів»

(1 кредит)

Вхідні вимоги до вивчення модуля

№	Зміст знань	Шифр
1	Теоретичні знання	ЗН.1
	Зміст умінь	
1	Комунікативні вміння	УМ.1
2	Організаційні вміння	УМ.2

Структура залікового модуля 1

№	Теми	Лекції (год.)	Практичні заняття (год.)	Самостійна робота (год.)
1.	Професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів	2	2	2
2.	Сутність мотиваційного та рефлексивного компонентів професійного самоусвідомлення інженерів	2	2	2
3.	Специфіка змістово-процесуального компоненту	2	2	2

	професійного самоусвідомлення інженерів			
4.	Особливості регулятивно-особистісного компоненту професійного самоусвідомлення інженерів	2	2	2
5.	Самовдосконалення майбутніх фахівців як важлива передумова успішної професійної діяльності	2	2	2
6.	Сучасні вимоги до майбутнього інженера	2	2	2
	Разом 1 модуль, год.	12	12	12

Тема 1. Професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Лекція 1

Професійне самоусвідомлення як процес включає розуміння себе, своєї професійної поведінки, емоційне самовідношення і самооцінку, усвідомлення норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для визначення своїх якостей, усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з колегою, облік оцінки себе як професіонала з боку колег.

Практичне заняття №1

1. Особливості професії інженера.
2. Питання професіонального самоусвідомлення в працях зарубіжних дослідників.
3. Особливості професіонального самоусвідомлення інженерів.

Завдання для самостійної роботи

Зробіть порівняльний аналіз основних вимог до особистості інженера, що висуваються до особистості інженера у державних документах України

та Великобританії.

Тема 2. Сутність мотиваційного та рефлексивного компонентів професійного самоусвідомлення інженерів.

Лекція №2

Залежно від того, наскільки діяльність вмотивована, залежатиме її ефективність і результативність, що передбачає мотиваційний компонент. Рефлексивний компонент передбачає самоаналіз, дослідження студентом свого внутрішнього світу й поведінки.

Практичне заняття №2

1. Професійна спрямованість.
2. Професійна самоідентичність.
3. Рефлексивна позиція та самооцінка.

Завдання для самостійної роботи

Напишіть твір-мініатюру «Моя майбутня професійна діяльність». Розкажіть, чому Ви вибрали цю діяльність (власне бажання; Вас примусили; боялися відмовитися тощо). Проаналізуйте, чому саме ця діяльність важлива для суспільства, та який матиме вплив на формування Вашої особистості.

Тема 3. Специфіка змістово-процесуального компоненту професійного самоусвідомлення інженерів.

Лекція №3

Багатогранність професійної діяльності вимагає від майбутнього професіонального інженера опанування різносторонніх загальних та спеціальних знань (де, знання можуть бути особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності), які відповідають базовому рівню професійної освіти, та здібність застосовувати їх в тих межах, які передбачені освітньою програмою, а також мобільно пристосовуватися до умов професійної діяльності.

Практичне заняття №3

1. Змістово-процесуальний компонент професійного самоусвідомлення інженерів: знання, вміння, навички.
2. Сучасні технології навчання інженерів.

Завдання для самостійної роботи

Знайдіть у сучасних періодичних виданнях та використовуючи систему Інтернет інформацію про сучасні технології, що використовуються для навчання інженерів в зарубіжних країнах. Зробіть порівняльний аналіз з точки зору впровадження цих технологій в вищих технічних навчальних закладах України.

Тема 4. Особливості регулятивно-особистісного компоненту професійного самоусвідомлення інженерів.

Лекція №4

Специфіка сучасного фахівця є його погляд в майбутнє (імовірнісне самовизначення), здібність до самоосвіти, самоорганізації і подальшого самостійного вдосконалення свого професіоналізму, розуміння ним перспективи професійно-особистісного зростання і адекватне оцінювання в цьому аспекті своєї особистості. Розширення професійного профілю, підвищення професійної мобільності, конкурентоздатності забезпечують особистісні якості, які додають універсальність сучасному фахівцю: самостійність, упевненість в собі, відповідальність, оптимізм, здібність до самоаналізу, самоорганізації, плануванню майбутньої професійної кар'єри.

Практичне заняття №4

1. Самовиховання та самоосвіта майбутнього фахівця.
2. Саморегуляція – розкриття резервних можливостей особистості.
3. Професійна мобільність, комунікабельність та конкурентоздатність.

Завдання для самостійної роботи

Підготуйте повідомлення на тему «Самоосвіта», «Самовиховання» або

«Саморегуляція».

Тема 5. Самовдосконалення майбутніх фахівців як важлива передумова успішної професійної діяльності.

Лекція №5

Людина працюючи у міру вдосконалення з простого виконавця, працівника перетворюється на суб'єкта праці, який ставить і реалізовує свої цілі в роботі, далі у спеціаліста, який кваліфіковано виконує свої обов'язки на основі спеціальної підготовки, пізніше в професіонала, який здійснює свою роботу на основі його високих стандартів; іноді людина розвивається і далі, стаючи творцем, новатором, збагачуючи досвід професії.

Практичне заняття №5

1. Поняття «самовдосконалення».
2. Складові самовдосконалення.

Завдання для самостійної роботи

Знайдіть переваги та недоліки професії інженера. Складіть тижневий звіт «Моє професійне самовдосконалення» з точки зору самовиховання, самоосвіти: що сприяло підвищенню вашого бажання досягти самовдосконалення; що заважало Вам, що Ви робили задля самовдосконалення. Зробіть висновки, чи сприяла Ваша рефлексивна позиція підвищенню професійного самоусвідомлення.

Тема 6. Сучасні вимоги до майбутнього інженера.

Лекція №6

Підготовка майбутнього фахівця вимагає формування в нього психологічної готовності до праці, набуття професійних знань, вмінь і навичок, які є складовими моделі спеціаліста (С.Гончаренко, І.Зязюн, А.Линенко, Н.Ничкало, В.Семиченко та ін.).

Сучасна характеристика професіонального інженера.

Практичне заняття №6

1. Професіографічна модель інженера.

2. Компоненти моделі фахівця.

Завдання для самостійної роботи

Підготуйте до захисту проект на тему «Мій ідеал сучасного інженера XXI століття».

Вихідні знання та уміння з модуля 1

	Зміст знань	Ши фр
	Методологічні знання	ЗН.1
	Професійні знання	ЗН.2
	Зміст умінь	
	Загально-технічні вміння	УМ. 1
	Експериментально-практичні вміння	УМ. 2

Тематика рефератів

1. Особливості професійного самоусвідомлення інженерів.
2. Особливості професії інженера.
3. Шляхи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців в Україні.
4. Питання формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців в США.
5. Особливості підходу до питання формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців у Великобританії.
6. Сучасні вимоги до підготовки інженерів.
7. Особливості формування когнітивно-операційного компоненту професійного самоусвідомлення інженерів.
8. Усвідомлення значущості професії інженерів.
9. Роль інженера у міжкультурних зв'язках.

10. Виховання в інженерів корпоративної культури.
11. Професійна мобільність майбутніх фахівців.
12. Професійна конкурентоздатність інженерів.
13. Шляхи формування іншомовної комунікативної компетенції інженерів.
14. Ідеал професіонала.
15. Сучасні технології навчання інженерів.
16. Професіограма інженера як професіографічна модель фахівця.
17. Самомоніторинг професіонала.
18. Основні показники професійного самовдосконалення.
19. Саморегуляція як важлива передумова успішної професійної діяльності.
20. Модель формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Методи навчання

Лекції з використанням технічних засобів, практичні роботи; використання електронної бази даних.

Методи оцінювання

Поточний контроль знань: залік, оцінка за реферат.

Рекомендована література

1. Алфімов В. Мета – творча конкурентоспроможна особистість / В. Алфімов // Рідна школа. – 2005. - №5. – С. 9-14.
2. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І.Д.Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. - № 3-4. – С. 157-163.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А.Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан– СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
5. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Бороздина Л.В. // Психологический журнал. –1992. – Т. 13, №4. – С. 99-101.

6. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. Газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
7. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
8. Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге ХХІ века / Б.Л.вульфсон. – М.: Издательство УРАО, 1999. – 208 с.
9. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / Галузинський В.М., Євнух М.Б. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
11. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 76–81.
12. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К.: МО України, 1994.
13. Дистервег А.О. О высшем принципе воспитания / А.О. Дистервег // Народное образование. – 1998. - №4. – С. 155-162.
14. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. - №2-3. – С. 49-53.
15. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №4. – С. 51-59.
16. Завалевська О.В. Використання інтерактивних методів навчання як одна з педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків. – 2009. – №7. – С. 58-61.

17. Завалевська О.В. Метод портфоліо для формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців // Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции: зб. наук. праць. – Израиль, 2010. – С. 108-109.

18. Завалевська О.В. Професіограма інженера з напряму підготовки 0924 «Телекомунікації» : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. [«АЛЬЯНС НАУК : вчений-вченому»], (Дніпропетровськ, 18-19 березня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 6-10.

19. Завалевська О.В. Розвиток настанови на формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта. – 2008. – Вип.18. – С.61-66.

20. Завалевська О.В. Формування професійного самоусвідомлення особистостів професійному становленні майбутнього фахівця : матеріали междунар. образов. форуму [«Личность в едином образовательном пространстве»], (Запорожье, 5-7 мая 2010 г.). – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 51-53.

21. Завалевська О.В. Self-monitoring as a pedagogical condition to develop the professional self-consciousness of future specialists : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Наукові дослідження – теорія та експеримент: 2009»], (Полтава, 18-20 травня 2009 р.). – Полтава, 2009. – С. 7-9.

22. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.; Ярославль, 2001. – С. 104 – 128.

23. Зазнюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С.С.Зазнюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

24. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник / С.Г.Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

25. Качество подготовки и проблемы повышения конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда: Материалы науч.-практич. конфер. – Новокузнецк: НГПИ, 1998. – 71 с.

26. Леонтьев Д.А. Профессиональное становление как построение образов возможного будущего / Д.А.Леонтьев, Е.В.Шелобанова // Вопросы психологии. – №1. – 2001. – С. 57 – 66.

27. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 186 с.

28. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учащихся / Л.М.Митина // Советская педагогика. – 1989. - №12. – С. 52-56.

29. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). – К.: Стилос, 2001. – 342 с.

30. Немов Р.С. Практическая психология: Познай себя: Влияние на людей: Пособие для учащихся / Р.С.Немов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

31. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Гол. ред. Б.І. Холод; Ред. кол.: О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип.. 27. – 256 с.

32. Освітні технології: Навчально-метод. посібник / О.М. Піхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М. Піхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

33. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и США [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/conf46.htm>.

34. Педагогіка вищої школи: Навчал. Посібник / Колектив авторів: Бартенєва І.О.; Богданова І.М.; Бужина І.В. та ін. – Одеса: ДПУ імені К.Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

35. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат. – 1982. – 255 с.

36. Пищулин В.Г. Модель выпускника университета / В.Г.Пищулин // Педагогика. – 2002. - №9. – С. 22-27.

37. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

38. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.Й. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 167 с.
39. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом „БАХРАТ-М”, 2000. – 672 с.
40. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / Слостенин В.А., Подымова Л.С. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
41. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі / М.Сметанський // Вища освіта України. – 2006. - №2. – С. 67-73.
42. Становление творческой личности в условиях развивающей среды: повышение конкурентоспособности учащихся образовательных учреждений: сб. научных трудов / Под ред. И.В. Штых. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. – 76 с.
43. Стрельников В.Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості / В.Ю.Стрельников // Нові технології навчання. – 2002. – Випуск 35. – С. 243-250.
44. Фонарєв А.Р. Развитие личности в процессе профессионализма / А.Р.Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. - №6. – С. 72-84.
45. Шаповалов В. И. Формируем конкурентоспособную личность / В.И. Шаповалов // Школьные технологии. – Б.м. – 2003. – № 3. – С. 38–44.
46. Щербатюк Л.Б. Диференціація навчання у зарубіжних технічних ВНЗ / Л.Б.Щербатюк // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць – 2005, № 3-4. – С. 241-247.
47. Щербатюк Л.Б. Інноваційні підходи до організації навчального процесу у технічних ВНЗ: Монографія / Л.Б. Щербатюк. – Харків: ПФ «Антиква», 2003. – 193 с.
48. Activities achievements. The Council of Europe, 1998. – 79 p.

49. Adams G.R., Shea J.S., Fetch S. Toward the development of an objective assessment of ego – identity status // *Journal of Youth and Adolescence*, 1979, 8, pp. 223-237.

50. Murray H., Gillese E., Lennon M., Mercer P., Robitson M. *Ethical Principles in University Teaching.* – Society for teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.

51. Rotevan H.D. Assiqnea and chosen Identity components: A process Perspective on Their Integration // *Adolescent Identity Formation* (Ed. By Adams G., R. Gullota t.p.) Soqe Publications, 1992, pp. 73-90.

Додаток Т

Ділова гра «Лідер і його команда»

Хід гри

<i>№</i>	<i>Назва конкурсу</i>	<i>Вміст</i>	<i>Вираження кросворду</i>	<i>Реквізит</i>
1	«Імідж лідера ХХІ століття» (домашнє завдання)	Показ лідерської моди з коментарями і музикою (1 модель, до трьох хвилин)	Не так, як все!	Реквізит команд
2	«Зрозумій мене»	7 гравців встають ланцюжком спиною один до одного. Перший отримує інформацію на картці. Завдання: передати інформацію по ланцюжку без слів, за допомогою жестів і символічних вигуків	Мистецтво спілкування	Картки з інформацією (по кількості команд)
3	«Як вести за собою»	Провести масову гру, де можуть взяти участь всі глядачі, із залом	Запали серця людей!	Реквізит команд
4	«Чіткі цілі»	Коллективно обговорити психологічну ситуацію за 2 хвилини. Дати варіант її рішення	Знаю, що хочу!	Картки з ситуаціями (по кількості команд)
5	«Мозковий штурм»	Команди працюють із залом. На аркуші ватману за допомогою	Знаю! Умію! Навчу!	Листи ватману формату А2

		груп підтримки методом «мозкового штурму» збирається якомога більше понять (слів, виразів) по темі «Інформаційні технології», «Інтернет»		і маркери по кількості команд, скотч (для кріплення)
6	«Ми шукаємо таланти!»	Команда представляє сценку. Можливий варіант теми «Відеоконференція».	Творчий підхід	Реквізит команд
7	«Наша загальна справа»	Експромтом представити музичний кліп на запропоновану пісню	Всі разом	Фонограми (по 1 куплету) пісень, елементи костюмів

Додаток У

Тренінг щодо формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців

Заняття 1. Помріємо про майбутню кар'єру інженера.

Метою заняття стало: створення сприятливих умов для роботи групи; знайомство учасників з основними принципами тренінгу; початкове «занурення» в тему тренінгу.

(Перед початком заняття пропонувалося кожному учаснику зробити нагрудну картку з ім'ям (справжнім або ігровим) і надіти її. Всі сідали в коло.)

1. Психотехнічна вправа «Вітання».

Було запропоновано всім встати і привітатися один з одним, висловлюючи побажання па сьогоднішній день. Кожен вітався зі всіма за руку, нікого не пропускаючи. Всі знову сідали в коло.

Питання: «Як ви себе відчуваєте?»

2. Самопрезентація.

Кожен учасник називав своє ім'я і говорив про свою саму нелюбиму і найулюбленішу справу в житті. При обговоренні ми звертали увагу на те, що в кожного учасника були свої пристрасті. Те, що найбільше привертало одного, для іншого, було не до сподоби.

3. Стисло повідомлялося про мету тренінгу, методи навчання, правила.

Метою занять було сформувати в учасників групи готовність до майбутньої професійної діяльності. Методи навчання пояснювалися за допомогою «вікна Джогарі»: саморозкриття-зворотний зв'язок-експериментування.

4. Психотехнічна вправа «М'яч плюс переваги професії».

Всі вставали в коло. Учасники, кидаючи м'яч один одному, називали

переваги обраної професії. Перемагав той, хто називав більшу кількість переваг професії. Не можна було двічі підряд кидати м'яч одному і тому ж гравцю, повторюватися та тримати м'яч більше трьох секунд.

Питання: «У чому були труднощі?»

5. Вправа «Мрії».

Всі, сидячи в колі, закривали очі і намагалися, прислухаючись до своїх бажань, уявити своє професійне майбутнє, становище в суспільстві, найближче оточення. Давалося 2 хв. Включалася тиха, приємна музика.

Кожен учасник групи ділився своїми враженнями. Так, наприклад, деякі студенти, після отримання диплому, хотіли б працювати в фірмах, підприємствах, інші – намагалися би знайти роботу закордоном та розроблювати проекти, які необхідні для суспільства, тощо. Узагальнювалося сказане.

6. Очікування та побоювання учасників групи.

Кожен висловлював власні очікування та побоювання. Коли всі висловилися, прояснювався сенс даної роботи.

7. Психотехнічна вправа «Відношення до різних видів діяльності».

Учасники сідали в коло, а ведучий вставав в центр. Він пропонував пересісти всім тим, хто володів якоюсь загальною ознакою: інтересом, схильністю до якогось заняття. Ведучий називав цю ознаку, і всі, хто нею володіли, повинні були помінятися місцями. Наприклад: всі ті, хто любить використовувати мережу Інтернет, мінялися місцями. Ведучий при цьому прагнув зайняти одне з місць, які звільнилися. Той, хто залишився без місця, ставав ведучим.

8. Актуальний стан учасників. Експериментатор звертався до групи з питанням: «Як ви себе відчуваєте в даний момент?» Підбиття підсумків. Відповіді на питання учасників.

Заняття 2. Таємниці власного «Я».

Мета заняття: подальше саморозкриття, самопізнання; прояснення Я-концепції; розвиток вміння аналізувати і визначати психологічні

характеристики – свої та навколишніх людей.

1. Вітання, встановлення контакту очима з учасниками групи. Повідомлення про актуальний стан кожним членом групи.

2. Розминка «Роби, як я!».

Всі вставали в шеренгу за ведучим, який починав рухатися по колу із словами: «Роби, як я!» і показував рух. Всі повторювали цей рух, поки один з учасників не скаже: «Роби, як я!» і запропонував новий рух.

3. Психотехнічна вправа «Комплімент у майбутній професії».

Учасники сідали в коло. Ведучий брав м'яч і кидав одному з учасників, кажучи комплімент. Той, хто одержував м'яч, вибирав будь-кого з колу та говорив свій комплімент. Гра продовжувалася до тих пір, поки м'яч не побував в кожного з учасників.

4. Вправа «Самореклама».

За 25-30 хв. потрібно було написати працедавцю лист із пропозицією своїх послуг і описом своїх психологічних особливостей, здібностей, схильностей, успіхів. Автор підписував лист і давав його ведучому. Ведучий збирав всі листи, а потім, не називаючи автора, читав їх вголос. Проводилося обговорення листів, учасники колу намагалися вгадати автора.

5. Вправа «Молекули і атоми».

Потрібно було представити себе атомами. Наприклад, експериментатор згинав руки в ліктях і притискував кисті до плечей, атоми рухалися по кімнаті, поки тренер не називав яке-небудь число. Тоді всі об'єднувалися в молекулу з названого числа атомів. «Атоми» стояли в молекулі лицем один до одного в колі. Не називалися числа, при яких один учасник групи міг залишитися один поза молекулою. В кінці вправи називалося число, рівне кількості учасників групи.

6. Ставилося питання про актуальний стан учасників групи. Підбивалися підсумки. Домашнє завдання було наступним: більше дізнатися про обрану професію та підготувати виступ.

Заняття 3. Моє бачення майбутньої професії інженера.

Мета заняття: докладніше уявлення про майбутню професію.

1. Вітання ведучого і питання про актуальний стан кожного учасника групи, фізичний і психологічний.

2. Психотехнічна вправа «Вартового».

Необхідна була непарна кількість учасників. Усі розраховувалися на «перший-другий». Другі номери сиділи на стільцях, перші стояли за спинками стільців. Учасник групи, який залишився без пари, стояв за спинкою вільного стільця. Його завданням було, використовуючи тільки немовні засоби спілкування, переманити до себе на стілець кого-небудь з учасників. Завданням тих, хто стояли за спинками, було утримати своїх «підопічних», встигнувши покласти руку на плече того, хто сидів на їхніх стільцях.

3. Вправа «Виступ біля мікрофону».

Представник одного з навчальних закладів (середніх спеціальних, професійних, вищих) пропонував випускникам середньої школи отримати хорошу професію. Слухачі могли ставити питання в кінці виступу. Представником по черзі ставали всі учасники.

4. Психотехнічна вправа «Сядемо разом, сядемо поряд».

Всі учасники обнімалися за плечі і одночасно поволі сідали, лицем до центру кола. Потім встали, також тримаючись за плечі один одного.

5. Актуальний стан учасників. Підсумки дня. Питання учасників.

Заняття 4. Професії на «мові тіла», або Ні слова про професії!

Мета заняття: одержати знання, обходячись без слів. Загострити увагу до своїх відчуттів, відчуттів групової згуртованості, взаємної довіри.

1. Вітання ведучого.

2. Вправа «Мій внутрішній стан».

Кидаючи один одному м'яч, називали ім'я того, кому кидали. Той, хто одержував м'яч, приймав позу, яка відображала його внутрішній стан, а всі інші, відтворюючи цю позу, намагалися відчувати, зрозуміти стан цієї

людини.

Питання: «Як вам здається, який стан у кожного з нас?»

3. Вправа «Напис на спині».

Ведучий прикріплював картку з назвою професії одному з учасників. Інші повинні були зобразити цю професію так, щоб учасник з карткою на спині вгадав, що написано на листочку.

4. Вправа «Крокодил».

Група розбивалася на дві команди. Перша загадувала яку-небудь професію, а друга делегувала свого учасника. Потрібно було зобразити професію тільки за допомогою жестів і міміки, а команда намагалася зрозуміти, що було загадано. Команди загадували професії по черзі.

5. Обговорення: що допомогло справитися з поставленим завданням і що затрудняло його виконання?

6. Вправа «Бар'єр».

Кожний з учасників тренінгу в думках представляв те, що було перешкодою – бар'єром на шляху досягнення найближчої професійної мети. Цей бар'єр представлявся у вигляді членів групи, які, стиснувши в кільце учасника, заважали йому вибратися з кола. Прорив означав подолання перешкоди. Учасник міг вийти з кола, умовивши одного з тих, хто перешкоджали. Обговорення.

7. Актуальний стан учасників. Підсумки дня.

Заняття 5. Ваші думки про майбутню професію.

Мета заняття: навчитися аргументовано висловлювати свою точку зору, усвідомлювати свої очікування, погляди і відношення до професійної кар'єри.

1. Вітання ведучого. Актуальний стан учасників.

2. Психотехнічна вправа «Анабіоз».

Учасники ділилися па пари. Розподіляли між собою ролі: один застигав в нерухомості, зображаючи занурену в анабіоз істоту – з кам'яним обличчям і порожнім поглядом. Іншому треба було пожваввити напарника,

не торкаючись до нього і нічого не кажучи. Все, що він мав в своєму розпорядженні, – це погляд, жести, міміка та пантоміміка. Ознаками успішної роботи «реаніматора» вважали мимовільні репліки напарника, його сміх, усмішку та інші прояви емоційного життя. На завдання давалася 1 хв.

Обговорення. Що заважало поводитися вільно, розкуто? Чи не підігравали «реаніматорам»? Чому?

3. Вправа «Хвастощі».

По колу кожен учасник говорив: «Я краще за всіх знаю..., вмю...» та ін. до тих пір, поки не залишився найбільший хвалько.

4. Вправа «Діалог про професії» — «Так, але...».

Учасники ділилися на пари. У кожній парі обирали професію, яку хотів би мати в майбутньому один з гравців. Завдання полягало в тому, щоб обґрунтувати свій вибір. Діалог будувався за принципом «так, але...»:

1-й: «Мені подобається професія ... тому, що...»

2-й: «Так, але...»

Хто зможе більш аргументовано довести, наскільки дана професія підійшла б учаснику, який вибрав її? Потім – обмін ролями. Обговорення. Враження про діалог, що відбувся.

5. Вправа «Силачі».

Учасники ділилися на дві команди. Вставали один напроти одного, зустрічалися в центрі та впиралися один в одного долоньями. Потрібно було змістити партнера до стіни. Різких поштовхів робити не слід було.

6. Вправа «Зустріч через 10 років».

Всі учасники ділилися на пари. Експериментатор говорив: «Давайте переведемо годинник на 10 років вперед. Тепер ми в ... році. У вашому житті багато що змінилося. Ви приїхали в місто, де вчилися у вищому навчальному закладі. Йдете по вулиці і зустрічаєте однокурсника. Між вами виникає жвава бесіда про те, що відбулося за ці роки, чим займаєтеся. Вам дається 5 хвилин». Коли бесіда закінчувалася, всі сідали по колу та

уявляли кожного учасника. Обговорення.

7. Вправа «Мій внутрішній стан».

Всі сідали в коло, розводячи руки в сторони. Права долоня – вниз, ліва – вгору. Бралися за руки, закривали очі. Хвилину прислухалися до свого внутрішнього, душевного стану. Потім обмінювалися враженнями.

8. Підбиття підсумків дня.

Заняття 6. В мене все вийде!

Мета заняття: відпрацювання прийомів упевненої поведінки.

1. Вітання ведучого. Актуальний стан. Кольором описати свій стан.

2. Вправа «Мої достоїнства».

Інструкція ведучого: «Кидаючи по черзі один одному цей м'яч, говоритимемо про безумовні достоїнства, сильні сторони того, кому кидаємо м'яч. Будемо уважні, щоб м'яч побував у кожного».

3. Ролева гра «Приймальна комісія».

Ведучий знайомив учасників з інструкцією: «Всі ви скоро будете оформлятися на роботу. Давайте пофантазуємо та уявимо, що для надходження не потрібно складати ніяких іспитів, а досить пройти співбесіду з начальником, щоб отримати певну посаду. Інші намагатимуться пройти співбесіду. Подивимося, чи багатьом вдасться? На підготовку відводиться 5-10 хв. На спробу пройти співбесіду – від 5 до 15 хв.

Обговорюється поведінка і бесіда того, хто поступає з комісією, а також дії (гра) членів «Приймальної комісії».

4. Актуальний стан учасників. Підсумки дня.

Заняття 7. Немає проблем!

Мета заняття: подальший відробіток прийомів упевненої поведінки.

1. Вітання ведучого, контакт очима з учасниками тренінгу.

2. Вправа «Реклама товару».

Учасникам тренінгу давалося 15 хв. на те, щоб придумати рекламу якого-небудь товару і пред'явити її групі. Обговорення. Питання: «Які

труднощі виникли при рекламуванні товару? Реклама якого товару особливо запам'яталася (сподобалася) і чому?»

3. Ролева гра «Переконай «предків».

Група ділилася на трійки: батько, мати, підліток. Завдання: провести бесіду з батьками, переконавши їх в доцільності своїх професійних планів. Обговорення з учасниками.

4. Вправа «Як ти себе відчуваєш?»

Всі сідали в коло. Кожен по черзі говорили сусіду зліва про його стан на даний момент. Наприклад: «Мені здається, що ти зараз спокійний і зацікавлений в тому, що відбувається», або: «Мені здається, що ти стомлений» тощо. Той, кому це сказали, в свою чергу говорив всім про свій стан на даний момент, потім висловлював своє припущення про стан свого сусіда зліва тощо.

5. Підсумки дня. Що сподобалося? Що ні? Що корисного для себе засвоїли?

Заняття 8. Поговоримо про життєві цінності.

Мета заняття: осмислення своїх життєвих цінностей.

1. Вітання ведучого. Актуальний стан учасників.

3. Психотехнічна вправа «Рух по колу».

Всі вставали в коло один за одним, поклавши руки на плечі того, хто попереду стояв, закривали очі. Ведучий передавав який-небудь рух руками тому, хто стояв попереду, а той передавав цей же рух наступному по колі тощо. Потім обговорювалося, хто які рухи одержав і де відбулося спотворення.

5. Вправа «Конверт відвертостей».

Всі сідали в коло. Тренер пропонував, як на іспиті, витягнути «квиток» і, прочитавши його вголос, висловити свою думку відносно написаного. Наперед заготовлювалося 30 питань по темі тренінгу. Наприклад: «Що для тебе є сенсом життя?» або: «Чому багатьом людям так і не вдається зробити кар'єру? Назви декілька причин». У конверті були

і «напівсерйозні» питання. Наприклад: «За людину якої професії ти хотіла б вийти заміж?» тощо.

6. Вправа «Анкета «блакитних комірців»».

Кожному члену групи вручався листок паперу з таким текстом: «У 1974 році в Америці було проведене дослідження про цінності молодих людей всіх шарів суспільства. У нашій вправі ми розглянемо відповіді робочих – людей у віці 20 років – випускників шкіл, які не закінчили коледжі та не вибрали роботу, яка не вимагає особливих здібностей та розуму. На питання про те, чого чекає людина від роботи, молоді люди відзначили наступні 15 позицій: бачити результати своєї праці; можливість надалі більше заробляти; можливість не дуже затрудняти себе; можливість проявити розумові здібності; цікава робота; від мене не чекають, що я робитиму те, за що мені не платять; участь в перспективній справі; висока оплата; не вимагає важкої фізичної роботи; можливість навчатися ремеслу, розвивати свої здібності; визнання добре виконаної справи; суспільно-корисна робота; участь в рішеннях, що стосуються виробництва; хороше пенсійне забезпечення; не стать гвинтиком у величезному безособовому механізмі.

Завдання для студентів – розташувати ці позиції в тому порядку, в якому, як вам здається, це зробили б ваші сучасники. Використовуйте числа від 1 до 15, визначаючи переваги».

Коли всі члени групи виконали завдання, ведучий запрошував 6-7 чоловік для утворення команди по ухваленню рішень. Команді за 15-20 хв. треба було дійти угоди щодо того, як треба ранжирувати позиції.

Коли завдання було виконане, ведучий складав таблицю, в яку заносилися індивідуальні показники всієї групи, командний показник за кожним твердженням і дані, дійсно одержані в цьому дослідженні (позиції 3, 8, 13, 4, 1, 14, 10, 2, 15, 5, 7, 11, 6, 9, 12 за списком). Обговорювалося рішення команди.

7. Актуальний стан учасників. Підсумки дня.

Заняття 9. На шляху до мети.

Мета заняття: відпрацювання навичок подолання перешкод на шляху до досягнення мети.

1. Вітання ведучого. Актуальний стан учасників.

2. Психотехнічна вправа «Василь сказав».

Учасники сідали по колу. Тренер давав інструкцію: «Ми виконуватимемо різні рухи, дії. При цьому необхідно дотримувати одну умову: виконувати тільки ті дії, повідомлення про яких я передуватиму словами «Василь сказав». Наприклад, якщо говорилося: «Василь сказав: підніміть праву руку», якщо ж: «Підніміть руку» або: «Я прошу вас підняти руку», – то ці дії здійснювати не треба було.

3. Вправу «Вгадай, чия ця думка?».

Один з учасників виходив за двері. Інші на листочках писали своє ім'я і вказували одну з рис людини, яка вийшла, яка найбільше привертала і виділяла її серед інших. Листочки здавалися ведучому, який зачитував кожен репліку, не називаючи автора, – вгадати його повинен був учасник, який увійшов.

4. Вправа «Мій портрет в променях сонця».

Учасники тренінгу малювали сонце. У центрі сонячного кола писали своє ім'я і малювали свій портрет. Уздовж променів записували всі свої переваги. Обговорення важливості позитивної самооцінки, позитивного мислення для досягнення життєвої мети.

5. Вправа «Клубок проблем».

Учасники вставали близько один до одного, утворюючи тісне коло, і протягували руки до середини кола. По команді ведучого всі одночасно бралися за руки. При цьому не можна було брати за руки тих, хто стояв поряд. Після того, як тренер переконався, що всі руки сполучені попарно, він пропонував учасникам групи «розплутатися», не рознімаючи рук.

Підводячи підсумок, тренер говорив, що це була як би імітація клубка проблем, з яким іноді кожний з нас стикається. Треба мати терпіння,

докласти розумові зусилля, і тоді знайдеться спосіб подолання будь-якої ситуації.

8. Актуальний стан учасників. Підсумки дня.

Заняття 10. Побажайте мені доброго шляху!

Мета заняття: отримання позитивного зворотного зв'язку для зміцнення самооцінки і актуалізації особистісних ресурсів учасників занять.

1. Вітання ведучого. Актуальний стан учасників.

2. Психотехнічна вправа «Згуртованість».

Ведучий називав будь-яку цифру, що не перевищувала кількість учасників. Саме стільки студентів вставало одночасно. Повторювалося кілька разів.

3. Вправа «Зберемо валізу в дорогу».

Інструкція: Наша робота закінчилася, ми розлучаємося. Проте перш ніж розлучитися, зберемо «валізу». Ми працювали разом, тому і збирати валізу будемо разом. Вміст «валізи» буде особливим. Оскільки ми займалися проблемою професійного самоусвідомлення, то туди ми «покладемо» те, що допоможе ще раз кожному з вас задуматися, «зважити», критично оцінити своє рішення про усвідомлену професійну діяльність. Той, кому збирають «валізу», ненадовго вийде. Коли ми закінчимо, то запросимо його і вручимо «валізу», яку він понесе із собою, не ставлячи питань. Збираючи «валізу», ми дотримувалися чотирьох правил: 1) у «валізу» «клали» однакову кількість наявних і відсутніх якостей, але необхідних для отримання передбачуваної професії, досягнення мети; 2) кожна якість «укладалася» в «валізу» тільки з відома всієї групи; 3) «покласти» в «валізу» можна було лише ті якості, які виявилися в ході роботи в групі; 4) «покласти» в «валізу» можна було тільки ті якості, які піддаються зміні. Збором «валізи» керував кожний з учасників по черзі. Далі ведучий роздавав всім листочки, на яких учасники писали своє напуття. Листочки передавалися тому, кому вони були

написані, поки кожен не одержав послання від учасників групи.

4. «Лімонадник». Солодкий «happy end». Обмін враженнями про сьогоднішній день і в цілому про тренінг.