НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ОМЕЛЬЧЕНКО МАРИНА СЕРГІЇВНА

УДК 159.922:376.011.3-051(043.5)
О-57

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

19.00.08 – спеціальна психологія
Психологічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М.С. Омельченко

Науковий консультант – Мамічева Олена Володимирівна,
доктор психологічних наук, професор.

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Омельченко М.С. Психологія професійної свідомості корекційного педагога. – Кваліфікована наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія» (053 «Психологія»).

Дисертація присвячена проблемам вивчення психології розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

На підставі теоретичного аналізу даної проблеми виокремлено основні методологічні підходи до визначення сутності, структури, становлення й особливостей професійної свідомості фахівця: професіографічний, особистісно-діяльнісний, рефлексійний, компетентнісний. У численних працях дослідників виявлено суттєві відмінності у поглядах на основоположні аспекти становлення, сутності та розвитку професійної свідомості. При цьому, найбільш перспективними в даному напрямі постають особистісний і компетентнісний підходи, оскільки в їхньому контексті професійна свідомість виступає як наслідок взаємодії особистості з компетентнісною і соціальною сферами. Особистість фахівця розглядається представниками даних підходів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) як елемент особливої системи, що включає соціальне середовище. Ґрунтуючись на принципах особистісно-компетентнісного підходу та з огляду на механізми становлення особистісної свідомості, професійну свідомість визначено як систему уявлень, установок, цінностей, інтересів і почуттів, що формується внаслідок взаємодії особистості з професійною галуззю під впливом факторів соціального середовища. Такий підхід демонструє взаємозалежність трьох факторів впливу на процес становлення професійної свідомості – особистісного, соціального, компетентнісного.

За результатами аналітичного дослідження проблеми визначення характеристик професійної свідомості (Ж. Вірна, О. Гульбс, О. Мамічева, С. Миронова, Д. Шульженко), здійснено модифікацію структури професійної

свідомості фахівця, відповідно до чого виокремлено складові блоки: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний.

Когнітивний блок професійної свідомості фахівця визначається наявністю системи професійних знань та уявлень, зміст яких обумовлюється характером професійної діяльності та у багатьом відповідає рівню професійної підготовки студентів – сформованості в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, вмінь.

Рефлексійний блок професійної свідомості відображає стан професійної самосвідомості фахівця, яка, в свою чергу, є похідною самосвідомості особистості. Відповідно до цього змістовними компонентами рефлексійного блоку професійної свідомості виступають: професійна самооцінка; рівень професійних домагань; задоволеність професією; проектування професійного шляху; професійні плани; професійні ідеали та антиідеали; професійна гордість; професійна совість; професійна ідентифікація. Значення окреслених феноменів полягає у забезпеченні регуляції професійної діяльності з боку системи уявлень фахівця про самого себе як її суб’єкта.

Аксіологічний блок професійної свідомості фахівця представлено у трьох формах прояву: усвідомлення суспільних, колективних, індивідуальних цінностей. Усвідомлення суспільних цінностей фахівцем відображають його ставлення до цінностей, які функціонують у відповідному соціумі та проявляються у суспільній свідомості як мораль, релігія, філософія. Це ідеї, уявлення, норми та правила, які регламентують професійну діяльність і спілкування у межах всього суспільства. До усвідомлення колективних цінностей фахівцем відносимо розуміння та прийняття ідей, концепцій, норм, які регулюють професійну діяльність певної групи (колективу) у межах відповідного освітнього інституту та виступають орієнтирами у визначенні стратегії професійної діяльності. Індивідуальні цінності розглядаємо як систему ціннісних орієнтацій фахівця, яка відображає цільову та мотиваційну спрямованості його особистості.

Мотиваційний блок професійної свідомості фахівця представлено усвідомленням цілей, які виступають регуляторами, що узагальнюють та спрямовують професійну поведінку і діяльність. Цілі професійної діяльності ґрунтуються на інтересах, які, в свою чергу, відображають особистісні та професійні установки і потяги фахівця. Професійні інтереси, як правило, відповідають змісту діяльності фахівця (над чим він працює, що конкретно робить, кому допомагає, якого результату очікує і таке ін.). Особистісні інтереси у структурі мотиваційного блоку професійної свідомості відображають те, чого прагне або на що розраховує фахівець із особистісного боку (винагорода, компенсація, приємне доповнення, статус у суспільстві тощо). При цьому, точкою зіткнення виступатимуть цілі професійної діяльності фахівця.

Зміст *афективного блоку* професійної свідомості зумовлює усвідомлення професійних емоцій та почуттів. Емоційний аспект виступає як необхідна умова здійснення професійної діяльності (особливо педагогічної), у багатьом визначає її результативність і є своєрідною відповіддю емоційно-вольової сфери фахівця на зовнішні та внутрішні впливи, що виникають при здійсненні професійної діяльності. Значення афективного блоку професійної свідомості фахівця визначається головною функцією емоцій і почуттів у професійній діяльності – функцією внутрішньої регуляції діяльності (оцінка інформації, спонукання до виконання необхідних дій).

За результатами теоретичного аналізу уточнено і диференційовано зміст понять «становлення професійної свідомості» та «розвиток професійної свідомості». «Становлення професійної свідомості» було визначено як процес виникнення уявлень, цінностей, інтересів і почуттів, пов‘язаних з ознайомленням із певною професією. «Професійний розвиток», в свою чергу, визначається як розгорнутий у часі динамічний процес, що проявляється закономірними, спрямованими чи стихійними структурними змінами характеру сприйняття особистістю професійної дійсності. Саме це, на наш

погляд, взаємообумовлює зв‘язок між структурними трансформаціями професійної свідомості з процесом професійного розвитку фахівця.

Виокремлення структурних блоків і уточнення сутності відповідних понять дозволило виділити та проаналізувати періоди становлення професійної свідомості фахівця: зародження професійної свідомості (дошкільне дитинство, молодший шкільний вік); початок первинного становлення професійної свідомості (підлітковий вік); професійне самовизначення (юнацький вік); професійна підготовка (студентський вік); адаптаційний етап професійної діяльності (перші п‘ять років професійної діяльності); становлення професіоналізму фахівця (після п‘яти років стажу); становлення майстерності фахівця (після п‘ятнадцяти років стажу). У цьому дослідженні ми зосередили увагу на визначенні психологічних факторів, що зумовлюють динаміку розвитку і трансформації професійної свідомості фахівця протягом цих періодів, які поділяємо на *особистісні* (становлення професійно-особистісних якостей) і *компетентнісні* (формування професійної компетентності). Професійну компетентність визначаємо як практичну готовність до професійної діяльності, що постає у сукупності таких компонент як: особистісна готовність, спеціальна готовність, індивідуальна готовність, психологічна готовність. В якості професійно-особистісної детермінації розвитку професійної свідомості розглядаємо рефлексійні, особистісні, фахові та лідерські якості особистості. Обґрунтування конструктів моделі, структури та механізму розвитку професійної свідомості фахівця дозволили інтегрувати їх у загальний конструкт – психологію професійної свідомості фахівця. При цьому, взаємозв‘язок визначених структурних компонент у психології професійної свідомості обумовлено їх загальною націленістю на розвиток не лише професійної свідомості, але й загальний професійний розвиток фахівця.

На підставі уточнення структури, основних напрямів професійної діяльності та функціональних обов‘язків корекційного педагога (Н. Боритко, О. Мамічева, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, Д. Супрун,

Д. Шульженко та ін.), було конкретизовано особистісну та компетентнісну детермінацію розвитку в них професійної свідомості, зокрема: запропоновано вимоги до професійно-особистісних якостей корекційного педагога, розроблені з урахуванням здійсненої класифікації професійно-особистісних якостей фахівця; теоретично обґрунтовано, що визначені професійно-особистісні характеристики безпосередньо впливають на професійну свідомість корекційного педагога й визначають міру його професійної самореалізації; проаналізовано складові професійної компетентності корекційного педагога, уточнено зміст поняття «інклюзивна компетентність», окреслено коло його професійних компетенцій; розроблено вимоги до професійної компетентності корекційного педагога.

Процес розвитку професійної свідомості як фактору професійного розвитку корекційного педагога являє собою сукупність станів і процесів, об‘єднаних особистісною та компетентнісною сферами впливу й узгоджених у системоутворюючий механізм професійного розвитку корекційного педагога.

Теоретичне обґрунтування концепції психологічного дослідження професійної свідомості корекційних педагогів засновувалося на положенні щодо «технологічного» переведення рушійних сил і витоків розвитку на мову конкретних властивостей, станів, якостей, умінь, здібностей, дій. При цьому, свідоме керування корекційним педагогом детермінацією розвитку професійної свідомості розглядалося як один з етапів його професійного самовдосконалення. В якості орієнтирів у межах розвитку професійної свідомості корекційного педагога було обрано відповідні критерії (професійна компетентність; професійно-особистісні характеристики; структурна організація професійної свідомості), показники і параметри. На основі розробленого експериментального психодіагностичного комплексу було сформовано соціально-демографічну вибірку експериментального дослідження шляхом розподілення корекційних педагогів на чотири «фахові» групи з урахуванням їхнього віку і стажу роботи: студенти, корекційні

педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів, корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл та корекційні педагоги інклюзивних класів. Разом з тим, було виокремлено наступні підгрупи респондентів:

- група професійної підготовки (ГПП) – студенти;
- група адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП) – корекційні педагоги, які мають стаж роботи від 1 до 5 років;
- група корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) – корекційні педагоги зі стажем 10 років і більше.

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено, що для студентів характерно різке зростання «завищених» показників професійної свідомості, оскільки відповіді, висвітлені в опитувальниках, часто не відповідали практичним вмінням та навичкам і були засновані на далеких від реалій юнацьких ідеалах, що знайшло відображення у високих показниках аксіологічного (M = 2,782 Mdn = 3,000) та мотиваційного блоків (M = 2,680 Mdn = 3,000). Низькі показники когнітивного (M = 1,449 Mdn = 1,000) та афективного блоків (M = 1,103 Mdn = 1,000) професійної свідомості у студентів цілком логічно пояснюються обмеженістю професійного досвіду та помилковістю професійних уявлень. Невисокими стали і показники рефлексійного блоку професійної свідомості студентів (M = 1,705 Mdn = 2,000), який також повноцінно формується лише у ході практичної діяльності.

З початком практичної діяльності спостерігалося зниження показників професійної свідомості за всіма структурними блоками, що свідчить про недостатню підготовленість молодих фахівців до професійної діяльності та проблеми з подоланням різного роду труднощів у роботі. Незважаючи на те, що у групах корекційних педагогів-професіоналів було помічено зростання загальних показників професійної свідомості (у групі корекційних педагогів СДНЗ: U = 106,500; p < 0,001; у групі корекційних педагогів СЗШ: U = 91,000; p < 0,001; у групі корекційних педагогів ІК ЗШ: U = 119,500; p < 0,001), отримані результати не можна вважати цілком позитивними. Це пов‘язано,

насамперед, з наступними явищами: виявлення у ГКПП початкового рівня професійної свідомості; зниження показників аксіологічного блоку та мотиваційного блоку; низький процент професіонального рівня професійної свідомості у групах ГКПП (у корекційних педагогів СДНЗ – 23,53%; у корекційних педагогів СЗШ – 17,5%; в асистентів ІК – 11,11%); високий процент початкового (11,11%) і середнього рівнів (38,89%) професійної свідомості в асистентів ГКПП.

Використання простої лінійної регресійної моделі підтвердило гіпотезу про те, що професійна компетентність чинити значний вплив на рівень професійної свідомості є ($\beta = 0,432$; $p < 0,001$; $R^2=0,187$; R^2кор=0,184). Констатовано, що вплив професійно-особистісних якостей на професійну свідомість є різноспрямованим: як прямо пропорційним (зі спрямованістю на вузький фах ($\beta = 0,316$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,100$; R^2 кор = 0,091), інтелігентністю ($\beta = 0,343$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,118$; R^2 кор = 0,107)), так і зворотно пропорційним (з комунікабельністю ($\beta = -0,343$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,117$; R^2 кор = 0,108) та толерантністю ($\beta = -0,166$; $p < 0,006$; $R^2 = 0,027$; R^2 кор = 0,019)).

Визначена детермінація розвитку професійної свідомості фахівця та результати констатувального дослідження склали підґрунтя для розроблення системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога, основу якої складають два основні рівні: адаптація корекційного педагога до професійної діяльності і формування ефективних індивідуалізованих систем професійної діяльності. При цьому, зміст розвитку професійної свідомості корекційного педагога має загальний напрям розвитку професійно-особистісних якостей і вдосконалення компетентності у цьому процесі.

Від постановки і розв’язання завдань на *першому рівні* розвивальної роботи залежало становлення, утвердження адекватної професійної позиції, побудова оптимальної концептуальної моделі професійної діяльності, визначення шляхів підвищення професійної компетентності та розвитку професійно-особистісних якостей. Важливим при цьому постає джерело проблематизації. Ефективність розвитку професійної свідомості значно

підвищується за умови того, що постановка проблеми відбувається не лише у змісті психологічної дисципліни, але й у предметно-зорієнтованих дисциплінах. У наведених прикладах проблематизація могла б мати місце у дисциплінах методичного циклу, спеціальній педагогіці (дошкільної та шкільної), дисциплінах з логопедії.

На другому рівні системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога постають наступні завдання:

- забезпечення контроля психологічної коректності професійної проблематизації у процесі оволодіння професійною діяльністю;
- збагачення, уточнення і поглиблення професійних знань, утворення ефективних когнітивної, рефлексійної, аксіологічної, мотиваційної, афективної систем, адекватних цілям професійної діяльності корекційного педагога й відповідних закономірностям її становлення;
- забезпечення умов індивідуалізації цих систем;
- забезпечення умов для подальшого вдосконалення означених систем;
- забезпечення умов і контроль професійно зорієнтованого поведінкового втілення психологічних новоутворень першого рівня системи розвитку професійної свідомості;
- забезпечення умов пізнавальної активності корекційного педагога стосовно осмислення самого життя та його цілей, інтеграції, внутрішнього узгодження мотиваційної сфери, усування в ній протиріч, санкціонуванням нових професійно зорієнтованих системних утворень, тобто інтеграції особистісного й професійного у свідомості корекційного педагога.

Після апробації системи розвитку професійної свідомості було проведено контрольний експеримент.

За результатами апробації системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів шляхом розвивального впливу на професійно-особистісні якості та професійну компетентність фахівців констатуємо детермінаційний характер цих психологічних характеристик. В експериментальній групі встановлено: зростання середньогрупового рівня

когнітивного розвитку (при $p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня рефлексійного розвитку (при $p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня аксіологічного розвитку (при $p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня мотиваційного розвитку (при $p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня афективного розвитку (при $p < 0,05$).

Таким чином, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту підтвердив, що впроваджена психологічна система розвитку професійної свідомості корекційного педагога, заснована на особистісно-компетентнісній детермінації даного процесу, зумовила якісні зрушення на рівні всіх структурних блоків професійної свідомості.

Ключові слова: детермінація, корекційний педагог, особистісно-компетентнісний підхід, професійна свідомість, професійний розвиток, професіоналізація, психологія, система розвитку.

ABSTRACT

Omelchenko M.S. Psychology of Professional Awareness of the Correctional Educator. – Qualification scientific work printed as manuscript.

The thesis for the degree of Doctor of Psychological Sciences, Speciality 19.00.08 Special Psychology (053 “Psychology”).

The thesis analyzes the problems of studying the psychology of the professional awareness development of correctional educators.

On the basis of the theoretical analysis of the problem studied the main methodological approaches to define the essence, structure, formation and peculiarities of the professional awareness of the specialist are determined: humanistic, personality-activity, competence, systematic. Significant differences in the views on the fundamental aspects of the formation, essence and development of the professional awareness have been revealed in researchers’ numerous works. At the same time, the most promising in this direction the personality and competence

approaches are, because in their context, the professional awareness acts as a consequence of the interaction of the individual with the competence and social spheres. The personality of the specialist is considered by the representatives of these approaches (B. Ananiev, L. Vyhotskyi, O. Leontiev, S. Rubinshtein, etc.) as an element of a special system that includes the social environment. Based on the principles of the personality-competence approach and taking into account the mechanisms of formation of the personal consciousness, the professional awareness is defined as a system of ideas, attitudes, values, interests and feelings, which is formed as a result of interaction of the personality with the professional sphere under the influence of factors of the social environment. This approach demonstrates the interdependence of three factors influencing the process of formation of the professional awareness – personality, social, and competence.

According to the results of the analytical study of the problem of determining the characteristics of the professional awareness (Zh. Virna, O.Hulbs, O. Mamicheva, S. Myronova, D. Shulzhenko), the modification of the structure of the professional awareness of the specialist has been carried out, according to which the constituent blocks have been distinguished: cognitive, reflective, axiological, motivational, affective.

The cognitive block of the professional awareness of the specialist is identified by the presence of a system of professional knowledge and ideas, the content of which is determined by the nature of professional activities and in many respects corresponds to the level of the professional training of students – the formation of professional orientation, knowledge, skills, abilities of the individual.

The reflective block of the professional awareness reflects the state of professional self-awareness of the specialist, which, in turn, is a derivative of self-consciousness of the individual. Accordingly, the substantive components of the reflection block of the professional awareness are: professional self-esteem; level of professional claims; satisfaction with the profession; professional path design; professional plans; professional ideals and anti-ideals; professional pride; professional conscience; professional identification. The significance of the outlined

phenomena is to ensure the regulation of professional activities by the system of ideas of the specialist about himself/herself as its subject.

The axiological block of the professional awareness of the specialist is presented in three manifestation forms: awareness of social, collective, individual values. Awareness of social values by the specialist reflects his/her attitude to the values that function in the society and are manifested in the public consciousness as morality, religion, philosophy. These are ideas, images, norms and rules that regulate professional activities and communication within society. Awareness of collective values by the specialist includes understanding and acceptance of ideas, concepts, norms that regulate the professional activities of a particular group (team) within the relevant educational institution and serve as guidelines in determining the strategy of professional activities. The individual values are considered as a system of value orientations of the specialist, which reflects the target and motivational orientation of his/her personality.

The motivational block of the professional awareness of the specialist is represented by the awareness of the goals that act as regulators that summarize and guide professional behavior and activities. The goals of professional activities are based on interests, which, in turn, reflect the personality and professional attitudes and inclinations of the specialist. The professional interests, as a rule, correspond to the content of the specialist's activities (what he/she works on, what he/she specifically does, whom he/she helps, what result he/she expects, etc.). The personal interests in the structure of the motivational block of the professional awareness reflect what the specialist aspires to or expects from the personal side (reward, compensation, pleasant addition, status in society, etc.). The point of contact will be the goals of the professional activities of the specialist.

The content of *the affective block* of the professional awareness determines the awareness of professional emotions and feelings. The emotional aspect acts as a necessary condition for professional activities (especially the pedagogical ones), largely determines its effectiveness and is a kind of response of the emotional-volitional sphere of the specialist to external and internal influences arising from the

implementation of professional activities. The value of the affective block of the professional awareness of the specialist is determined by the main function of emotions and feelings in professional activities – the function of internal regulation of the activities (evaluation of information, motivation to perform necessary actions).

According to the results of the theoretical analysis, the content of the concepts "formation of the professional awareness" and "development of the professional awareness" is specified and differentiated. The "formation of the professional awareness" has been defined as the process of emergence of ideas, values, interests and feelings associated with acquaintance with a particular profession. The "professional development", in turn, is defined as a dynamic process unfolded over time, which is manifested by natural, directed or spontaneous structural changes in the way of the individual's perception of the professional reality. In our opinion, it is this that mutually determines the relationship between the structural transformations of the professional awareness with the process of professional development of the specialist.

Isolation of the structural blocks and clarification of the essence of the relevant concepts has allowed identifying and analyzing the periods of formation of the professional awareness of the specialist: the origin of the professional awareness (preschool childhood, junior school age); the beginning of the initial formation of the professional awareness (adolescence); the professional self-determination (adolescence and junior youth age); the professional training (student age); the adaptive stage of the professional activities (the first five years of the professional activities); the formation of professionalism of the specialist (after five years of working experience); the development of the specialist's skills (after fifteen years of working experience). In the study presented, we have focused on identifying the psychological factors that determine the dynamics of development and transformation of the professional awareness of the specialist during these periods, which are divided into the *personality* (forming the professional-personality qualities) and *competence* (forming the professional competence) ones. The

professional competence is defined as practical readiness for professional activities, which appears in the aggregate of such components as: personality readiness, special readiness, individual readiness, psychological readiness. As the professional-personality determination of the development of the professional awareness, the reflective, personality, professional and leadership qualities of the individual are considered. Substantiation of the constructs of the model, structure and mechanism of the development of the professional awareness of the specialist has allowed integrating them into the general construct – the psychology of the professional awareness of the specialist. At the same time, the interrelationship of certain structural components in the psychology of the professional awareness is due to their general focus on the development of not only the professional awareness, but also the general professional development of the specialist.

Based on the clarification of the structure, main directions of professional activities and functional responsibilities of the correctional educator (N.Borytko, O. Mamicheva, O. Martynchuk, S. Myronova, V. Synov, D.Suprun, D. Shulzhenko, etc.), the personality and competence determination of the development of the professional awareness is specified, in particular: the requirements to professional-personality qualities of the correctional educator, developed with taking into account the carried-out classification of professional-personality qualities of the specialist are offered; it is theoretically substantiated that certain professional-personality characteristics directly affect the professional awareness of the correctional educator and determine the extent of his/her professional self-realization; the components of the professional competence of the correctional educator are analyzed, the content of the concept of "inclusive competence" is specified, the range of his/her professional competencies is outlined; the requirements for the professional competence of the correctional educator are developed.

The process of the professional awareness development as a factor of the professional development of the correctional educator is a set of states and processes united by personality and competence spheres of influence and coordinated in the

system-forming mechanism of the professional development of the correctional educator.

Theoretical substantiation of the concept of the psychological research of the professional awareness of correctional educators has been based on the position of "technological" transfer of driving forces and sources of development into the language of specific properties, states, qualities, skills, abilities, actions. At the same time, the conscious management of a correctional educator by determining the development of the professional awareness has been considered as one of the stages of his/her professional self-improvement. The relevant criteria (professional competence; professional-personality characteristics; structural organization of professional awareness), indicators and parameters have been chosen as guidelines within the development of the professional awareness of the correctional educator. On the basis of the developed experimental psychodiagnostic complex the sociodemographic sample of the experimental research has been formed by division of correctional educators into the four "professional" groups taking into account their age and work experience: students, correctional educators of special preschool educational institutions, correctional educators of special secondary comprehensive schools and correctional educators of inclusive classes. At the same time, the following subgroups of respondents have been singled out:

the group of professional training (GPT) – students;

the group of the adaptation period of professional activities (GAPA) – correctional educators with the working experience from 1 to 5 years;

the group of correctional educators-professionalists (GCEP) – correctional educators with the working experience from 10 years and more.

According to the results of the ascertaining stage of the study, it has been found that the students are characterized by a sharp increase in "inflated" indicators of the professional awareness, because the answers given in the questionnaires often have not corresponded to practical skills and have been based on far from reality youth ideals that has been reflected in the high indicators of the axiological (M = 2,782 Mdn = 3,000) and motivational blocks (M = 2,680 Mdn = 3,000). The low indicators

of the cognitive (M = 1,449 Mdn = 1,000) and affective blocks (M = 1,103 Mdn = 1,000) of the professional awareness of students are fully and logically explained by the limited professional experience and erroneous professional ideas. The indicators of the reflexive block of the professional awareness of students have also become not high (M = 1,705 Mdn = 2,000), which is fully formed and developed only in the process of practical activities.

With the beginning of practical activities there has been a decrease in the professional awareness in all the structural units, which indicates a lack of training of young professionals for professional activities and problems with overcoming various difficulties in work. Despite the fact that in the groups of the correctional educators-professionalists there has been an increase in the general indicators of the professional awareness (in the group of the correctional educators of preschool educational institutions: U = 106,500; $p < 0,001$; in the group of the correctional educators of secondary comprehensive schools: U = 91,000; $p < 0,001$; in the group of the correctional educators of the inclusive classes of secondary schools: U = 119,500; $p < 0,001$), the results cannot be considered as fully positive ones. This is due primarily to the following phenomena: identification of the initial level of the professional awareness in the GCEP; decrease in the indicators of the axiological and motivational blocks; the low percentage of the professional level of the professional awareness in the groups of the GCEP (in the correctional educators – 23,53%; in the correctional educators of secondary comprehensive schools – 17,5%; in the assistants of the inclusive classes – 11,11%); the high percentage of the primary (11,11%) and the average levels (38,89%) of the professional awareness in the assistants of the GCEP.

The use of a simple linear regression model has confirmed the hypothesis that the professional competence has got a significant impact on the level of the professional awareness ($\beta = 0,432$; $p < 0,001$; $R^2=0,187$; R^2кор=0,184). It is stated that the influence of professional-personality qualities on the professional awareness is multidirectional: both directly proportional to the focus (on the narrow specialty ($\beta = 0,316$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,100$;R^2 cor = 0,091), intelligence ($\beta = 0,343$; $p < 0,001$;

R^2 = 0,118;R^2 cor = 0,107)) and inversely proportional (with sociability (β = -0,343; p < 0,001; R^2 = 0,117;R^2 cor = 0,108) and tolerance () = -0,166; p < 0,006; R^2 = 0,027;R^2 cor = 0,019)).

The determined determination of the development of the professional awareness of the specialist and the results of the ascertaining study have formed the basis for the development of the system of the professional awareness of the correctional educator, based on two main levels: the adaptation of the correctional educator to professional activities and the formation of effective individualized systems of professional activities. At the same time, the content of the development of the professional awareness of the correctional educator has a general direction of the development of the professional-personality qualities and improvement of competence in this process.

The formulation and solution of tasks at the *first level* of developmental work has depended on the formation, establishment of an adequate professional position, construction of an optimal conceptual model of professional activities, identification of ways to improve professional competence and development of professional-personality qualities. The source of problematization appears important at the same time. The effectiveness of the development of the professional awareness significantly increases provided that the problem setting takes place not only in the content of the psychological discipline, but also in the subject-oriented disciplines. In the given examples thee problematization could take place in the disciplines of the methodical cycle, special pedagogy (preschool and school), disciplines on speech therapy.

At the *second level* of the system of the professional awareness development of the correctional educator the following tasks arise:

– ensuring control of psychological correctness of the professional problematization in the process of mastering the professional activities;

– enriching, specifying and deepening professional knowledge, forming effective cognitive, reflective, axiological, motivational, affective systems, which

are adequate to the purposes of the professional activities of the correctional educator and corresponding to laws of its formation;

– providing conditions for individualization of these systems;

– providing conditions for further improvement of these systems;

– providing conditions and control of professionally oriented behavioral embodiment of psychological neoplasms of the first level of the system of the professional awareness development;

– providing conditions for the cognitive activity of the correctional educator in relation to understanding life itself and its goals, integration, internal coordination of the motivational sphere, elimination of contradictions in it, authorizing new professionally oriented system formations, i.e. integration of the personality and professional in the mind of the correctional educator.

After testing the system of the professional awareness development, the controlling experiment has been conducted.

According to the results of approbation of the system of the development of the professional awareness of correctional teachers by developmental influence on the professional-personality qualities and professional competence of specialists, the deterministic nature of these psychological characteristics can be stated. In the experimental group it has been found: increase in the average group level of the cognitive development (at $p<0.05$); increase in the average group level of the reflective development (at $p<0.05$); growth of the average group level of the axiological development (at $p<0,05$); growth of the average group level of the motivational development (at $p<0,05$); increase in the average group level of the affective development (at $p<0.05$).

Thus, the quantitative, qualitative and statistical analyses of the results of the formative experiment has confirmed that the implemented psychological system of the professional awareness of the correctional educator, based on the personality-competence determination of the given process, has caused the qualitative changes at the level of all the structural blocks of the professional awareness.

Keywords: determination, correctional educator, personality-competence approach, professional awareness, professional development, professionalization, psychology, system of development.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Омельченко М.С. *Система розвитку професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід*: Монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 289 с.

2. Omelchenko M. Periods of development of professional consciousness at correctional teacher. *Modern Technologies in the Education System*. Monograph. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. P. 75-83.

3. Омельченко М.С. Шляхи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасні проблеми соціальної освіти: теорія, досвід, інновації*: монографія / За заг. ред. проф. І.В. Татьянчикової. Вид. 3. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 94-103.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

4. Omelchenko M. To the problem of formation of the specialist`s professionalself-identity. *The Scientific Heritage*. 2019. № 36. Vol. 2. P. 56-59.

5. Omelchenko M. Theoretical aspects of formation of the teacher's professional consciousness. *The Scientific Heritage*. 2019. № 38. Vol. P. 61-64.

6. Omelchenko M. Genesis of awareness problems: psychological aspects *The Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2019. No. 34. Vol. 3. P. 54-56.

Статті у наукових фахових виданнях України,
що включені до міжнародних наукометричних баз

7. Омельченко М.С. Історичний огляд проблеми свідомості у психології. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2017. Том 22. Вип. 2 (44). С. 114-122.

8. Омельченко М.С. Психологічні аспекти становлення професійної свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 1, т. 1. С. 143-147.

9. Омельченко М.С. До питання структуризації свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 3, т. 1. С. 99-104.

10. Омельченко М.С. Особливості розвитку свідомості корекційного педагога в період професійної адаптації. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 22-26.

11. Мамічева О.В. Омельченко М.С. Досвід роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру у формуванні професійної свідомості корекційного педагога *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2018. № 35. С. 126-131.

12. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у професійному становленні корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 1, т. 1. С. 62-66.

13. Омельченко М.С. До проблеми дослідження особливостей професійної свідомості у корекційних педагогів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 81-83.

14. Омельченко М.С. Рефлексивно-діяльнісний підхід у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 90-93.

15. Омельченко М.С. Особистісна орієнтованість рефлексійного розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3. С. 96-99.

16. Омельченко М.С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія».* 2019. № 8.С. 72-76.

17. Омельченко М.С. Емпіричне дослідження психологічної готовності корекційного педагога до професійного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 3, т. 1. С. 37-42.

18. Омельченко М.С. Психологічні принципи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №. 3. 2019. С. 11-15.

19. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості на етапі навчання у ЗВО: спроба концептуалізації. *Психологія особистості*. 2019. № 1 (10). С. 159-166.

20. Omelchenko M. Investigating professional awareness of the correctional pedagogue. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психология».* Вип. 61. 2019. С. 40-59.

21. Омельченко М.С. Типізація корекційних педагогів на основі професійно-особистісних якостей. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових працю. Серія: соціальні та поведінкові науки.* Київ, Юстон, 2019. Вип. 9 (38). С. 39-54.

22. Омельченко М.С. Дослідження професійної компетентності в контексті вивчення професійної свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 4, т. 1. С. 260-266.

23. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Випуск 38. 182-187.

24. Омельченко М.С. Дослідження стратегії професійного розвитку корекційного педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. №3(50), Т. 1. С. 144-158.

25. Омельченко М.С. Особистісне і професійне в структурі свідомості корекційного педагога. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (17). С. 198-211.

26. Омельченко М.С. Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. С. 116-120.

27. Омельченко М.С. Професійна адаптація корекційного педагога: особистісно-компетентнісний аспект. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* 2020. Вип. 6 (162). С. 110-114.

Статті в електронних наукових фахових виданнях України

28. Омельченко М.С. Проблема становлення професійної свідомості особистості на етапі професійного вибору. *Психологічний часопис*. Т. 5. № 10. 2019. С. 131-142. Режим доступу: https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/715/442

29. Omelchenko M.S. Professional and personality aspects in the structure of awareness of the correctional pedagogue. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2019. Том 18. Вип. 3. Режим доступу: http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/86/93

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

30. Омельченко М.С. До проблеми професійного становлення та розвитку педагогів. *Актуальные научные исследования в современном мире*: Материалы XIIV Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 сентября 2016 г.). Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч. 1. С.111-114.

31. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у загальному розвитку особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире:* Материалы XXI Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 января 2017 г.). Переяслав-Хмельницкий, 20177. Вып. 1 (21). Ч. 3. С. 89-91.

32. Омельченко М.С. Історія формування поглядів на проблему свідомості у психологічних школах XIX-XX століття. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3-4 березня 2017 р.). К: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 63-66.

33. Омельченко М.С. Теоретичні аспекти проблеми професійної свідомості у психологічній науці. *Наукова думка сучасності та майбутнього*: Матеріали XII всеукраїнської практично-пізнавальної конференції (Дніпро, 26 травня-7 червня 2017 р). Дніпро, 2017. С. 32-34.

34. Омельченко М.С. Розвиток свідомості корекційного педагога у період професійної адаптації. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 42-45.

35. Омельченко М.С. До проблеми становлення професійної свідомості корекційного педагога у період адаптації. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості:* Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7-8 грудня 2018 р.). Запоріжжя, Класичний приватний університет, 2018. С. 30-34.

36. Омельченко М.С. Проблема структуризації свідомості корекційного педагога. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 листопада 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 62-63.

37. Омельченко М.С. До проблеми оцінювання професійної діяльності корекційного педагога. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 лютого 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 17-19.

38. Омельченко М.С. Професійна свідомість як фактор розвитку професіоналізму корекційного педагога. *Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine*. (Warsaw, Republic of Poland, February 1-2, 2019). Warsaw: Izdevnieciba "Baltija Publishing". P. 38-41.

39. Омельченко М.С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 8-9 лютого 2019 р.) Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 112-114.

40. Омельченко М.С. Особливості професійної свідомості у корекційних педагогів. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1-2 березня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 2. С. 74-77.

41. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: рефлексивно-діяльнісний підхід. *«Психологія і педагогіка: Актуальні питання»*: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12-13 квітня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 82-84.

42. Омельченко М.С. Рефлексивно-діяльнісний підхід до розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *«Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення»*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 травня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 99-102.

43. Омельченко М.С. До проблеми розвитку професійної свідомості корекційного педагога в адаптаційний період. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17-18 травня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 42-44.

44. Омельченко М.С. Формування індивідуалізованих систем діяльності у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 травня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 42-43.

45. Омельченко М.С. Готовність корекційного педагога до професійного розвитку в адаптаційний період. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21-22 червня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 25-27.

46. Омельченко М.С. Період професійної підготовки у становленні професійної свідомості корекційного педагога. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти* : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 26-27 липня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 96-100.

47. Омельченко М.С. До проблеми дослідження психологічної готовності корекційного педагога до саморозвитку. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні.* Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 серпня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 12-14.

48. Омельченко М.С. Становлення професійної свідомості корекційного педагога на різних етапах професіоналізації. *Діти з особливими*

потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). Київ: Симоненко О.І., 2019. С. 165-167.

49. Омельченко М.С. Структурні аспекти розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 16-17 серпня 2019 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 90-93.

Посібник

50. Омельченко М.С., Мамічева О.В. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога. Слов‘янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 125 с.

51. Омельченко М.С. Навчально-методичний посібник до тренінгового курсу «Розвиток професійної свідомості» для спеціальності: «Спеціальна освіта» / Уклад. М. С. Омельченко. Слов’янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 150 с.

ЗМІСТ

ВСТУП……..... 5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ
1.1. Генезис проблеми свідомості у психології…..... 22
1.2. Професійна свідомість: поняття і структура…… 34
1.3. Роль професійної свідомості у становленні особистості…… 43
1.4. Методологія дослідження професійної свідомості…… 50
1.4.1. Вивчення професійної свідомості в межах професіографічного підходу ……. 61
1.4.2. Вивчення професійної свідомості в межах особистісно-діяльнісного, рефлексійного, компетентнісного підходів ……. 69
1.5. Обґрунтування моделі професійної свідомості фахівця з позиції особистісно-компетентнісного підходу……...……. 80
Висновки до першого розділу……..... 83
РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ФАХІВЦЯ
2.1. Проблема співвідношення професійної та особистісної свідомості… 86
2.2. Становлення професійної свідомості фахівця……..…….. 103
2.2.1. Періодизація становлення професійної свідомості……... 108
2.2.2. Роль професійної свідомості у здійсненні професійного вибору…. 120
2.2.3. Роль професійної свідомості у професійному розвитку фахівця..... 128
2.3. Психологія розвитку професійної свідомості фахівця……. 135
Висновки до другого розділу……. 154
РОЗДІЛ ІІІ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА
3.1. Особливості професійної діяльності корекційного педагога…… 157
3.1.1. Структура і основні напрями професійної діяльності корекційного педагога……...…. 157
3.1.2. Особистісний аспект професійної діяльності корекційного педагога.. 164

3.1.3. Компетентнісний аспект професійної діяльності корекційного педагога…… 170
3.2. Психологічний механізм розвитку професійної свідомості корекційного педагога……...…… 179
3.3. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження професійної свідомості корекційних педагогів…… 188
Висновки до третього розділу……...…… 209
РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ
4.1. Компетентнісні особливості корекційних педагогів…… 212
4.1.1. Особливості ставлення до професійної діяльності…… 212
4.1.2. Особливості професійних дій……. 221
4.1.3. Особливості визначення професійної стратегії……. 233
4.2. Особистісні особливості корекційних педагогів……..... 243
4.3. Рівні розвитку професійної свідомості корекційних педагогів……. 256
Висновки до четвертого розділу…….. 274
РОЗДІЛ V. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД
5.1. Цілі, завдання, принципи розвитку професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід……...…… 280
5.2. Структура і зміст системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога…….……. 292
5.3. Результати формувального експерименту з розвитку професійної свідомості корекційних педагогів……. 303
Висновки до п’ятого розділу……. 324
ВИСНОВКИ……... 327
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……... 333
ДОДАТКИ……..... 404

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ГПП – група професійної підготовки (студенти)

ГАП – група адаптаційного періоду професійної діяльності (корекційні педагоги, які мають стаж роботи від 1 до 5 років)

ГКПП – група корекційних педагогів-професіоналів (корекційні педагоги зі стажем 10 років і більше)

СДНЗ – спеціальний дошкільний навчальний заклад

СЗШ – спеціальна загальноосвітня школа

ІК – інклюзивний клас

КП – корекційний педагог

ВСТУП

Актуальність теми. Інтеграція України до європейського освітнього простору передбачає модернізацію освітньої галузі в контексті її відповідності сучасним реаліям і потребам суспільства. Однією із ключових позицій Нової української школи постає забезпечення всіх умов, необхідних для навчання дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводу фахівцями-корекційними педагогами. В даному контексті гостро постає проблема організації якісної професійної підготовки корекційних педагогів. Однією із найважливіших умов при цьому виступає забезпечення зростання їх професійної свідомості. Дане явище у багатьом визначає компетентність фахівця, оскільки інтегрує у собі професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, уявлення про еталони професійної діяльності.

Проблема розвитку професійної свідомості фахівців тривалий час висвітлювалася у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених із позицій: системного підходу (Б. Ананьєв, С. Джанерьян, С. Рубінштейн, В. Шадріков, D. Dymock, M. Tyler); процесуально-динамічного підходу (К. Абульханова-Славська, М. Воловікова, О. Леонтьєв, О. Прангішвілі, D. Gilbert, O. Gordon, D. Wegner); діяльнісного підходу (Ю. Андрєєва, О. Богданова, І. Вачков, Л. Виготський, Л. Гальперін, М. Ігнатенко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, A. Cleeremans, A. Seth, M. Overgaard, L. Pessoa та ін.); індивідуально-творчого підходу (Р. Грановська, В. Кан-Калік, Ю. Крижановська, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, L. Bergman, C. Campbell, S. Gest, A. Davidson, K. MillsDrury, P. Molenaar, J. Welsh); ціннісно-рефлексійного підходу (О. Асмолов, Ф. Василюк, R. Berger, V. Braun, V. Clarke, L. Finlay); компетентнісного підходу (В. Байденко, І. Зимня, Ю. Фролов, В. Шадриков, K. Barker, M. Bebeau, N. Cybis, G. Dai, N. Elman, L. Forrest, S. Jacobs, J. Hunsley, I. Leigh, K. Liang, S. Portnoy, T. Rowinski, I. Smith та ін.).

Різнобічні аспекти визначення сутності, структури, функцій і детермінант розвитку професійної свідомості особистості фахівця знаходимо у працях вчених І. Архіпової, О. Гульбс, Н. Гуслякової, Л. Долинської, О. Дробот, С. Зіборової, А. Каптерова, О. Косаревської, Н. Кучеровської, Т. Кушнірової, Т. Лопухіної, С. Миронової, І. Пашенцевої, А. Самойлової, В. Цвика, О. Цокур, О. Чепішко, Н. Шевченко. Аналіз і порівняння професійної свідомості та самосвідомості можна знайти у дослідженнях О. Бєляєва, В. Галузяка, А. Деркача, С. Джанерьян, К. Добровольської, І. Донченко, Г. Думенко, Р. Каламаж, В. Каташева, У. Косар, Л. Кочнєвої, Н. Мащенко, Т. Миронової, О. Москаленко, А. Піддубної, Л. Римар, А. Савчук. А. Смоляр, О. Стахової, М. Томчук, М. Федоренко, Н. Шварп). Аналіз професійної свідомості з позиції ціннісних орієнтацій фахівця здійснено Н. Антоновою, І. Бакума, О. Проценко. Визначення мотиваційно-смислових детермінант світоглядної позиції фахівців знаходимо у О. Бірюк, В. Галузяка, К. Кальницької, А. Яблонського; емоційно-вольових детермінант – у Т. Кириленко, К. Параскевової, В. Пісоцького, І. Ушакової та ін..

Як професіонал, корекційний педагог має володіти низкою характеристик, на що слушно звертали увагу вчені В Бондар, О. Мамічева, О. Мартинчук, С. Миронова, О. Проскурняк, Д. Шульженко, Х. Сайко, В. Синьов, Д. Супрун та ін.. В якості детермінант успішності професійного розвитку при цьому розглядаються: сформованість ґрунтовних психолого-педагогічних знань, висока комунікативна і психологічна культура, творчий стиль мислення, гнучкий розум, адаптивні здібності, навички науково-дослідної діяльності, прагнення до професійного розвитку і саморозвитку. Зростання потреби у кваліфікованих професійних послугах корекційних педагогів також пов’язано з необхідністю надання консультативної допомоги рідним і близьким дітей із особливими освітніми потребами, яка стосується не лише корекційно-розвивальних аспектів їх навчання та виховання, але й забезпечення психологічного комфорту в таких сім’ях.

Система професійної підготовки корекційних педагогів має бути «гнучкою» та відповідати всім запитам і реаліям сьогодення, націленою на формування «універсального» фахівця, здатного працювати як в умовах спеціальних освітніх закладів, так і в системі інклюзивного навчання. Необхідність нововведень у систему фахової підготовки корекційних педагогів обумовлена недостатньою професійною підготовленістю нинішніх випускників відповідних факультетів, що у дослідженнях О. Глоби, О. Мамічевої, С. Миронової, А. Савости, В. Синьова, О. Шевченко, Д. Шульженко, Ю. Півчук та ін. визначається як: недостатнє усвідомлення сфери власної професійної діяльності, хибне розуміння професійних обов'язків, психологічна неготовність до виконання професійних функцій, нездатність адаптуватися до нових професійних умов тощо.

Сучасний стан системи професійної підготовки корекційних педагогів, зокрема її перелічені недоліки, обумовлюються такими протиріччями:

- між обмеженими професійними уявленнями й очікуваннями та реальними професійними вимогами до корекційних педагогів відповідно до положень Концепції «Нова українська школа»;
- між недостатньою змістовністю навчальних дисциплін та необхідністю використання на практиці глибоких системних психолого-педагогічних знань;
- між репродуктивною позицією студента у навчанні та необхідністю використання творчої позиції у професійній діяльності;
- між зорієнтованістю викладачів на психічні процеси студентів (увага, сприйняття, уявлення, мислення) та переважним значенням особистості корекційного педагога, зокрема його професійної свідомості, у процесі професійного розвитку;
- між розгалуженим викладанням навчальних дисциплін у ЗВО та необхідністю їх системного використання з метою виконання основної задачі професійного навчання.

Найгострішим залишається останнє протиріччя, оскільки практика доводить, що диференційований дисциплінарний зміст навчальних планів не враховує кінцевої мети професіоналізації корекційного педагога – підготовку фахівця, здатного працювати з будь-якою групою осіб з особливими освітніми потребами; знаходити та реалізувати індивідуальні психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні, навчально-виховні заходи, націлені на максимально ефективну соціальну адаптацію та соціалізацію учнів; плавно змінювати стратегії професійного впливу відповідно до умов і завдань діяльності. Психологічною основою формування окреслених аспектів професійної підготовки корекційного педагога є індивідуальне сприйняття та світоглядна позиція, які, за своєю сутністю, є проявами професійної свідомості (О. Дробот, Є. Клімова, О. Мамічева, Н. Шевченко, Д. Шульженко та ін.).

У цьому контексті на перший план виступає необхідність оптимізації професійного розвитку корекційних педагогів: підвищення якості професійної підготовки, розроблення шляхів подолання професійних криз і труднощів, здійснення профілактики професійного вигорання.

Останнім часом інтерес вчених зосереджено на вивченні таких напрямів розвитку професійної свідомості педагога як: становлення професійно-важливих якостей (М. Амінов, Н. Вітюк, О. Гоголь, Л. Долинська, Д. Дубравська, М. Коць, В. Курочкіна, В. Лазаренко, О. Мамічева, С. Миронова, О. Погребняк, А. Савоста, О. Солодухова, М. Шеремет, Т. Яблонська), підвищення професійної компетентності (О. Анісімова, Д. Беженар, І. Випряжкіна, А. Воротнікова, О. Глоба, В. Кікєєва, С. Макаренко, С. Миронова, А. Маркова, О. Полуніна, В. Синьов, Б. Сосновський, Д. Шульженко), розвиток професійної рефлексії (О. Анісімов, А. Веремчук, О. Кравців, Н. Маркова, Т Палько, О. Петрушихіна, О. Ткач, В. Чірков, Т. Яблонська), вивчення загальних засад професійного зростання (Н. Гуща, М. Камінська, О. Потапенко, Н. Фалько).

Питання формування професійної свідомості педагогів у процесі професійної підготовки знайшли відповідь у дослідженнях К. Абульханової-

Славської, Г. Балла, О. Бондаренко, І. Зязюна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, В. Москальця, В. Моргун, В. Рибалки, О. Скрипченко. У психологічних дослідженнях також знаходимо результати теоретичного аналізу орієнтовно-ціннісних систем, творчих здібностей та обдарованості особистості педагога (М. Боришевський, О. Кульчицька, В. Моляко, Н. Пов‘якель, С. Сисоєва, Ю. Швалб); вивчення професіогенезу особистості (В. Давидов, О. Дусавицький, С. Максименко, Н. Чепелєва, Т. Хомуленко, Т. Яценко); розроблення проблеми суб‘єктності особистості фахівця (Л. Долинська, В. Клименко, Г. Ложкін, Н. Побірченко, В. Потапова, В. Татенко, Т. Титаренко).

Ефективне розв‘язання дослідницьких, теоретичних і практичних проблем успішної професіоналізації корекційних педагогів в Україні доцільно впровадити на базі інноваційних педагогічних технологій, активне розроблення яких вже тривалий час здійснюється у психології. Вагомим внеском у вдосконалення системи підготовки сучасних корекційних педагогів стали дослідження Л. Андрусишиної, Ю. Бистрової, Т. Вісковатової, О. Глоби, Л. Гречко, Л. Долинської, Р. Карімової, Є. Клопоти, В. Кобильченко, В. Коваленко, Г. Костенко, І. Логвінової, О. Мамічевої, В. Мізрахі, О. Міхайлової, М. Миколайчук, С. Миронової, Г. Мозгової, Н. Нестеренко, Н. Пахомової, О. Потапенко, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Сєрбової, Н. Сєромахи, А. Сімко, В. Синьова, Є. Синьової, В. Соколова, О. Ставицького, В. Старцевої, І. Ужченко, С. Чагарної, Л. Фомічової, О. Хохліної, В. Шебанової, М. Шевченко, М. Шеремет, Д. Шульженко, J. Schechner, L. Strumpell та ін., в яких визначено різні аспекти психолого-педагогічного впливу на осіб із психофізичними порушеннями. При цьому, Л. Долинська, О. Мамічева, С. Миронова, В. Синьов, Н. Пахомова, М. Шеремет, Д. Шульженко, С. Яковлева наголошують на необхідності системної професійної підготовки корекційних педагогів, яка б визначалася не лише запасом спеціальних педагогічних знань, вмінь та навичок, але й якістю сформованості в них компетентності психологічного забезпечення ефективності власної професійної діяльності.

Не зважаючи на те, що саме професійна свідомість посідає ключову позицію у подоланні розбіжностей між рівнем професійної підготовки майбутніх педагогів та якістю їхньої практичної діяльності, проблема дослідження професійної свідомості корекційних педагогів у спеціальній психології донині не розроблялась.

Актуальність зазначеної проблематики та її недостатнє опрацювання зумовили визначення теми дослідження **«Психологія професійної свідомості корекційного педагога».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до комплексної теми кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії - «Система виховання і навчання дітей з особливими потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» і кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» - «Діяльність логопеда та спеціального психолога в практиці інклюзивної освіти».

Тема роботи затверджена рішенням вченої ради Донбаського державного педагогічного університету (протокол № 6 від 24.02.2014 року) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 3 від 25.03.2014 року).

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі теоретичного аналізу визначити сучасні підходи до трактування сутності професійної свідомості та її структури, уточнити зміст таких категорій як «професійна свідомість», «розвиток професійної свідомості», «психологія розвитку професійної свідомості».

2. Дослідити генезис професійної свідомості корекеційного педагога і виділити домінанти, що детермінують її розвиток.

3. Розробити теоретико-пізнавальну технологію вивчення професійної свідомості корекційного педагога.

4. Розробити психодіагностичний комплекс психологічного дослідження розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

5. Визначити особливості розвитку професійної свідомості корекційних педагогів.

6. Теоретично обґрунтувати та розробити паритетно-ієрархічну модель розвитку професійної свідомості колекційного педагога в онтогенезі.

7. Апробувати систему розвитку професійної свідомості корекційного педагога й перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна свідомість корекційного педагога.

Предмет дослідження – розвиток професійної свідомості корекційного педагога.

Концепція дослідження. Підґрунтям концепції є комплекс теоретичних і методологічних положень, які покладено в основу розроблення способів реалізації окреслених завдань.

Теоретичний аспект дослідження детермінує інтеграцію психологічних знань про проблему професійного розвитку в контексті особистісно-компетентнісного підходу. Базовою категорією дослідження слугувала дефініція «професійна свідомість», яка на підставі теоретико-методологічного вивчення проблеми, визначилася як система уявлень, установок, цінностей, інтересів і почуттів, сформована в результаті взаємодії індивідуума з певною професійною галуззю. Відповідно, «розвиток професійної свідомості» інтерпретуємо як розгорнутий у часі динамічний процес, схарактеризований закономірними, спрямованими чи стихійними структурними змінами типу сприйняття особистістю професійної дійсності. На підставі окреслених категорій «психологію розвитку професійної свідомості» потрактовано як

закономірності, що визначають взаємозв'язок між детермінантами розвитку професійної свідомості.

Дослідження особливостей професійної свідомості корекційних педагогів здійснюється на засадах порівняльного, діяльнісного та системного підходів. Порівняльний підхід дає змогу виявити особливості професійної свідомості корекційних педагогів залежно від стажу й умов праці завдяки співставленню показників різних груп досліджуваних. На основі діяльнісного підходу виокремлено позиції, які ґрунтуються на розумінні діяльності й діяльнісних процесів як основи розвитку й самоактуалізації особистості корекційного педагога. Системний підхід до вивчення професійної свідомості корекційних педагогів полягає у виявленні особливостей сформованості компонент і показників функціональності рівнів професійної свідомості як цілісної системи й визначенні стратегії її удосконалення в процесі професіоналізації корекційних педагогів і, зокрема, фахівців, які належать до дотичних професійних груп (студенти, учителі спеціальних загальноосвітніх шкіл; корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів; асистенти вчителів інклюзивних класів).

В підґрунтя вивчення психології професійної свідомості корекційного педагога покладено особистісно-компетентнісний підхід щодо взаємодії соціокультурного середовища, особистості фахівця та професійної компетентності, що й окреслює зміст і спрямованість системи розвивальної роботи. Модель професійної свідомості фахівця складає конструкт, який містить структуру й функції соціуму, особистості та діяльності. Водночас, механізм розвитку професійної свідомості передбачає взаємодію компетентнісних і особистісних аспектів професійної діяльності (когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного й афективного), у результаті чого відбувається розвиток цілісної структури професійної свідомості.

Теоретико-методологічною основою дослідження є принцип системного вивчення особистості й діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохін,

В. Кузьмін, Б. Ломов); принцип розвитку (П. Блонський, П. Гальперін, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Сеченов, А. Смірнов); принцип єдності свідомості й діяльності (С. Рубінштейн); теорії вивчення особистості у всіх її проявах (І. Бех, М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, В. Мерлін, В. Мясищєв, К. Платонов, В. Рибалка); теорії взаємозв'язку навчання й розвитку особистості (І. Бех, І. Біла, Л. Виготський, В. Давидов, А. Душка, Д. Ельконін, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, В. Кобильченко, С. Кульбіда, О. Леонтьєв, Н. Макарчук, С. Максименко, О. Мамічева, О. Мартинчук, Л. Прохоренко, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліна); теорії самодетермінації (О. Лурія, І. Філімонов, О. Хомська, О. Ухтомський); теорії мотивації (Л. Анцифєрова, В. Асєєв, Л. Божович, В. Вілюнас, В. Іванніков, В. Кікнадзе, Д. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон); категорії перетворювальної ролі свідомості щодо навколишнього середовища (В. Зінченко); теорії становлення дорослої особистості як її перетворення з елемента системи в суб'єкт діяльності (О. Асмолов, Б. Ананьєв, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптєв, В. Міхайловський); теорії формування системи внутрішньої регуляції діяльності (Д. Леонтьєв, В. Зазикін, О. Жданов, Р. Кричевський, О. Панасюк, В. Петрусинський, Л. Прохоренко, О. Сітніков); положення компетентнісного підходу (І. Зимня, В. Кузьміна, А. Маркова. А. Шевцов та ін.); результати досліджень психолого-педагогічних аспектів проблеми підготовки корекційних педагогів у закладах вищої освіти (В. Гладуш, В. Засенко, Н. Макарчук, О. Мамічева, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Методи дослідження. З метою забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окремих завдань дослідження було використано такі методи:

теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису професіоналізації та детермінант професійного розвитку; індуктивний – для встановлення взаємозалежності між детермінантами й змістом розвивальних зсувів у професійній свідомості фахівця; моделювання – для пізнання й відтворення соціальних, психічних, технологічних явищ за певними параметрами, зокрема моделі професійної свідомості корекційного педагога;

емпіричні:

- психодіагностичне обстеження для виявлення особливостей професійної свідомості корекційних педагогів;
- психодіагностичний комплекс, що ґрунтується на положеннях особистісно-компетентнісного підходу для виявлення особливостей професійної свідомості корекційних педагогів за критеріями: професійної компетентності, яка визначалася за показниками ставлення до професійної діяльності (анкета «Ставлення до професійної діяльності корекційного педагога», психологічний аналіз професійної діяльності корекційного педагога), характером професійних дій (анкета «Визначення професійних дій корекційного педагога») і професійної стратегії (анкета «Оцінка націленості корекційного педагога на професійний розвиток», опитувальник «Визначення професійної стратегії корекційного педагога); професійно-особистісної характеристики, яка визначалася за показником типізації за професійно-особистісними якостями (опитувальник «Дослідження професійно-особистісних якостей корекційного педагога»); структури професійної свідомості, яка визначалася за показником рівня розвитку професійної свідомості (опитувальник «Дослідження рівня розвитку професійної свідомості корекційного педагога», спостереження за професійною діяльністю корекційного педагога);

математико-статистичні: для аналізу інтервальних змінних використовували параметричні статистичні критерії, а саме: F-критерій Фішера для дисперсійного аналізу, U-критерій Манна-Вітні, H-критерій Крускала-Волліса та W-критерій Вілкоксона для парних (залежних) вибірок; для аналізу категоріальних змінних критерій χ2; для виділення єдиного чиннику, який відповідав конструкту, що операціоналізується, застосовувався експлораторний факторний аналіз показників; для встановлення особливостей детермінації – регресійний аналіз.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; Краматорська загальноосвітня школа I-III ступенів №8; Краматорська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 23; КЗ «Навчально-виховне об'єднання «Спеціальна загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 – дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» м. Кропивницький; заклад дошкільної освіти № 8 «Північник» компенсуючого типу м. Костянтинівка; кафедра диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечнікова; факультет педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка; кафедра спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради; кафедра спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Вибірку дослідження склали 270 осіб, серед яких студенти магістратури зі спеціальності 016 Спеціальна освіта; 13.00.03 Корекційна освіта (за

нозологіями) – 78 осіб), корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів – 63 особи, корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл – 77 осіб; асистенти вчителів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл – 52 особи.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- розроблено систему розвитку професійної свідомості корекційного педагога;
- розроблено особистісно-компетентнісну модель професійної свідомості фахівця, відповідно до якої професійна свідомість постає як поліструктурне й поліпроцесуальне явище, зумовлене взаємодією трьох факторів впливу: соціокультурного середовища, особистості й діяльності;
- модифіковано структуру професійної свідомості фахівця, на основі якої з'ясовано критерії розвитку професійної свідомості: професійну компетентність, професійно-особистісні якості, структурну організацію професійної свідомості;
- визначено періоди й закономірності розвитку професійної свідомості корекційного педагога: започаткування та первинне становлення професійної свідомості; професійне самовизначення; професійна підготовка; адаптаційний етап професійної діяльності; становлення професіоналізму фахівця; становлення майстерності фахівця;
- встановлено особистісно-компетентнісну детермінацію розвитку професійної свідомості корекційного педагога;
- виявлено психологічні особливості професійної свідомості корекційних педагогів на різних етапах професіоналізації: високі показники аксіологічного та мотиваційного розвитку у групі студентів, тенденцію розвитку когнітивного та рефлексійного блоку у ході професіоналізації, виняткове значення адаптаційного періоду професійної діяльності у формуванні афективного блоку професійної

свідомості й, разом з тим, тенденцію спаду показників афективного розвитку після п‘яти років професійної діяльності;

поглиблено й уточнено:

- особистісно-компетентнісний підхід як базисний у розвитку професійної свідомості фахівця;
- зміст поняття «професійна свідомість», «розвиток професійної свідомості», «психологія розвитку професійної свідомості»; уявлення про професійний розвиток особистості на різних вікових етапах і різних етапах професіоналізації;
- методичні засади психодіагностики корекційних педагогів;

подальшого розвитку набули:

- уявлення про структурні компоненти професійної свідомості: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний;
- положення особистісно-компетентнісного підходу для опису професійного розвитку фахівця;
- уявлення про принципи оптимізації професійного розвитку корекційного педагога.

Практичне значення здобутих результатів полягає у створенні:

- експериментального психодіагностичного комплексу для дослідження психологічних особливостей розвитку професійної свідомості корекційних педагогів;
- методів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, які застосовано в індивідуальній практиці психодіагностичного консультування й психокорекції та у процесі проведення тренінгів, спецкурсів «Розвиток професійної свідомості (для студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта»; для корекційних педагогів);
- системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога на двох рівнях розвивальної роботи: адаптаційному (утвердження адекватної професійної позиції, побудова оптимальної

концептуальної моделі професійної діяльності, визначення способів підвищення професійної компетентності й розвитку професійно-особистісних якостей) та індивідуалізаційному (моделювання стратегії розвитку професійної свідомості).

Отримані результати можна застосовувати для створення та впровадження в практику професійної підготовки корекційних педагогів нових дидактичних засобів, моделей, механізмів, алгоритмів продуктивного використання всіх їх можливостей, зокрема й професійних та адаптаційних здібностей. Запропоновані психодіагностичні і психологічні методики можуть бути використані при підготовці та перепідготовці кадрів, а також під час провадження нових теоретичних та експериментальних досліджень з таких проблем як: формування професійної етики педагога в сучасному суспільстві, перекваліфікація та зміна напряму професійної діяльності в умовах реформування освіти, надмірне занурення в працю, зміни життєвих та професійних пріоритетів та ін. Репрезентована система розвитку професійної свідомості може бути використана при підготовці корекційних педагогів закладів різних типів (консультаційних, дошкільних, шкільних, вищої освіти тощо). Розроблену на основі інтегральних та окремих критеріїв і показників ефективності розвитку професійної свідомості матрицю рівнів професійної свідомості корекційного педагога можна застосовувати як методику експертних оцінок під час атестації кадрів.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність таких закладів: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-1298 від 12.11.2019); Краматорська загальноосвітня школа I-III ступенів № 8 (довідка № 158 від 30.10.2018); Краматорська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 33 (довідка № 261 від 25.12.2018); КЗ «Навчально-виховне об'єднання «Спеціальна загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 – дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області» м. Кропивницький (довідка № 172 від 08.10.2018 року); у закладі дошкільної освіти № 8 «Північк» компенсуючого типу

м. Костянтинівка (довідка № 90/1 від 16.01.2019 року); кафедра диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечнікова (довідка № 06.08.01-3303 від 28.11.2019 року); факультет педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка (довідка № 228-н 10.12.2019 року); кафедра спеціальної педагогіки та спеціальної психології Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка № 01-15/271 від 02.03.2020 року); кафедра спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-1068 від 23.12.2019 року).

Особистий внесок здобувача. Розроблені наукові положення та результати експериментального дослідження є самостійним внеском авторки в розв'язання проблеми визначення детермінації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. У монографії [1] здобувачка проаналізувала механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога. У публікації [8] обґрунтувала необхідність спрямованого формування свідомості для підвищення ефективності професійної діяльності. У праці [9] визначила основні компоненти й показники професійної свідомості корекційного педагога, з'ясувала їх взаємозалежність. У роботі [16] авторський доробок пов'язаний з описом неформальних способів розвитку й саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. У публікації [19] особистий внесок здобувачки полягає у виділення детермінант професійного розвитку (становлення професійно-особистісних якостей і професійної компетентності фахівця) і представленні авторської моделі становлення професійної свідомості корекційного педагога. У науковій студії [20] розкрито результати організації та здійснення емпіричного дослідження. У дослідженні [23] представлено специфіку розвитку професійної свідомості корекційного педагога в межах особистісно-компетентнісного підходу. У публікації [26] визначено механізм розвитку професійної свідомості корекційного педагога

на етапі підготовки в ЗВО та в адаптаційний період професіоналізації. У праці [43] схарактеризовано психологічні принципи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. У праці [51] репрезентовано програму й зміст тренінгової роботи з розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на науково-практичних заходах: *міжнародного рівня*: «Актуальные научные исследования в современном мире» (м. Переяслав-Хмельницкий, 2016 р.); «Актуальные научные исследования в современном мире» (м. Переяслав-Хмельницкий, 2017 р.); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2017 р.); «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (м. Київ, 2018 р.); «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології» (м. Львів, 2018 р.); «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2019 р.); «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine» (Warsaw, Republic of Poland, 2019); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019 р.); «Психологія і педагогіка: Актуальні питання» (м. Харків, 2019 р.); «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2019 р.); «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2019 р.); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 2019 р.); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 2019 р.); «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти»(м. Харків, 2019 р.); «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (м. Львів, 2019 р.); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 2019 р.); «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки» (м. Запоріжжя, 2019 р.); *всеукраїнського:* «Наукова думка сучасності та майбутнього» (м. Дніпро, 2017 р.); «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя,

2018 р.); «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2019 р.).

Основні положення та практичні результати дослідження було репрезентовано на науково-звітних конференціях, науково-практичних семінарах, учених радах, засіданнях кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії, кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (2014 – 2020 рр.).

Публікації. Результати й основний зміст дисертації висвітлено в 51 публікаціях, з яких: 3 монографії (1 одноосібна); 26 статей (з яких 25 одноосібні), зокрема – 3 статті в наукових періодичних виданнях інших держав, 23 статті в наукових фахових виданнях України, з них 20 статей (з яких 19 одноосібних) у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз та 2 статті в електронних фахових виданнях; 21 публікація апробаційного характеру (одноосібні); 2 посібники (1 одноосібний).

Кандидатську дисертацію «Корекція уяви розумово відсталих учнів старших класів на уроках географії» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) захищено у 2012 році в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (744 найменувань, зокрема 135 – іноземними мовами), додатків. Дослідження містить 32 таблиці та 23 рисунки на 33 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 443 сторінок, основний текст викладено на 332 сторінках.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ

1.1. Генезис проблеми свідомості у психології

Інноваційна освітня політика України та активне впровадження інклюзивних форм навчання призвели до зростання інтересу суспільства до фахівців галузі спеціальної освіти – корекційних педагогів. У зв‘язку з тим, що саме корекційний педагог є ключовою фігурою в забезпеченні соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього закладу, значно зросли вимоги і до його професійної діяльності. Здатність корекційного педагога успішно виконувати професійні рівня рефлексії функції тісно пов’язана із особливостями його професійного світогляду, сформованості мотиваційно-ціннісної системи та емоційно-вольових проявів, що у сукупності являє собою таке інтегральне психічне утворення особистості як професійна свідомість. Для того, щоб краще зрозуміти сутність явища професійної свідомості, його особливості та закономірності виникнення, формування і розвитку, звернемось до генезису даної проблеми.

Зважаючи на те, що професійна свідомість є однією з категорій психології, її аналіз доцільно здійснювати за двома векторами:

- проблема свідомості та пов‘язані з нею проблеми самосвідомості, суб‘єктивності, реалізації та регуляції діяльності особистості;
- проблема співвідношення особистості та професії: професійний вибір, професійне становлення, професійна підготовка, професіоналізація тощо.

Розглянемо перший вектор аналізу явища професійної свідомості.

Проблема вивчення свідомості викликала інтерес у філософів ще з часів античності. У працях Платона, Сократа й Аристотеля можна знайти ототожнення категорії свідомості із самосвідомістю, пізнанням і самопізнанням. У другій книзі «Великої етики» Аристотель аналізував

самопізнання та можливі самоспоглядання Бога у співвідношенні понять самозадовільненості та дружби. Вчений вважав, що найскладнішим і, водночас, найприємнішим є пізнання самого себе. Разом із тим, Аристотель відзначав, що споглядати самих себе ми не можемо [32].

У середньовіччі більшість філософів розглядали свідомість особистості як, перш за все, осмислення процесу її морально-релігійного самовизначення (А. Августін, Ф. Аквінський). Мислитель того часу А. Августін засвідчував, що абсолютно достовірне сприйняття людиною життя ні в якому разу не можна розглядати як нічим не зумовлене, а, навпаки, воно має пов'язуватися з усвідомленням людиною своїх обов'язків перед собою та суспільством, втілювати в собі незмінну єдність моральних цінностей [652].

Розуміння самосвідомості як категорії етики знайшло продовження у представників класичної німецької філософії І. Канта, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля та ін.. Так, наприклад, І. Кант розглядав самосвідомість як необхідну передумову моральності та моральної відповідальності. Вчений відділяв свідомість від самосвідомості, вважаючи це найголовнішою перевагою людини над твариною [206].

Етичні традиції у розумінні свідомості підтримував і відомий російський філософ М. Бахтін, зазначаючи, що свідомість слід розглядати в контексті християнської моральності як свідомість провини-відповідальності. Вчений був переконаний, що саме єдність відповідальності гарантує внутрішній зв'язок елементів особистості [47].

Існує ще багато поглядів і концепцій стосовно проблеми свідомості, в яких дана категорія представляє собою визначальний суб'єктивний фактор, що забезпечує механізм життєдіяльності людини (В. Аллахвєрдов, В. Бехтєрєв, Д. Бом, С. Рубінштейн, S. Priest та ін.).

У вітчизняних психологічних дослідженнях є підстави розглядати свідомість як важливий структурний компонент особистості, що являє собою внутрішній механізм, завдяки якому людина здатна не лише сприймати інформацію з навколишнього середовища, але й самостійно, відштовхуючись

від власних характеристики та можливостей, визначити міру та ступінь своєї активності, яка спрямовується на оволодіння соціальним досвідом діяльності й поведінки (Д. Елькін, О. Запорожець, П. Зінченко, Г. Костюк та ін.). З огляду цієї позиції, свідомість водночас фіксує результати психічного розвитку особистості на певних етапах онтогенезу та регулює поведінку, що за сутністю визначає подальший розвиток особистості. Саме свідомість виступає суттєвою внутрішньою умовою безперервності розвитку особистості та встановлює рівновагу між зовнішніми факторами впливу й внутрішнім станом особистості, її поведінкою [257].

В історії психології та філософії можна зустріти ототожнення таких понять, як «свідомість», «самосвідомість», «самооцінка», «Я» концепція, хоча кожне з них має своє смислове навантаження. Саме тому в сучасній науці ці поняття не змішують.

Свідомість має складну структуру:

- ядро, яким є знання, отримані в процесі пізнавальної діяльності;
- відчуття, уявлення, поняття, теоретичні конструкти;
- переживання, які є по суті «суб'єктивним відношенням особистості до того, що відображається в свідомості під впливом різного роду об'єктивних явищ» [464, с. 145].

З цього виходить, що знання визначається предметним контекстом, а переживання – особистісним, а у свідомості вони завжди знаходяться у єдності та взаємопроникненні [434].

Якщо розглядати психіку як простір внутрішнього світу людини, свідомість визначатиметься як її вища форма і буде являти собою всі психічні процеси, які здатна сприймати людина. Свідомість у цьому випадку розуміється як процес орієнтування у зовнішньому світі, керування собою [505]. Разом з тим, свідомість людини передбачає відокремлення індивіда від власної життєдіяльності, наявність відношення до себе як до суб'єкта суспільно значущої діяльності [196, с. 344].

Однак свідомість не слід розглядати лише як сукупність психічних процесів, оскільки вона не полягає ні в якому з них, навіть в мисленні (А. Брушлінський, В. Васильєв, В. Мерлін, Дж. Сьорл [78; 85; 316; 476]). Вона не є також «надбудовою» над психікою, а здійснюється завдяки психічним процесам, серед яких головну роль відіграє мислення [78].

Залишається проблема виникнення та розвитку свідомості, її функцій і значущості в житті людини. Російська вчена Ю. Гіппенрейтер, погоджуючись із думкою провідних вчених Л. Божович, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., зазначала, що виникнення та розвиток свідомості у багатьом пов'язані зі становленням особистості. Важливу роль у виникненні свідомості відіграє механізм «ідентифікації» дитини з дорослим, у ході якого відбувається засвоєння основних соціальних норм поведінки. Таким чином, на початку розвитку свідомості «зразок» для наслідування знаходиться поза самою дитиною, проте з часом, у ході взросління, цей зразок не лише «інтеріоризується», але й перевтілюється самою дитиною, набуває риси особистісної неповторності та індивідуальності. Ю. Гіппенрейтер вказувала на те, що «особистість у процесі розвитку сприймає від зразку дещо важливе й потрібне, але у неї свій шлях» [120, с. 293].

Гострою проблемою у психології стало питання розмеження свідомості-процесу від свідомості-результату. Свідомість як процес – це енергія, яка дозволяє керувати психічними процесами людини. Свідомість як результат – внутрішній світ людини, відкритий для зовнішніх впливів [240].

Розвиваючись у процесі онтогенезу та філогенезу, свідомість набуває таких характеристик як гнучкість, адаптивність і регульованість (Г. Акопов, Л. Веккєр, О. Леонтьєв, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, D. Chalmers, T. Natsoulas [9; 91; 280; 342; 533; 636; 698]). Таким чином, основною її функцією виступає регуляція людської діяльності та поведінки. На думку Л. Веккєра, активність свідомості окремої особистості проявляється в довільності поведінки, в адекватності вчинків та інших актів діяльності не лише предметних, часових і просторових обставин, але й соціально-економічних умов [91].

В онтогенезі та філогенезі також простежується взаємодія свідомості та діяльності. Свідомість виникає та формується у процесі практичної діяльності. Водночас на основі відображення предмета діяльності й умов її протікання вона виступає як її регулятор, у результаті чого будь-яка діяльність людини стає свідомою та цілеспрямованою. Ряд вчених (Л. Буєва, Б. Ломов, С. Рощін, М. Такала, Є. Шорохова, А. Ескола та ін. [80; 291;446; 514; 589; 598]) вважають, що діяльність є основою становлення свідомості, розвитку її функціональних можливостей, основою формування системи знань про різні сторони об'єктивної діяльності і відношень до них. З цієї точки зору сутність свідомості полягає у відображенні дійсності, регуляції різних видів діяльності й поведінки особистості. Також зазначено, що основною якістю свідомості є особлива форма психічного відображення – осмисленість [588].

Регулююча функція свідомості виступає, перш за все, як спонукальна і мотиваційна. Свідомість регулює діяльність людини через цілеспрямовані дії, уможливлюючи передбачення їх результатів у вигляді усвідомлених цілей і відповідно до них планування діяльності (Л. Божович, С. Рубінштейн, А. Спіркін, Н. Чупрікова [60; 448; 505; 570]).

Аналіз свідомості як цілісної системи, спираючись на системно-структурний підхід, включає у себе вивчення змісту, рівнів і форм ідеального відтворення у ньому реальної дійсності та його конструктивно-творчої діяльності [505, с.84]. Розглядаючи структуру свідомості, А. Спіркін виділяв наступні її характеристики:

- сукупність знань про навколишній світ, отримана від психічних процесів (інструменти та елементи свідомості);

- розрізнення суб'єкта й об'єкта, відокремлення людиною себе від оточуючого світу, протиставлення себе всьому, що існує й, у той самий час, самопізнання, тобто усвідомлення себе водночас суб'єктом і об'єктом пізнання та діяльності;

- забезпечення цілеполягаючої діяльності: формування цілей, структури, програми виконання, прогнозування результату діяльності, цілісної мотивації діяльності, здатності корегувати діяльність в ході її здійснення;

- ставлення до себе і середовища, емоційні оцінки, почуття, викликані оточуючим світом, формування стійкої системи морально-правових основ особистості, регулювання поведінки, відношення, діяльність.

В свою чергу, самосвідомість є інтегральним, концентрованим вираженням внутрішнього світу (Л. Виготський, В. Ковальов, Б. Ломов, В. Мерлін та ін).

І. Кон, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, С. Рубинштейн, П. Чамата, І. Чеснокова [247; 271; 280; 447; 559; 568] та інші провідні вчені, здійснюючи всебічний аналіз категорій особистості, довели, що, незважаючи на концептуальну різницю, свідомість та самосвідомість знаходяться у нерозривній єдності: як свідомість є результатом суспільної діяльності особистості, результатом пізнання нею навколишньої дійсності, так самосвідомість – продукт життєдіяльності реального суб'єкта, який пізнає та самопізнає. Самосвідомість «представляє собою лише своєрідну форму свідомості, яка полягає у пізнанні людиною самої себе (О. Леонтьєв, С. Рубинштейн, І. Чеснокова). Самосвідомість, як і свідомість людини, в цілому має суспільний характер і є суспільно обумовленою. Усвідомлення людиною себе як суспільного індивіда, як члена людського колективу, є найважливішим моментом самосвідомості» [568, с. 91-92]. Самосвідомість та її прояви, такі як самооцінка й очікування, міцно пов'язані з характером оціночного ставлення людини до оточуючих (О. Леонтьєв).

Виходячи з принципу єдності свідомості та діяльності особистості, Б. Ананьєв, О. Леонтьев, С. Рубинштейн, Б. Теплов наполягали на тому, що свідомість та самосвідомість, як і всі інші психічні явища, пізнаються виключно опосередкованим шляхом, тобто через конкретну діяльність і поведінку людини, через об'єктивні зовнішні прояви активності, які регулюються внутрішніми психічними процесами. «Людина пізнає і саму себе

лише опосередковано, відображено, через інших, виявляючи у діях і вчинках своє ставлення до них та їхнє до неї. Наші власні переживання, наскільки би безпосередньо вони не переживалися, пізнаються й усвідомлюються лише опосередковано, через їхнє ставлення до об'єкту» [448, с. 149].

У протилежність розглянутим положенням, непринципова різниця між свідомістю та самосвідомістю стала головною ознакою ідеалістичних концепцій (Д. Беркли [347], Р. Декарт, Г. Мюнстерберг) [608]. При цьому, весь аналіз свідомості проводився ними виключно у сфері самосвідомості. Вона є вихідним і кінцевим пунктом аналізу.

Німецький філософ і психолог Г. Мюнстерберг найбільш точно підкреслив різницю між свідомістю та самосвідомістю: «Я» ніколи не може бути перенайдено тим самим засобом, що і середовище, але засобом зовсім іншим, недоступним опису» [608, с. 2].

Окрім ідеалістичних уявлень про природу свідомості та самосвідомості, до виникнення матеріалістичної психології було здійснено спроби філософськи осмислити ці явища. Зважаючи на те, що «Я» – це певна реальність, яку неможливо відторгати або ігнорувати, виникла необхідність розібратися з процесами свідомості та самосвідомості з боку матеріалістичних позицій, розрізняючи поняття фізичного та духовного. Дані аспекти висвітлено у філософських працях В. Бєхтєрєва, І. Мечнікова [513], І. Павлова, І. Сеченова. Зокрема, І. Сеченов визначив, що первинним у формуванні уявлень людини про себе та навколишній світ є утворення відчуттів, численність зв’язків між ними. Аналізуючи ці відчуття, людина вперше зустрічається сама з собою [607].

На особливе місце свідомості у структурі особистості людини вказував С. Рубинштейн. На його думку, особистість виступає як суб’єкт, який свідомо привласнює собі все, що робить людина, відносить до себе всі справи та вчинки, які йдуть від неї, свідомо бере на себе за них відповідальність як автор і творець [448].

Самосвідомість зорієнтована на осмислення людиною лише власних дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, положення у соціальних структурах, таким чином вона здатна на самопізнання та саморегуляцію. Разом з тим, слід зауважити, що з філософсько-психологічної точки зору «самосвідомість не є монологом свідомості із самою собою… це скоріше діалог особистості із власним досвідом» [505, с.142]. Погоджуючись із цією думкою, український психолог П. Чамата зауважив, що людина, діючи у предметному світі, пізнає предмети та свої дії з ними, спостерігає й осмислює результати власної діяльності та самої себе у процесі діяльності, постійно усвідомлює не лише свої дії, але й те, що причиною цих дій є вона сама [559, с.230-235].

Як прийнято вважати у психології, формування внутрішнього світу людини відбувається шляхом засвоєння, інтеріоризації форм соціальної діяльності, які склалися історично (В. Мазілов, В. Степін, В. Шадріков та ін. [295; 506; 572]).

Зважаючи на онтогенетичний розвиток особистості, вчені В. Бєхтєрєв та О. Герцен [261] зазначали, що самосвідомість проходить дві стадії становлення:

- передує виникненню та розвитку предметної свідомості й існує, швидше за все, у вигляді самовідчуття, самопочуття, виділення себе з оточуючого об’єктивного світу (усвідомлення свого тіла, рухів, фізіологічні відчуття);
- розвивається на ґрунті синтезу всіх проявів свідомості у найбільш складних та високоорганізованих формах, які складають «справжнє ядро особистості» та дозволяють не лише довільно керувати власною свідомістю, але й аналізувати та регулювати всі психічні процеси, які відбуваються в людині [54].

Таким чином, В. Бєхтєрєв спостерігав і зворотні зміни свідомості. При патології розумової сфери у процесі деградації особистості спершу розпадалася здатність самопізнання та сукупність моральних характеристик

особистості, значно пізніше починали страждати самосвідомість і суб'єктивне свідоме «Я» [54].

Не обійшлося і без протилежної точки зору (Л. Божович), яка полягає у тому, що самосвідомість є характеристикою і показником більш високого рівня психічного життя, ніж предметна свідомість, вона виникає та формується у більш пізні періоди процесу розвитку особистості, є результатом становлення і розвитку діяльності та спілкування, що робить людину справді активним суб'єктом, який відділяє себе від оточуючого світу. Разом з тим зазначено, що формування свідомості пов'язано із процесом індивідуалізації, зростанням сил і цілісності особистості [60].

Цієї ж позиції дотримувався психолог М. Неймарк, підкреслюючи, що не свідомість виникає із самосвідомості, а навпаки, самосвідомість розвивається на базі свідомості по мірі того, як особистість стає самостійним суб'єктом діяльності, відношень та поведінки [349].

Існує і третя точка зору, висвітлена у працях І. Сеченова, О. Галич, О. Потебні, відповідно до якої, свідомість та самосвідомість характеризують багатомірний суб'єктно-об'єктний процес, у якому людина водночас усвідомлює себе і навколишнє середовище у взаємодії, по різному акцентуючись у процесі онтогенезу, перероблюючи нерозчленовані психічні стани в усвідомлені шляхом розрізнення та протиставлення тих станів, які відносяться до людини і до зовнішнього світу [111; 505].

Аналізуючи функції свідомості та самосвідомості, А. Спіркін вказував на переважну роль самоконтроля та самопізнання. Самоконтроль зорієнтований на пізнання зовнішнього світу, самопізнання – на пізнання власне себе. Самоконтроль є необхідною умовою та інструментом адекватної поведінки людини в об'єктивних обставинах, на його основі формується об'єктивність думок і діяльності. Самопізнання пояснює смисл діяльності, є основою підвищення її результативності, потужним фактором самовдосконалення. Вчений наполягав на тому, що самосвідомість є базисом для формування та розвитку здатності усвідомлювати, якою є морально-

психологічна риса дій особистості, заснована на усвідомленні й оцінці самого себе, власних можливостей, намірів і цілей. Ця риса характеризується тим, як людина здатна усвідомлювати суспільні наслідки своєї діяльності [505, с.146-147].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння свідомості та самосвідомості, генезису їх розвитку, слід ще раз наголосити, що самосвідомість є невід'ємною стороною свідомості, основним носієм конструкту свідомості розвинутої особистості, за визначенням О. Спіркіна «розум, що повернутий всередину духовного світу людини» [499, с.149].

Підсумовуючи зазначене вище, можна відмітити, що у психічній діяльності особистості самосвідомість розглядається як складний, розгорнутий у часі процес опосередкованого пізнання себе, пов'язаний із рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів і цілісних утворень у поняття свого власного «Я» як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів [568].

Складність та багатогранність процесу самопізнання пов'язані з різноманітними переживаннями, які у подальшому узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Результати самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе закріплюються у відповідну самооцінку, яка є складовою і визначальним моментом регуляції поведінки особистості (Б. Ананьєв, Р. Бернс, У. Джеймс, А. Колишко, І. Кон, О. Конопкін та ін. [22; 51; 159; 242; 247; 250]).Свого роду результатом самосвідомості є образ «Я» особистості – виокремлення людиною себе з навколишнього оточення (Б. Ананьєв, Л. Божевич, Р. Бернс, У. Джеймс, О. Колишко).

Проблема співвідношення «Я» з іншими психічними утвореннями, в тому числі із свідомістю та самосвідомістю, завжди викликала інтерес вчених (М. Боришевський, В. Маралов, Ю. Орлов, Т. Ліппс, І. Фіхте, А. Pfänder та ін. [71; 306; 390; 286; 541; 709]). Німецький філософ І. Фіхте був впевнений, що «Я» є духовним утворенням абсолютно тотожнім самосвідомості особистості. В інших концепціях (Т. Ліппс, А. Pfänder) зазначалося, що самосвідомість та

«Я» різко різняться – «Я» є психічним суб'єктом, який володіє задатками, здібностями, прагненнями, звичками. «Я» не можна вважати звичайною сукупністю психічних процесів. Воно володіє самосвідомістю, здатністю відволікатися від усіх станів, які переживає. Це відволікання не знищує уявлення про себе як свідому істоту. Самосвідомість виступає інструментом діяльного «Я», не від чого незалежної душі [286]. Ідеалістичне положення Т. Ліппса про сутність самосвідомості як пізнання «Я», засноване на розумінні самосвідомості як своєрідної предметної свідомості, має і певні протиріччя із самою характеристикою «Я». «Я» не є предметною свідомістю, а лише володіє нею. З цієї позиції саме воно не може бути об'єктом своєї свідомості, бути даним собі. Ця точка зору логічно підводить до висновку про неможливість існування самосвідомості. Спроби розв'язати це протиріччя полягали в намаганнях зблизити самосвідомість і переживання, в результаті чого «Я» само по собі вважалося б переживанням, а самосвідомість – переживанням переживань, тобто виступило в ролі інтуїції [286].

Разом із виокремленням поняття «Я» в сучасній психології з'явився конструкт «Я-концепція». Поняття «Я»-концепція виникло у 1950 році в руслі гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс [311]) й розглядало стійку систему узагальнених уявлень особистості про себе як образ власного «Я», що визначає ставлення людини до себе та оточуючих. Намагаючись визначити сутність даного утворення, сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Васильченко, Р. Каламаж, В. Кірєєва, Ч. Кулі, Д. Мід та ін. [89; 216; 225; 318]) сходяться на тому, що за сутністю «Я»-концепція являє собою сукупність уявлень людини про себе, емоційне ставлення до своєї особистості, форми поведінки, обумовлені цими знаннями і уявленнями.

У даному контексті розпочинається процес розумового виокремлення людиною себе від процесів чуттєвого сприйняття зовнішнього світу, від думок, бажань та дій. Починає розвиватися самоаналіз, самооцінка, саморозуміння, що, як зазначають К. Абульханова-Славська, О. Васильченко, О. Леонтьєвта ін., вказує на усвідомлення особистості себе діячом, суб'єктом,

людиною, яка може сприймати та мислити. За мірою того, як розвивається людина, її здатність до усвідомлення та самосвідомості зростає. О. Васильченко підкреслював, що дитина усвідомлює себе, перш за все, фізично, тоді як центром свідомості дорослої людини стає її особистість. В нормі дорослий усвідомлює, головним чином, свій внутрішній світ, спираючись на безпосередній факт самосприйняття, психологічний механізм чого виникає завдяки процесам абстракції та узагальнення, які сприяють виникненню інших понять у безпосередній взаємодії, у відношеннях, зв'язках, що відображають реальне положення людини в об'єктивній дійсності. Конструкт «Я», що інтеріоризує уявлення про минуле, плани на майбутнє, які разом з тим складають його структуру, є елементом загальної свідомості. На думку У. Кірєєвої, справжнім носієм, ядром душевного життя у кожен даний момент є не певна духовна іманентна сутність, а найбільш міцна й особливо важлива в окремих об'єктивних умовах її частина, що виділилася з усієї сукупності психічних явищ діяльності. Ця частина може бути представлена спогадами про певний період життя, ставлення до інших осіб, суспільства в цілому, ідеали, симпатії прагнення та ін.. Ця стійка частина психічних явищ людини визначає мотиви її діяльності, спрямовує її волю [225].

До контексту визначення сфери впливу свідомості слід віднести роль потреб, які визначають індивідуальність особистості (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Ковальов, Л. Божович). Маються на увазі не лише потреби організму людини, але й її потреби як суб'єкта суспільного життя. Це є визначальним фактором спрямованості суб'єкта, його ядром є умови суспільного життя, характер діяльності людини [449].

Л. Анцифєрова, погоджуючись із поглядами С. Рубинштейна, Д. Эльконіна, О. Леонтьєвым, Д. Фельдштейна, вважала діяльність визначальною у формуванні свідомості та самосвідомості людини. Вчена підкреслювала, що своєю діяльністю людина впливає не лише на предмети зовнішнього світу, але й на людей, які її оточують. Ця пізнавальна діяльність постає в основі формування свідомості особистості [29].

Виходячи із розглянутих положень, свідомість не являє собою лише знання людини свого внутрішнього замкненого світу, лише усвідомлення своїх думок, почуттів, рис характеру, але й визначає розуміння морального обліку, інтересів, власну оцінку оточуючого світу й інших людей, власний погляд на речі, своє становище у системі суспільного виробництва та суспільних відносин. Реальне життя і діяльність, практична зміна зовнішнього світу постають першочерговими у свідомості особистості, що суперечить поглядам І. Фіхте, Г. Гегеля та інших вчених, які наголошували на тому, що в її основі полягає лише пізнання суб'єктом самого себе, саморозвиток, самозавершення свідомості у самосвідомості.

Таким чином, цілком обґрунтовано положення щодо того, що свідомість відбувається через усвідомлення не лише діяльності самого себе, але й розуміння інших людей, їхніх реальних зв‘язків із зовнішнім світом, підтверджуючи позицію ряду сучасних вчених стосовно того, що суб'єкт не є мірою інших людей, а навпаки, інші люди є мірою суб'єкта.

1.2. Професійна свідомість: поняття і структура

Загальновідомим є факт, що визначальним чинником успіху людини в тій чи іншій справі є, в першу чергу, міра її активності. Особистість самостверджується в активній діяльності, що перевтілює дійсність, в усвідомленні своєї здатності впливати на події, які розгортаються навколо, на ситуації у будь-якій сфері життєдіяльності, і, перш за все, у сфері праці [391]. Саме тому так важливо вчасно і правильно обрати свій професіональний шлях.

Для оптимального використання можливостей людини, важливо вчасно та раціонально визначити професійну й особистісну лінії розвитку, і, що важливо, сформувати потенціал готовності до розвитку. Кар'єру необхідно планувати для того, щоб не розгубитися, не виконувати зайвої праці, а цілеспрямовано реалізувати себе [707].

В даному контексті зручно використовувати термін «професіоналізація». Під професіоналізацією розуміємо процес становлення

професіонала. Цей процес включає в себе: вибір людиною професії з урахуванням власних можливостей і здібностей; опанування правилами та нормами професії; формування й усвідомлення себе як професіонала, збагачення досвіду [491].

Пошуки оптимальних шляхів професіоналізації фахівців постійно повертає вчених до проблеми сприйняття дійсності, усвідомлення реальності й розуміння сутності подій та явищ, що пов‘язано безпосередньо зі сферою свідомості в її професійному розумінні (Є. Ісаєв, Є. Клімов, А. Маркова, В. Слободчиков, R. Boudreau, Cruess, S. Hamstra, Y. Steinert та ін. [210; 227; 307; 493; 638; 657; 728]). Розглянемо детальніше сутність поняття професійної свідомості.

У дослідженнях вчених професійну свідомість прийнято розглядати поряд із діяльністю та спільнотою, як складову компоненту професіоналізму людини (О. Ангеловський, О. Гульбс, Н. Гуслякова, А. Лузаков, В. Цвик та ін. [23; 141; 145; 294; 553]). Разом з тим, професійна свідомість є однією з форм свідомості, тому її структурна організація певним чином відтворює структурні компоненти загальної свідомості. Згідно з концептуальним положенням О. Леонтьєва, структура професійної свідомості розглядається в рамках єдності трьох компонент: значення, смислу та чуттєвої тканини. А. Косов у своїх дослідженнях збільшував коло компонент професійної свідомості та визначав її структуру як сукупність відчуття, сприйняття, почуття, емоцій, уявлень, думок, мотивів, норм, настанов, інтересів і, головне, ставлення до себе як професіонала [255].

Здійснюючи глибокий науковий аналіз професії як соціального явища з позиції виділення об’єктивного та суб’єктивного аспектів, В. Цвик розглядав професійну свідомість як суб’єктивний аспект професійної діяльності, який включає в себе професійні знання, вміння, навички, суспільні норми, цінності, ідеали, звернені до індивіда й засвоєні ним у ході відповідної діяльності або при підготовці до неї. Тобто суб’єктивна складова професії, на думку вченого, полягає безпосередньо у становленні та розвитку професійної свідомості.

Водночас об'єктивний аспект професії базується на інституціональних властивостях: соціальному інституті, становищі людини у соціальній структурі, соціально-професійному статусі й передбачає формування певного типу професійної поведінки [553].

Цікавою в плані визначення структури професійної особистості є теорія О. Усової. Автор розглядає професійну свідомість як систему, яка складається з наступних підсистем:

- підсистема усвідомлення об'єктів діяльності: ставлення людини до об'єктів, які вона усвідомлює;
- професійні знання та навички, індивідуальні особливості особистості, стильові особливості діяльності, професійні якості, цілі та плани, професійні відношення, прогнози, оцінки [535].

Дуже змістовною і глибокою є характеристика професійної свідомості, представлена Є. Клімовим, який, спираючись здебільшого на рефлексійно-діяльнісний підхід, зазначав, що професійна свідомість включає в себе такі компоненти як: комплекс особистісних якостей професіонала; праксис професіонала; гнозис професіонала; інформованість професіонала; психодинаміка; оцінка психофізіологічних характеристик професіонала [227]. Погоджуючись з думкою, А. Маркова зважає на те, що професійна свідомість інтегрує професійні знання, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про саму себе як представника певної професії [307]. Вбачаючи зв'язок професійної свідомості з професійною активністю особистості, дослідниця Г. Лазутіна вказує на регуляцію професійної сфери соціальної активності особистості як основну її функцію. «…поняттям «професійна свідомість» позначається та частина суспільної свідомості, яка виникає у його структурі як проекція спеціалізації трудового досвіду конкретної професійної групи у результаті суспільного розподілення праці», - узагальнює автор [276, с.79].

Проблема визначення сутності та структури професійної свідомості знайшла відображення й у дослідженнях вітчизняних психологів: Ж. Вірної,

О. Гульбс, О. Дробот, О. Косаревської, Н. Кучеровської, Т. Кушнірової, Т. Лопухіної, А. Самойлової, В. Цвика, Н. Шевченко [96; 141; 167; 254; 273; 274; 293; 462; 552; 581].

Н. Шевченко також розглядає професійну свідомість у контексті професіоналізації людини й обґрунтовує її ключову позицію у формуванні професійної діяльності разом із професійною мотивацією та професійним ставленням до навколишнього світу. Сутність професійної свідомості вчена знаходить у відображенні процесу професіоналізації особистості, який охоплює всі прояви свідомості, пов'язані з професійною діяльністю [581].

Дещо інший підхід до трактування професійної свідомості застосовує Ж. Вірна, вказуючи на те, що дане явище також можна розглядати як результат входження людини у професійну роль, де велике значення має усвідомлення особистості себе та свого місця в оточуючому світі. До цього поняття вчена відносить і особистісний аспект – специфічні особливості та риси особистості фахівця [96].

Акцент на об'єктивації професійної свідомості у професійній діяльності неодноразово ставили зарубіжні та вітчизняні вчені (О. Ангеловський, А. Деркач, О. Єлдишова, Є. Ісаєв, N. Herbert, D. Super та ін. [23; 156; 175; 210; 659; 730]), визначаючи структуру даного утворення.

Поширеною у сучасній психології є структура, розроблена О. Ангеловським. Автор визначає три компоненти професійної свідомості, які включають у тому числі практичну компоненту:

- гносеологічна компонента: необхідні теоретичні знання й уявлення про предмети, принципи, функції та загальнозначущість професійної діяльності;
- практична компонента: практичні уміння й навички, що відображають особливості професійної діяльності;
- аксіологічна компонента: моральні цінності та зразки поведінки, що відповідають маральним настановам людини як члена професійної спілки [23].

Хоча ця структура на сьогоднішній день є досить популярною, на наш погляд практична компонента не є відповідною конструкту професійної свідомості. Професійна свідомість та професійна діяльність є взаємообумовленими сторонами єдиного процесу – професійного розвитку і розглядаються як окремі явища (С. Батишев, О. Гульбс, Є. Клімов, А. Маркова, В. Цвик, В. Шадриков та ін. [46; 141; 227; 308; 553; 574]).

Аналітичний огляд наукових джерел із проблеми визначення сутності та структури поняття професійної свідомості, дозволив нам дати наступне визначення даному явищу: ***професійна свідомість*** *– це система уявлень, установок, цінностей, інтересів і почуттів, яка формується як наслідок взаємодії індивідуума з певною професійною галуззю.*

Результати дослідження явища професійної свідомості більшістю вчених (Н. Гуслякова, Є. Клімов, А. Косов, А. Лузаков, А. Маркова, О. Усова, В. Цвик, N. Herbert, D. Super та ін.) сходяться на тому, що відправним пунктом становлення й функціонування професійної свідомості є процес професійного розвитку людини.

Професійний розвиток особистості вивчався в зарубіжній та вітчизняній психології під різними кутами. Американський вчений Д. Сьюпера характеризував професійний розвиток людини в контексті біографічного підходу (застосовуючи вікові фази):

I стадія. Зростання (до 14 років). Дитина ідентифікує себе з оточуючими людьми, включає етапи «фантазії» (домінація дитячих потреб);

II стадія. Дослідження (14-24 роки). Відбувається випробування різних ролей, здійснюється попередній професійний вибір і його випробування; (етапи експерименту), оволодіння складом професійної діяльності (проби);

III стадія. Завоювання положення (25-44 роки). Стадія «консолідації», мета якої – знаходження стійкої професійної позиції, самоствердження у сфері діяльності або повторний вибір (25-30 років) та «стабілізації», тобто спрямування зусиль в одне русло (31-44 роки);

IV стадія. Підтримка стабільності (44-64 роки). Стадія «збереження», прагнення зберегти статус;

V стадія. Зниження (65 та більше років). Людина йде із професійного життя [730].

Більш поширеною серед сучасних психологів (О. Ангеловський, Е. Зєєр, Є. Клімов, О. Кокун, Т. Кудрявцев, А. Маркова, В. Орел, Ю. Поваренков [23; 194; 227; 241; 264; 308; 388; 411] та ін.) є позиція, заснована на системно-діяльнісному підході, сутність якої полягає в узгодженні професійного розвитку зі становленням професійної діяльності, й відповідно відображенням у професійній свідомості всього процесу становлення особистості професіонала.

Професійний розвиток як загальнотеоретична проблема досліджується у психології також із позицій діяльнісного, особистісного та особистісно-діяльнісного підходів. Досліджуючи мотиваційні та дієво-операціональні детермінанти діяльності, провідні дослідники Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Сімонов, Г. Щедровицький [60; 101; 283; 477; 592] розглядали професійний розвиток як процес технічного обладнання, засвоєння зразків, нормативних алгоритмів і правил діяльності. Самозміни фахівця в межах побудови узагальненої та індивідуальної моделі діяльності розкрито в концепції О. Дусовицького. Спрямування рефлексійних дій фахівця на принцип і спосіб своєї діяльності трактовано як психологічну умову професійного розвитку в науковій школі миследіяльнісної педагогіки Т. Губанової. Узгодження розвитку предметно-логічної, структурно-діяльнісної та організаційно-комунікативної компонент діяльності фахівця розглядається як зміст процесу професійного розвитку в системі розвивальної освіти Ельконіна-Давидова [439, с. 110-118].

Діяльнісний підхід до визначення поняття професійного розвитку особистості ґрунтується на теоретичній нормативній структурі діяльності, досліджень у межах наукових шкіл О. Леонтьєва, Г. Щедровицького, розроблений і розвинутий у працях Н. Алексєєва, О. Асмолова,

В. Петровського, Є. Юдіна [12; 38; 402; 599] та ін.. Критичний аналіз існуючих нормативних структур діяльності та діяльнісного підходу запропонований В. Слободчиковим, який визначив проблему використання діяльнісного підходу до розуміння професійного саморозвитку через встановлення невідповідності психологічної та методологічної нормативних структур діяльності (О. Леонтьєв, Г. Щедровицький) сутності «суб'єкту-об'єкту» діяльності: «… суб'єкт виявився повністю розчиненим у потребах та мотивах окремого індивіду, а об'єкт – в його ідеальних уявленнях про цілі та умови власних дій, в іншій теорії – методологічній … навпаки, суб'єкт замінився цілями і задачами суспільного виробництва, сам індивід виявився лише однією з умов (засобів) цього виробництва, а об'єкт – його матеріалами та продуктами» [492, с. 46-47]. Уявлення про нормативні структури діяльності широко застосовують у практиці вирішення проблем професійного розвитку (Є. Климов, Б. Ломов, А. Маркова та ін.).

Особистість фахівця як суб'єкта професійної діяльності має володіти системою уявлень про свої професійні якості, розуміти власне «Я» як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів. Багатогранний і складний процес самопізнання пов'язаний із різноманітними переживаннями, які у подальшому узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе [337]. Механізми становлення ціннісних орієнтацій фахівців визначено у психологічних працях Б. Додонова, К. Замфир [435], І. Коха, А. Маслоу [161; 259; 311; 436], погляди та ідеї яких знайшли відклик у дослідженнях сучасних українських психологів Н. Іванцева (ціннісні орієнтації студентської молоді в період професійної підготовки); Н. Максимчук, О. Мартинюк [300; 310] (формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів), О. Плохотнюк [404] (формування професійних ціннісних орієнтацій музикантів) та ін.. Вчені сходяться на спільній думці, що професійно ціннісні орієнтації є суб'єктивним відображенням у свідомості фахівця професійних цінностей, які він визнає у якості цілей та орієнтирів, які, в свою чергу,

визначають мотивацію, націленість його поведінки й оцінку своєї та чужої діяльності.

Характеристика суттєвих властивостей дієво-операціональної компоненти професійної діяльності в якості об'єкта професійного розвитку докладно розглянута у дослідженнях Ф. Гоноболіна, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Н. Левітова, О. Полякової, О. Щербакова, [129; 262; 266; 278; 419; 593]. Суттєвою властивістю дієво-операціональної компоненти професійної діяльності вчені вважають здатність людини до саморозвитку, суттєву зміну суб'єкта на основі професійної рефлексії. Водночас С. Єлканов, К. Левітан, Л. Рувинський вказували на знання як на базу для здобуття професіоналізму, на самовиховання та самовдосконалення – як на засіб.

Професіоналізм потрактовано у словнику української мови як «оволодіння основами і глибинами якої-небудь професії» [526]. Існує чимало поглядів на явище професіоналізму як на інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей (О. Бодальов) [58]; систему властивостей особистості (С. Дружилов) [168]; сукупність властивостей, які задовольняють вимоги професії (Н. Кузьміна) [266]. На відповідність статусу професіонала статусу висококласного фахівця вказував О. Ангеловський, наголошучи на тому, що професіоналізм має означати компетентність у всіх сферах, прямо чи опосередковано пов'язаних із професійною діяльністю. Слід зазначити, що професійна компетентність у психології розглядається як ступінь теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної діяльності (Г. Беженар, Т. Браже, С. Дружилов, І. Зязюн, О. Касаткіна, А. Маркова, О. Тинькова, J.Santrock [49; 75; 168; 200; 221; 307; 525; 716] та ін.).

Наголосимо, що поняття «професіонал» і «фахівець» схожі за значенням, проте у психології принципово різняться (О. Бодальов, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Реан, В. Ягупов та ін.). Професіонала прийнято вважати людиною, яка володіє вузьким набором навичок, які дозволяють виконувати конкретну роботу (логопед, педіатр, асистент вчителя

тощо), тоді як спеціальність (фах) є поняттям більш широким і означає навчання людини в певному напрямку (корекційний педагог, лікар). Отже, фахівцем вважаємо людину, яка здобула освіту за певним фахом.

Розглянемо структуру особистості професіонала, представлену О. Ангеловським [23], яка включає в себе наступні компоненти:

- психологічні особливості особистості, готовність до оволодіння професією, природні здібності, задатки (психологічна компонента);
- знання, уміння та навички, необхідні для професійної діяльності (когнітивна компонента);
- норми, цінності, ідеали, встановлені вимогами професійної етики, самооцінка як механізм саморегуляції професійної діяльності (ціннісна компонента);
- усвідомлення фахівцем власного професійного обов'язку, почуття відповідальності за результати професійної діяльності, професійна спрямованість особистості (емоційна компонента).

Ступінь сформованості в структурі особистості перелічених компонент (когнітивної, ціннісної, емоційної) є основним критерієм професійної зрілості фахівця (О. Бодальов, А. Деркач, Д. Костюков, Н. Кузьміна, В. Максимова, Н. Полєтаєва, О. Реан [58; 156; 258; 266; 299; 418; 435] та ін.). Професійна зрілість є найвищим етапом професійного розвитку фахівця і наступає, як правило, після надбання досвіду у професійної діяльності, а процес її досягнення вимагає синергійного розвитку особистісних і професійних якостей [418].

Таким чином, здійснений аналіз категорій професійної свідомості та професійного розвитку дозволяє дати визначення поняттю «***розвиток професійної свідомості фахівця»,*** який розглядаємо як *розгорнутий у часі динамічний процес виникнення спрямованих чи стихійних структурних змін характеру сприйняття особистістю професійної дійсності*.

1.3. Роль професійної свідомості у професійному становленні особистості

Розвиток професійної свідомості особистості – зумовлений процес. Визначення його детермінованості та правильне трактування – основа оптимізації професійного розвитку фахівця.

Підґрунтя для розвитку професійної свідомості закладається у дитячому віці під впливом суспільного виховання, у процесі включення дітей до посильних і доступних видів трудової діяльності, професійної просвіти, пізніше – залучення до виробничої праці [227].

У початковий період усвідомлюються зовнішні об'єктивні фактори, які впливають на результати праці. Поступово у процесі прояву та формування якостей особистості, необхідних для роботи, відбувається їх усвідомлення. У міру залучення до процесу трудової діяльності, самооцінка стає все більш диференційованою й обґрунтованою [440]. Зважаючи на визначення професійної свідомості як частини особистісної (В. Катишева, І. Лернер, В. Слободчикова, О. Цокур [175; 494]), розвиток її основних компонент (зокрема, професійного «Я») можна розглядати в одному контексті з розвитком особистісних характеристик «динамічного Я» (особливостей розумового й фізичного розвитку особистості).

У дослідженнях, присвячених проблемі професійної свідомості фахівця, зокрема її розвитку, В. Катишевим визначено наступні компоненти даного явища: розвиток загальнопрофесійних якостей особистості, пов'язаних із потребою самозахисту; накопичення загальноосвітніх і професійних знань; становлення потенційних можливостей психофізичного та фізіологічного розвитку; розвиток конкретних професійно значущих якостей. Об'єктом усвідомлення, при цьому, виділено окремі характеристики власного «Я». На основі цього, вчений виділяє фази у формуванні, розвитку й становленні професійної свідомості особистості: допрофесійне формування свідомості, розвиток і становлення професійної свідомості в ході праці, сформована професійна свідомість [175].

У процесі формування професійної свідомості вчена виділяє чотири етапи:

І етап. Зустріч особистості з професійними реаліями: прийняття чи відторгнення професії;

ІІ етап. Діагностика задатків, професійно значущих особистісних якостей (може проводитися психологом). Результати дослідження дозволяють виявити у людини наявність певних психологічних властивостей особистості, визначити рівень їх розвитку);

ІІІ етап. Організація діяльності особистості, близької до професії, що сприяє прояву в діяльності професійно значущих якостей.

ІV етап. Організація професійної діяльності: участь у праці, що сприяє подальшому розвитку професійно значущих якостей та усвідомлення їх особистістю.

Даний підхід зорієнтований на розвиток професійної свідомості у допрофесійний період. Подальша робота має націлюватися на забезпечення психолого-педагогічних умов формування професійної свідомості на етапі професійного визначення та навчання майбутнього суб'єкта праці (Е. Зєєр, Є. Клімов, В. Мерлін, С. Руденко [194; 227; 316]). Необхідність вирішення задачі професійного самовизначення сама по собі сприяє активізації свідомості. На вибір професії впливають два фактори: знання й уявлення про різні професії; співставлення вимог, які висуває професія до людини та власних можливостей [194]. На початковому етапі професійна свідомість визначається як вибірково спрямована діяльність свідомості, підпорядкована розв'язанню завдання професійного визначення. Таким чином, професійна діяльність проявляється в усвідомленні людиною себе суб'єктом самостійної професійної діяльності [227].

Погоджуючись із позицією Є Клімова щодо професійної становлення фахівця, В. Сергачова зважає на те, що професійну свідомість не можна розглядати як конкретний період вибору професії, оскільки вона формується у процесі усвідомлення професійного шляху та функціонує упродовж всіх

етапів професійної діяльності: оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник (за Є. Климовим) [473]. Розглянемо дані етапи докладніше.

І етап. Оптант (фаза оптанта, оптації). На цьому етапі здійснюється вибір майбутньої професії.

ІІ етап. Адепт (фаза адепта). Людина вже обрала професію і починає оволодівати нею (здобуває відповідну освіту, засвоює необхідні знання, вміння та навички);

ІІІ етап. Адаптант (фаза адаптації, "звикання" молодого фахівця до професії). Входження у професійну діяльність, пристосування до нових умов і вимог, встановлення відносин у колективі, прийняття норм і правил трудової діяльності для досягнення максимально високих показників у праці.

ІV етап. Інтернал (фаза інтернала). Людина стає фахівцем і успішно вправляється з основними професійними функціями.

V етап. Майстер (фаза майстерності). Людина відзначається певними спеціальними якостями, уміннями чи універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній галузі. Працівник знаходить свій індивідуальний, неповторний стиль діяльності, його результати стабільно високі й він має підстави вважати себе незамінним.

VI етап. Авторитет (фаза авторитету). На цьому етапі фахівець стає справжнім майстром своєї справи, має популярність у своєму колі чи навіть за його межами (у галузі, на міжгалузевому рівні, у країні). Професійно-виробничі завдання така людина розв'язує успішно, спираючись на багатий досвід, справність, організованість, долучаючи до праці помічників.

VII етап. Наставник (фаза наставництва). Фахівець стає авторитетним майстром, життя якого наповнено осмисленою професійною перспективою. Він ділиться своїм досвідом із молодими працівниками, стежить за їхнім професійним розвитком.

У міру проходження визначених етапів, зміст професійної свідомості фахівця збагачується знаннями про цілі, засоби, плани та програми

професійної діяльності, про об’єкти та суб’єкти професійної взаємодії, про параметри та норми оцінки ефективності професійної діяльності [227].

Іншої думки стосовно детермінації розвитку професійної свідомості дотримувалася дослідниця Г. Лазутіна, яка чітко розмежувала особистісну та професійну свідомість, а в останній виділяла надособистісну (групову) та особистісну (індивідуальну) форми. Розвиток індивідуальної свідомості Г. Лазутіна пов’язує зі становленням трудової практики окремих членів професійної групи, водночас становлення функцій збереження, формування, розповсюдження професійних цінностей вважала чинниками розвитку надособистісної (соціально-групової) форми професійної свідомості. Надособистісна форма, за Г. Лазутіною, включає в себе загальноприйняті уявлення про характерні риси професії, внутрігрупове спілкування (обмін досвідом, циркуляція поглядів, колективні рішення, спільні акції, символічне-знакове вираження відношення до тих чи інших професійних кроків). Саме таке професійне спілкування дозволяє відбирати та зберігати найбільш ефективні професійні прийоми, найбільш адекватні моделі професійної поведінки, найбільш точні критерії оцінювання. Таким шляхом відбувається поява звичаїв і традицій, у яких закріплюється позитивний досвід професійної діяльності. Поступово професійне самопізнання поширює коло професійних уявлень і з’являється ще один прояв надособистісної професійної свідомості – документованість. У документах відображається методологія професійної діяльності, її правила, принципи відношень тощо [276].

Особистісні форми професійної свідомості виникають тоді, коли загальнопрофесійні уявлення включаються у розвиток індивідуальної свідомості. На думку Г. Лазутіної, індивідуальна свідомість не зводиться лише до професійної свідомості, а містить у собі відображення всього комплексу уявлень людини про дійсність, в тому числі її особистісних зв’язків.

Професійні уявлення утворюють в індивідуальній свідомості лише окремий блок, який формується у трудовому досвіді та зорієнтований на керівництво життєдіяльністю людини у процесі вирішення нею професійних

задач. Наявність даного блоку відкриває перед людиною можливість повноцінної реалізації себе як соціальної істоти, оскільки професійна роль є однією з основних ролей особистості. Професійний блок має визначальне значення і для професійної спільноти, оскільки здійснює регуляцію професійних відношень та є умовою безперебійного виробництва [276].

Проблему співвідношення розвитку професійної свідомості зі становленням професійних уявлень фахівців представлено у наукових здобутках О. Бодальова, Г. Бєлокрилової, Т. Говорун, О. Донцової, В. Карікаш, Є. Клімова, С. Максименка, Н. Пов'якель, В. Федорчук, Н. Чепелєвої [58; 227; 413; 563] та ін.. Розглянемо найбільш раціоналізовані форми професійних уявлень, які становлять когнітивну та емоційну складові індивідуальної професійної свідомості особистості: професійні погляди, професійні переконання, професійні почуття.

Професійні погляди визначаються як результати засвоєння знань, норм, цінностей, які пройшли особистісний відбір у контексті життєвого і професійного досвіду (можливо непрямого). Професійні погляди полягають в основі професійної позиції фахівця.

Ще одна похідна професійної свідомості – професійні переконання, що являють собою раціональні погляди, перевірені практикою, результат вторинного особистісного відбору вже на основі безпосереднього досвіду. Професійні переконання, як правило, мають емоційне забарвлення. Саме у даному контекст когнітивна та емоційна складові професійної свідомості перетинаються.

Третя форма професійних уявлень – професійні почуття, визначається як стійке емоційне ставлення до тих чи інших сторін професійної діяльності. На відміну від емоцій, почуття відповідають постсвідомій стадії засвоєння професійних цінностей. На даному етапі професійна позиція стає частиною життєвої позиції професіонала. Для її здійснення вже не потрібні вольові зусилля, оскільки вона опосередкована високим рівнем професійних умінь.

Почуття стають поштовхом до «запуску» комплексу психологічних установ, зорієнтованих на розв'язання різних професійних задач [260].

Професійні уявлення фахівця слід відрізняти від професійних знань, які являють свого роду його потенціал, науково-практичний багаж. Але вони актуалізуються не самі собою, а за допомогою додаткових чинників, головним із яких є професійна компетентність, що передбачає не лише наявність знань та досвіду, але й сформованість вміння та досвіду застосовувати ці знання на практиці [432].

Зважаючи на зв'язок процесу розвитку професійної свідомості із професійними уявленнями та компетентністю, можна припустити, що саме рівень професійних уявлень, знань та ступінь професійної компетентності визначатимуть рівень розвитку професійної свідомості.

Відхиляючись від розглянутого напрямку проблеми розвитку професійної свідомості, слід зазначити, що погляди вчених Н. Гуслякової, Є. Ісаєва, Є. Клімова, А. Сейтєшева, В. Цвика сходяться на тому, що високий рівень розвитку професійної свідомості передбачає наявність у структурі особистості професійної спрямованості та, що головне, високого ступеня усвідомленості цієї спрямованості.

В. Цвик визначає такі критерії професійної спрямованості (основний критерій зрілості професійної самосвідомості) як:

- задоволеність власною професією та продуктивною діяльністю;
- уявлення про необхідні та професійно важливі якості та самооцінка їх наявності;
- професійне самовиховання [553].

На основі загальної спрямованості особистості формується професійна спрямованість (інтереси, схильності, прагнення, мотивація). В цьому контексті А. Сейтєшев визначає професійну спрямованість як особливе, вибіркове ставлення людини до сфери професійної діяльності, до професії та праці у цілому [463, с. 71].

Динаміка розвитку професійної свідомості полягає у послідовній зміні інтенції (спрямованості) свідомості з об'єкту діяльності (об'єктивний рівень) на засоби і способи діяльності (заданий рівень), і, нарешті – на цінності та смисли діяльності (проблемний рівень). При цьому в якості пускового механізму переходу на більш високі рівні слід розглядати рефлексію [210].

Щоб краще зрозуміти значення рефлексії у процесі розвитку, слід звернутися до виділення таких аспектів професійної свідомості як нормативний та індивідуально-особистісний. Дані аспекти – єдині, хоча відображають специфіку певної професії та розрізняються залежно від професійної приналежності групи або індивіду [581].

В якості нормативного аспекту виступають вимоги суспільства до фахівців-професіоналів; норми, які регулюють відношення спеціалістів між собою. Індидвідуально-особистісний аспект проявляється як професіональна психологія, тобто індивідуальні переконання фахівців, які стали частиною загальносвітоглядного обліку, системи поглядів, що відноситься до праці та власного бачення своїх професійних обов'язків [553].

Саме під кутом індивідуально-особистісного аспекту професійної свідомості у психології розглядається категорія професійної самосвідомості (Н. Боритько, В. Дубровіна, Л. Долинська, С. Максименко, Н. Чепелєва, Д. Сьюпера [74; 164; 563; 730] та ін.). У психології поняття свідомості та самосвідомості часто перетинаються, хоча за сутністю суттєво різняться. Професійна самосвідомість виступає як психологічне утворення, що виконує важливу роль у регуляції діяльності суб'єкта на основі знань про професійні вимоги, а також уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до себе як професіонала [74].

Професійна самосвідомість виступає визначальною складовою професійної позиції поряд із професійною рефлексією та професійною самооцінкою, відіграє функцію виокремлення людиною себе із професійного оточення, усвідомлення та оцінки власного відношення до професії, до себе як фахівця, професійних вчинків, дій, думок і почуттів, бажань та інтересів [730].

Вчені Є Клімов, О. Туриніна, В. Цвик звертають увагу на те, що професійний розвиток взаємообумовлений не лише із розвитком професійної свідомості та самосвідомості, але й із особистісною свідомістю та самосвідомістю фахівця. Водночас В. Цвик наголошує на тому, що ототожнювати всі ці явища можна лише на рівні професійного підходу [553].

В якості результату професійної самосвідомості у психології прийнято розглядати професійне «Я» особистості, яке включає низку елементів, сформованих внаслідок професійного розвитку (Р. Бернс, М. Боришевський, О. Гуменюк, І. Кон, Г. Меднікова [51; 71; 142; 247]):

- усвідомлення своєї належності до певної професійної групи;
- знання про власну відповідність до професійних еталонів, своє місце у системі професійних ролей;
- розуміння міри свого визнання у професійній групі;
- знання своїх сильних та слабких сторін, шляхів самовдосконалення, індивідуальних здібностей, стилю роботи тощо;
- уявлення про себе та свою роботу у майбутньому [142].

Таким чином, аналіз сутності та структури професійної свідомості, визначення ролі її розвитку у становленні особистості фахівця та професійному розвитку в цілому дає підстави зазначити, що сформованість професійної свідомості є одним із показників готовності до професійної діяльності. Сам процес розвитку професійної свідомості суцільно відображає процес професійного становлення особистості. В свою чергу, професійна свідомість виступає потужним фактором регуляції здійснення суб'єктом теперішньої діяльності та антиципації майбутньої, що є визначальною детермінантою не лише професійного розвитку, але й розвитку особистості в цілому.

1.4. Методологія дослідження професійної свідомості

Аналіз досліджень проблеми професійної свідомості у сучасній вітчизняній та зарубіжній психології проводилося у багатьох напрямах:

визначення сутності (Є. Артемьєва, О. Асмолов, Л. Виготський, Є. Клімов, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Серкін, Ю. Стрєлков, B. Baars, S. Franklin [33; 40; 108; 227; 308; 614] та ін.), компонентного складу і структури свідомості (Ф. Василюк, О. Гульбс, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтьєв, D. Chalmers, B. Mac Lennan, R. Sperry [108; 141; 197; 280; 636] та ін.); вивчення самосвідомості як базового компоненту свідомості педагога (Р. Бернс, М. Боришевський, О. Гуменюк, У. Джеймс, В. Кайгер, У. Кірєєва, І. Кон, К. Роджерс, О. Спіркін, В. Столін, А. Фурман, G. Bealer, J. Bermudez, R. Gennaro, A. Hamilton, T. Kapitan, A. Nol, R. Pippin [51; 71; 142; 159; 224; 247; 505; 507; 656] та ін.); вивчення впливу професійної специфіки на свідомість педагога (О. Гріньова, І. Донченко, В. Козієв, О. Матвієвська, Л. Мітіна, Л. Римар, О. Цокур, J. Chen, B. Hin-Wai Yung, L. Luo, K. McDonough, T. Zhou [137; 333; 660; 744] та ін.; дослідження свідомості у контексті вивчення структури педагогічної діяльності (О. Аматьєва, Н. Кузьміна, Є. Рогов, С. Саяпіна, В. Семиченко, В. Сластьонін, M. Bernardes, M. Facci, M. Moura [17; 266; 443; 471; 490] та ін.) педагогічної самосвідомості (С. Васьковська, О. Гриньова, М. Козієва, А. Мартинова, Л. Мітіна, В. Саврасова, В. Семиченко, B. Richardson, M. Shupe, A. Underhill [137; 332; 471] та ін.), професіоналізму (І. Багаєва, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Пуховська, Т. Руднєвої, В. Синенко, I. Goodson, A. Hargreaves D. Melntyre [200; 266; 307; 653]); професійної компетентності (В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зєєр, І. Зязюн, І. Колєснікова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сєриков, В. Синенко, А. Щербаков, L. Gliga, J. König, F. Lauermann, S. Marcus [194; 200; 266; 307; 332; 443; 475; 593] та ін.) створення цілісної моделі професійної діяльності педагога (І. Булах, С. Дмитрієва, М. Добрускін, Л. Долинська, В. Заслуженюк, Г. Матушанський, Л. Підкамінна, В. Семиченко, Ю. Цвенгер, M. Burkbank, N. Dana, A. Kennedy, D. Krell [162; 471] та ін.) виявлення взаємозв'язку професійної свідомості із педагогічними здібностями (М. Амінов, Н. Вітюк, О. Гоголь, Д. Дубравська, М. Коць, В. Курочкіна, В. Лазаренко, О. Мамічева, О. Погребняк, А. Савоста, О. Солодухова,

Т. Яблонська, Z. Engdasew, T. Negassa [18; 305; 458] та ін.); дослідження професійного становлення педагога (С. Бондар, О. Волобуєва, І. Зязюн, С. Максименко, О. Тутолмін, С. Яланська, S. Adams, D. Beijaard, A. Cole, I. Goodson, P. Javrh, P. Meijer, J. Muršak, N. Verloop [64; 200; 623; 653] та ін.), типології педагогів (І. Волков, Є. Ільїн, В. Кан-Калік, Є. Костяшкін, Є. Рогов, В. Шаталов, М. Щетінін, H. Broudy, B. Joyce, J. Palmer, M. Weil, L. Wilson [207; 208; 444] та ін.) і таке ін.. Тобто у психологічних дослідженнях висвітлювалися теоретичні та практичні засади різних, але близьких за своєю сутністю психологічних феноменів, які у значній мірі розкривають механізми становлення та розвитку професійної свідомості особистості.

Сучасні вимоги суспільства до діяльності фахівців, розширення спектру функціональних обов‘язків змушують переглянути всі елементи професійної підготовки у цілому та фахівців педагогічної освіти зокрема. Як відзначав О. Асмолов, досягнення цілей освіти полягає в розширенні можливостей особистості, здійснення чого неможливе без збагачення уявлень педагогів про особистість та закономірності її становлення, без самовизначення самого вчителя у сьогоденних і перспективних вимогах і особливостях у соціокультурній та економічній сферах, без його власної інтеграції у цей контекст [41].

Аналіз свідомості як цілісної системи в контексті досліджень С. Аскольдова, В. Бєхтєрєва, Л. Виготського, А. Спіркіна, спираючись на системно-структурний підхід, включає у себе вивчення змісту, рівнів та форм ідеального відтворення в ньому реальної дійсності та його конструктивно-творчої діяльності [505, с. 84]. Розглядаючи структуру свідомості, А. Спіркін виділяв наступні її характеристики:

- сукупність знань про навколишній світ, отримана через психічні процеси (інструменти та елементи свідомості);

- розрізнення суб’єкта та об’єкта, відокремлення людиною себе від оточуючого світу, протиставлення себе всьому що існує й, водночас,

самопізнання, тобто усвідомлення себе водночас суб'єктом і об'єктом пізнання та діяльності;

- забезпечення цілеполягаючої діяльності, формування цілей, структури, програми виконання, прогнозування результату діяльності, цілісна мотивація діяльності, здатність корегувати діяльність в процесі її здійснення;

- ставлення до себе та середовища, емоційні оцінки, почуття, які викликані оточуючим світом, формування стійкої системи морально-правових основ особистості, регулювання поведінки, відношення, діяльність.

На сучасному етапі в психології існує велика кількість методологічних підходів, які застосовуються з метою всебічного вивчення особистості в цілому та професійної свідомості, як властивості особистості, зокрема. Серед них відомими є антропологічний, гуманістичний, особистісно-зорієнтований, креативний, аксіологічний, культурологічний, системно-діяльнісний, компетентнісний, задачний, технологічний, синергетичний, футурологічний та інші підходи. Розглянемо найбільш популярні з них.

Антропологічний підхід у психологічній науці, починаючи з XIX ст., представлено в працях вчених О. Касмана, К. Ушинського, Л. Фейєрбаха, М. Шелєра та ін. як шлях до розвитку особистісних здібностей людини: варіант розвитку моральних якостей, культури мислення, саморозвитку і самовдосконалення. Визначальним моментом в антропологічному підході вчений К. Ушинський вважав погляди на людину як на «предмет виховання». При цьому, на думку вченого, формування особистості є процесом, який мало в чому залежить від самої людини [536].

На сучасному етапі антропологічний підхід також є затребуваним, особливо в галузі спеціальної психології та педагогіки. Сучасні його представники В. Байденко, Б. Бім-Бад, У. Гончаренко, Г. Корнетов, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Хуторський у якості центральної фігури розглядають особистість людини, а потім вже її якості та здібності. Саме ця позиція є ключовою в роботі з адаптації людей із особливими потребами до навколишнього середовища та суспільного життя,

підготовки до професійної діяльності, націлення її на максимальний розвиток збереженого потенціалу. Виходячи з цих засад, розроблення нового педагогічного та психологічного стандарту сучасних педагогів, який би містив основні антропологічні підходи, є однією із найбільш актуальних проблем у сучасній науці [490].

Гуманістичний підхід адаптований у психології вченими А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франклом та ін. для вивчення свідомості людини, її життєвого досвіду, мотивів, потреб. Особистість при цьому розглядається як цілісне з природою утворення, відкрите для саморозвитку та самовдосконалення. В основу гуманістичного підходу покладено чотири основні принципи:

- основний інтерес являють собою переживання людини: ці переживання слід описувати, пояснювати власними суб'єктивними поглядами на світ;
- пріоритетом у дослідженнях має бути людський вибір, творчість, самоактуалізація: люди мають потребу в розвитку власного потенціалу та здібностей. Критеріями психічного здоров'я при цьому виступають зріст і самоактуалізація;
- осмисленість має передувати об'єктивності у виборі задач дослідження;
- найвищою цінністю є гідність людини [311].

Представники гуманістичного підходу докладно описують, як людина сприймає, розуміє та пояснює те, що відбувається навколо неї. В основі описів полягає дійсний життєвий досвід. Незважаючи на спільну спрямованість гуманістичних поглядів, точки зору вчених щодо походження та сутності свідомості різняться.

К. Роджерс, наприклад, вважав особистість, її свідомість та поведінку функцією унікального сприйняття оточення. А. Маслоу, в свою чергу, наполягав, що свідомість та поведінка визначаються та регулюються ієрархією потреб. Такі відмінності у поглядах пояснюються тим, що К. Роджерс працював із людьми, які мали проблеми та шукали допомоги у вирішенні своїх психологічних проблем. Саме через це вчений весь час намагався знайти

терапевтичні умови, які б сприяли самоактуалізації особистості; робив спроби характеризувати процеси розвитку особистості в розкритті її вродженого потенціалу А. Маслоу, навпаки, вивчав лише здорових людей, обмежуючись визнанням того, що існують так звані «критичні стадії» життєвого циклу, під час яких особистість найбільше схильна до фрустрації потреб [311]. Поєднувала двох найяскравіших представників гуманістичного підходу впевненість, що особистість має рухатися уперед, реалізувати свій власний потенціал, зберігати своє психічне здоров'я.

В межах гуманістичної психології провідним методологічним підходом є *аксіологічний підхід,* який знайшов відображення у дослідженнях Є. Єфимової, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова, В. Сластьоніна, Є. Шиянова D. Barni, R. Edwards, L. Pomeroy, R. Rosnati, S. Ranieri, E. Scabini та ін.. З позиції аксіологічного підходу розвиток особистості розглядається в якості цілі, суб'єкта, результату і критерія ефективності педагогічної діяльності. При цьому, кожен учасник освітнього процесу визнається активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності, дозволяє вибудувати суб'єкт-суб'єктні відносини та створити сприятливий психологічний клімат [648].

Головним завданням у питанні професійної підготовки представники аксіологічного підходу вважають розкриття цінностей як суттєвих сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, який відображається у здатності вільно орієнтуватися у складних соціальних і професійних ситуаціях, обирати, здійснювати інноваційні процеси [351]. Професійна свідомість у цих дослідженнях представлена як система ціннісних ідей, переконань, установок, потреб, орієнтацій, які обґрунтовують ідеал та ієрархію цінностей і включають в себе ідеальні та реальні компоненти (філософські, соціокультурні, соціально-групові, індивідуальні). Величезного значення при цьому набуває здатність професіонала конструювати свій внутрішній світ і здійснювати професійну діяльність на основі стійких орієнтацій у світі соціальних і професійних цінностей [180].

Особистісно-зорієнтований підхід у психології має більш широкі межі та є досить популярним, оскільки дозволяє розібратися в усій сукупності властивостей і особливостей людини. Численні його представники, серед яких Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, Г. Бороздіна, В. Котирло, Т. Пироженко, В. Рибалка, С. Рубінштейн, D. Bauer, L. Bergman, A. Bogat, E. Hoff, B. Laursen, S. Sterba, D. Magnusson, K. Trost відносили свідомість до категорії психічних властивостей людини, що вказує на такі характеритсики як, з одного боку, стійкість, а з іншого – здатність змінюватися. Ці зміни відбуваються за рахунок біологічного розвитку людини у суспільному оточенні; залежать від особливостей особистості, які формуються у процесі соціалізації, залежать від мотивів, потреб, настанов, інтересів, які являють собою систему відношень людини до навколишнього світу [621].

В даному контексті Г. Бороздіна звертає увагу на те, що свідомість є професійно значущим явищем, адже її спрямованість проявляється в усіх сферах життя (пріоритет надається взаємодії людини та суспільства, трудовій діяльності, ставленню до себе). Саме особистісно-зорієнтований підхід дозволяє розглянути свідомість в особистісному аспекті та визначити функції, які вона виконує в процесі діяльності, в тому числі професійні [73]. Потреби та мотиви особистості, в свою чергу, мають соціальний характер і проявляються в різноманітних і складних зв’язках одне з одним. Наявність волі в особистості дозволяє їй спрямовувати свої мотиви та потреби, керувати ними [440].

Серед методологічних підходів до вивчення професійної свідомості особистості заслуговує на увагу *креативний підхід,* в основі якого постають поняття про зв’язок особистості й творчості. Представники даного підходу В. Кан-Калік, М. Нікандров, Я. Пономарьов, Р. Грановська, Ю. Крижановська та ін. вважали пріоритетною умовою розвитку особистості створення умов для забезпечення її самореалізації, розвитку творчих здібностей, становлення професійної позиції. Креативний підхід передбачає усвідомлення людиною себе як творчої індивідуальності, визначення й оцінку власних професійних

рис і можливостей, пошук шляхів їх покращення [135]. Креативний підхід тісно пов'язаний із формуванням мотивації діяльності, націленістю на отримання цінного результату, досягнення головних цілей.

Аналіз проблеми дослідження розвитку професійної свідомості фахівця в контексті сучасних методологічних підходів (гуманістичного, особистісно-зорієнтованого, аксіологічного) показує, що сьогодні центр уваги дослідників зміщується з умінь та навичок фахівця на його особистість у цілому. Так представники *культурологічного підходу* Р. Бінсвас-Дінер, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, В. Крайник, С. Кульневич, К. Пітерсон, М. Селігман, М. Чиксентміхай та ін. переконані, що засвоєння знань і вмінь із самоцілі професійної підготовки стають лише засобом досягнення професійної майстерності та самовдосконалення. Критерієм знання як феномену культури стають не лише його відповідність дійсності, але й узгодження із загальними ціннісно-смисловими установками культури [466].

У психологічних дослідженнях П. Гуревич, Е. Орлової, А. Пузирей, В. Розіна, А. Флієра, C. Ratner, M. Cole та ін. все частіше саме культура постає провідним регулятором суспільного життя, фактором динаміки соціуму, показником якостей особистості, її діяльності як активного суспільного суб'єкта. Іншими словами, під культурологічним підходом до формування свідомості фахівця розуміємо бачення даного процесу крізь призму культури. Тобто формування професійної свідомості сприймається як культурний процес, який здійснюється у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого сповнені людськими смислами та підпорядковані людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей [70].

Системно-діяльнісний підхід у психології виник як спроба узагальнити емпіричний матеріал із вивчення особистості в психології, структурувати його, здійснити нариси подальших актуальних досліджень. В межах системно-діяльнісного підходу вчені О. Асмолов, І. Равич-Щербо, Л. Радзиховський, М. Розін, C. Archer, S. Stempleski та зазначають, що людина не протиставляється

навколишньому середовищу, а постає як елемент особливої системи, яка включає також навколишнє середовище. Відповідно, в якій системи буде здійснюватися аналіз, в особистості розкриватимуться ті чи інші системні якості [433, с. 177]. У свою чергу, О. Асмолов, який стояв у витоків даного підходу, розглядає особистість як елемент трьох основних систем: системи біологічного виду homo sapiens (людина як індивід); системи суспільства (людина як особистість, носій соціальних рис); у системно-історичному плані (людина як індивідуальність) [38].

Процес становлення професійної свідомості у змісті системно-діяльнісного підходу можна розглянути також у кількох наступних аспектах: мотиваційному (навіщо, заради яких «мотивів» людина обирає дану професію); інтенціонально-цільовому (на що, на досягнення яких цілей спрямовані дії особистості); операційно-технологічному (яким чином, за допомогою яких технічних засобів, операцій, технологій відбувається формування професійної свідомості); ресурсно-енергетичному (за допомогою яких джерел чи ресурсів відбувається той чи інший процес); суб'єктному (хто є зацікавленим у змінах, трансформаціях, реформах) [409].

Відносно молодим підходом до вивчення проблеми розвитку професійної свідомості фахівця є *технологічний підхід*, який полягає у представленні сучасних виробничих процесів (у тому числі освітніх) як технологій. У сучасній психології та педагогіці дана проблема знайшла відображення у працях В. Беспалько, М. Бершадський, В. Гузеєва, М. Кларіна, Г. Селевко, B.Y. David, J. Eichstaedt, P. Glimcher, J. Medaglia та ін., де технологічний підхід виступає як концентроване вираження досягненого рівня розвитку, впровадження наукових досягнень у практику, найвищий показник професійної діяльності.

Новий для сучасної науки технологічний підхід відкриває нові можливості для концептуального та проектувального засвоєння різних галузей та аспектів дійсності:

- дозволяє передбачати результати та керувати педагогічними процесами;

- на науковій основі аналізувати та систематизувати наявний практичний досвід;
- поширювати освітні, психологічні, соціально-виховні проблеми;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на психіку особистості;
- оптимально використовувати наявні ресурси;
- обирати найбільш ефективні та розробляти нові технології та моделі для рішення проблем, які виникають у розвитку особистості [52].

Незважаючи на багатоаспектність технологічного підходу, його не можна вважати універсальним, оскільки він лише доповнює наукові підходи психології, педагогіки, соціології та інших напрямків науки й практики.

Не зважаючи на те, що *синергетичний підхід* також є відносно новим, він вже зарекомендував себе у психологічній практиці як перспективний і універсальний. Синергетичний підхід у дослідженнях особистісного розвитку, а також психотерапії та психотренінгу застосовували В. Буданов, А. Коротаєв, С. Малков, А. Назаретян, В. Риндак, П. Третьяков, П. Турчинов, Д. Чернявський A. George, K. Hoffmann , W. Peersman, T. Dorner та ін..

Синергетика (англ. Synergetics, від грецького. син – «спільне» і ергос – «дія») – міждисциплінарна наука, яка займається вивченням процесів самоорганізації, виникнення, підтримки стійкості й розпаду структур (систем) різної природи на основі методів математичної фізики («формальних технологій») [546].

Синергетичний підхід у психології застосовується також для моделювання динаміки психофізіологічного статусу людини, проєктування закономірностей розвитку соціуму та суспільства [561]. Можливості синергетичного підходу щодо становлення професійної свідомості особистості, сприйняття нею новацій у професійній діяльності, активного цілеспрямованого та вільного використання інформації, актуалізації внутрішнього потенціалу, саморозвитку сьогодні активно розробляються у

вітчизняній і зарубіжній психології (В. Моляко, О. Посвістак, С. Семіна, С. Солодчук, С. Уманский, М.-Л. Чепа, R. Rusk та ін.).

Синергетичний підхід передбачає початок самоорганізації сфери свідомості в основі пошуків матеріальної або інформаційно-ідеальної цінності для задоволення певної потреби (цілепокладання), яка має поступити з оточення особистості (від родини, друзів, колег) [577]. Водночас, щоб досягти поставленої мети, необхідно привести до дії механізм когнітивного дисонансу [540]. Сутність такого механізму передбачає, що в результаті неспівпадіння у сфері свідомості особистості двох образів або двох думок, виникає нервове напруження, яке сприймається як психічний дискомфорт, від якого слід позбутися. Саме таким чином особистість наближається до мети [552].

Футурологічний підхід («футурологія» – від лат. futurum майбутнє + logos вчення – наука про майбутнє) представляє наукове передбачення й проєктування майбутнього у працях W. Bell, R. Slaughter, J. Dator, S. Inayatullah та ін.. У межах футурологічного підходу у психології розглядаються наступні проблеми:

- футурологія та проблема визначеності майбутнього;
- психічна організація людини майбутнього, зміст її особистості, нинішня патологія як норма майбутнього;
- нетехнологічна перспектива розвитку особистості людини;
- гіг-економіка – тимчасова робота, тимчасова професія та точкова освіта (гіг-освіта);
- створення собі професії та робочого місця, індивідуальна траєкторія професійного розвитку як даність, заданість або вільна творчість;
- конкуренція та професійне вигорання в умовах гіг-економіки та гіг-освіти;
- гіг-допомога – точкове сприяння в умовах зміни індивідуальної траєкторії самодопомоги та проблема посттравматичного зростання;
- сучасна психологічна та педагогічна допомога як форми роботи з майбутнім або прикладна футурологія;

- особистісно-зорієнтовані підходи до розвитку та футурологічна проблематика.

Системність і багатоаспектність процесу розвитку професійної свідомості передбачає необхідність застосування всіх розглянутих методологічних підходів у плануванні, розробленні й організації професійної підготовки та діяльності корекційного педагога.

1.4.1. Вивчення професійної свідомості в межах професіографічного підходу

Важливою компонентою процесу становлення професійної свідомості, на думку Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, Т. Іванова, В. Сімонова, В. Сластьоніна, О. Щербакова є формування професійно-значущих якостей особистості.

Виявлення й дослідження професійно значущих особистісних і професійних характеристик фахівця, набутих ним у процесі професійної підготовки, мають велику історію, пов‘язану, здебільшого, з реалізацією *професіографічного підходу.* У 20-х - початок 30-х років XX ст. дослідниками Т. Маркар’ян, Р. Кутеновим, С. Гусєвим, Н. Левітовим, Г. Прозоровим, М. Соколовим, Т. Чугуєвим J. Daniel, I. Pikala та ін. було здійснено спроби сформулювати вимоги до особистості фахівця в аспекті соціально-значущих, професійно-педагогічних, психофізиологічних показників. У професіограмі було представлено основні вимоги до формування професійної свідомості зокрема й особистості фахівця в цілому. Таким шляхом проєктувалася система вимог, які висувала до людини професія.

Професіограма – (від лат.professio – спеціальність, gramma – запис) – опис особливостей конкретної професії, що розкриває специфіку професійної діяльності та вимог, які висуваються до фахівця (Вікіпедія).

Звертаючись до професіографічного підходу, слід відзначити, що в дослідженнях більшості вчених (Ф. Гоноблін, В. Крутецькиий, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Щербаков [129; 262; 266; 307; 490; 593])

педагогічні здібності фактично ототожнюються із професійно значущими якостями педагога.

Слід відзначити, що існують різні моделі педагогічних здібностей, які умовно можна поділити на три групи: моделі особистісної організації суб'єкта професійної діяльності, дослідження напряму прагматичної орієнтації, прогностичні моделі педагогічних здібностей.

Автори моделей особистісної організації суб'єкта професіональної діяльності В. Крутецький, Н. Кузьміна, П. Просецький та ін. досліджують уявлення про вимоги професії до людини та необхідність відповідності її професійно значущих якостей цим вимогам, виявлення узагальнених професійних умінь (професіограми). Дослідження експериментального напряму прагматичної організації (А. Маркова, В. Сластьонін, А. Маккей, Р. Гане та ін.) виявляють не стільки психологічні якості суб'єкта, скільки специфіку конкретних педагогічних умінь, необхідних для успішної реалізації професійних функцій.

Прогностичні моделі педагогічних здібностей, які належать А. Анастазі, Д. Расселу, М. Хантеру, засновані на виведенні головних складових із матриць кореляції базисних властивостей особистості й показників ефективності викладання. Під основними вимогами до формування особистості та професійної свідомості педагога у професіограмі прибічники професіографічного підходу мали на увазі проектування системи вимог, яка пред'являється людині педагогічної професії в рамках педагогічної техніки, основ педагогічної майстерності.

Відтак, професіографічний підхід розвивався й подалі у 60-80-их роках вченими Ф. Гоноболіним, Н. Кузьміною, Р. Маттельманом, О. Щербаковим, В. Сластьоніним та ін., відроджуючись у зв'язку з розробленням теорії діяльності. Наукові дискусії П. Гальперіна, Ф. Гоноболіна, Є. Кабанова-Меллєра, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, К. Платонова, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна та ін. про вміння й дослідження проблем діяльності значно вплинули на теорію діяльності, простимулювали повторне

зростання інтересу до професіографічного вивчення педагогічної діяльності, питань формування педагогічних вмінь, становлення професійної свідомості педагога. Цього разу акцент було зроблено на формування узагальнених теоретичних і практичних умінь як мету будь-якого навчання. Більшість дослідників (П. Гальперін, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін [112; 129; 266; 490]) наполягали, що вміння застосовувати знання на практиці передбачає оволодіння засобом дії при рішенні задач і знання правил, за якими треба діяти. Так проблема формування професійних вмінь почала набирати обертів у зв'язку із розвитком теорії діяльності та підвищенням інтересу до системно-структурного підходу (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн [283; 449]). При цьому, дослідницею Н. Кузьміною було зауважено, що сукупність професійних умінь, які закладено в основу діяльності, слід розглядати через комплекс спеціальних професійних здібностей: гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні.

У сучасній психологічній науці існують різні моделі професійних якостей, які входять в еталонні уявлення про підготовленість до педагогічної діяльності та гарантують її успішність. У даному контексті ряд вчених, серед яких Є. Нікірєєв, П. Просецький, О. Смирнова, В. Шадриков та ін. підкреслювали, що для успішності професійної діяльності, яка забезпечується сукупністю професійних умінь, важлива спрямованість особистості та свідомості фахівця.

До середини 70-их років склалося уявлення про професіограму як про сукупність науково обґрунтованих вимог до особистісних, особистісно-професійних, професійних якостей фахівця. В цілому, професійна свідомість розглядалася з точки зору професійної спрямованості. Так, становлення професійної свідомості передбачало, перш за все, формування основних якостей особистості фахівця (Є. Нікірєєв, П. Просецький, В. Сластьонін та ін.).

В межах професіографічного підходу особливої уваги заслуговують дослідження В. Сластьоніна, який зазначав на прикладі професії педагога, що

система ціннісних орієнтацій особистості вчителя обов‘язково повинна мати професійну спрямованість. На рівні номінацій вона включає в себе набір загальнолюдських властивостей, особистісно-професійних і професійно-значущих (педагогічних): інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, педагогічну уяву, психолого-педагогічну зіркість та спостережливість, педагогічний такт, комунікативність, наполегливість, справедливість, рівновагу, цілеспрямованість, витримку, самооцінку, професійну працездатність, наявність духовних і пізнавальних потреб та інтересів, інтелектуальну активність, почуття нового, готовність до самоосвіти. На цім професійно-педагогічна спрямованість особистості розглядається як схильність, потреба у педагогічній діяльності, як система мотивів, що сприяє педагогічній діяльності, розвитку професійно-значущих особливостей мислення, почуттів, емоцій, особливостей характеру [490].

Водночас В. Сластьонін розглядав професійну діяльність з точки зору певних вимог до типу нервової системи особистості фахівця й виділив наступні професійно значущі якості (для вчителя): працездатність, здатність витримувати дію зовнішніх подразників, здатність концентрувати увагу, бадьорість, активність, високий загальний та емоційний тонус [490].

С. Батишев, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Новіков, Ю. Татур та інші вчені, які займалися розробленням професіограм, чітко зазначали, що фахівець – не сукупність властивостей, характеристик і якостей, а, перш за все, особистість і професіонал який володіє професійною свідомістю, в основу якої закладено мотивацію, що забезпечує соціальну, пізнавальну й професійно-педагогічну спрямованість, розвиток особистості в процесі навчання, виховання й оволодіння професійними вміннями. В цілому, професіограми відображають моделі особистості й діяльності фахівців через активність їхньої свідомості, включають інтегровані загальнопедагогічні уміння, в яких відображено основні професійні функції, основні вимоги до загальнотеоретичних знань, набору професійних умінь та навичок [266]. Найбільш повні переліки необхідних вмінь професіонала, на прикладі професії

педагога, представлено в працях О. Мамічевої, А. Маркової, В. Сластьоніна, П. Просецького.

Змістовну модель педагогічних здібностей представлено В. Сластьоніним, який наполягав, що вчитель повинен вміти:

- здійснювати аналіз і оцінку стану реальних соціально-педагогічних явищ, причин, умов, характеру їх виникнення і розвитку;
- виявляти рівень навченості та вихованості учнів;
- проєктувати розвиток особистості та колективу;
- прогнозувати розвиток навчання та виховання, передбачати можливі труднощі та помилки учнів;
- виділяти та формулювати конкретну педагогічну задачу, визначати умови її рішення;
- планувати свою роботу з керування навчальною та позакласною діяльністю учнів;
- обґрунтовано обирати методи та засоби роботи, організаційні форми навчально-виховної роботи;
- передбачати реакцію учнів на заплановану систему педагогічного впливу;
- обирати, аналізувати та синтезувати навчальний матеріал відповідно до цілей навчання і виховання, з урахуванням навченості та вихованості учнів;
- розрізняти науку та науковий предмет, здійснювати дидактичне перероблення матеріалу науки у матеріал викладання;
- творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну та логіко-психологічну структуру заняття;
- виявляти й активізувати потенційні педагогічні можливості різних видів діяльності учнів;
- педагогічно доцільно визначати доручення для окремих учнів і колективу, змінювати їхню логіку відповідно до мети виховання;
- планувати структуру дій учнів і педагогічне керівництво їхньою діяльністю;

- керувати поведінкою, дисципліною і активністю учнів;
- визначати за зовнішніми проявами та вчинками зміни психологічного стану дітей, розуміти та пояснювати особливості їхньої поведінки у конкретних життєвих ситуаціях;
- подумки ставити себе у позицію вихованців;
- захоплювати учнів, зацікавлювати їх новими суспільно-цінними перспективами;
- враховувати взаємини, особисті симпатії та антипатії учнів при їхньому групуванні для виконання загальної задачі;
- швидко приймати рішення та знаходити найбільш ефективні засоби педагогічного впливу;
- знаходити найкращу форму вимог і варіювати їх залежно від індивідуальних особливостей учнів і педагогічної обстановки;
- встановлювати педагогічно доцільні взаємини з окремими учнями, малими групами й учнівськими колективами, а також з батьками та педагогами;
- встановлювати контакт і знаходити спільну мову з різними людьми в різних ситуаціях;
- встановлювати емоційний зв'язок з вихованцями, якщо необхідно – змінювати відносини з колективом і окремими учнями, здійснювати індивідуальний підхід до них;
- допомагати адаптуватися до зовнішніх впливів або нейтралізувати них;
- бути освіченим та вміти змінювати засоби діяльності у різних умовах;
- керувати, спрямовувати й розвивати внутрішньоколективні й міжособистісні взаємини учнів, долати конфлікти, підтримувати дружні стосунки у колективі;
- контролювати та спрямовувати роботу учнів, вносити корективи відповідно до ситуації;
- підвищувати рівень вимог і стимулювати хід роботи;
- здійснювати аналіз результатів діяльності, порівнювати з вихідними даними та основною педагогічною метою;

- визначати ефективність педагогічних методів, прийомів, організаційних форм навчально-виховної діяльності;
- аналізувати й узагальнювати власний педагогічний досвід;
- користуватися надбаннями інших педагогів із метою підвищення ефективності форм, методів і засобів у власній педагогічній практиці;
- спиратися в роботі на педагогічну теорію, керуватися дослідницьким інтересом, застосовуючи відповідні методики;
- ставлячи перед собою чергову педагогічну задачу, спиратися на вже досягнуті результати.

Аналізуючи дану модель педагогічних здібностей, слід підкреслити необхідність аналітичного, діагностичного та проєктувального забезпечення педагогічної діяльності як необхідної умови становлення професійної свідомості фахівця-педагога [490].

В межах розроблення даної проблеми, у науковій праці української дослідниці О. Мамічевої було введено поняття «предметно-педагогічні здібності», досліджено механізми їх розвитку. О. Мамічева визначила наступні спеціальні здібності особистості до педагогічної діяльності: комунікативні здібності, педагогічна компетентність, емпатія та педагогічна чутливість, організаторські здібності, глибокі теоретико-практичні знання предмету, вміння заохочувати учнів викладанням, вміння зацікавлювати предметом, репродуктивно-творчі здібності, соціально-психологічні, психодинамічні та нейродинамічні здібності. Автором було встановлено зв'язок показників предметно-педагогічних здібностей із досвідом роботи, динаміку їхнього зростання залежно від профілю (гуманітарний чи негуманітарний), залежність специфіки індивідуальності викладачів від навчальної дисципліни. Було визначено позитивний вплив застосування моделі та механізмів розвитку предметно-професійних здібностей у процесі професійної підготовки педагогів гуманітарного профілю на формування педагогічної діяльності в цілому [305].

Серед здобутків західноєвропейських вчених слід визначити дослідження А. МакКея та Р. Гане. А. Маккей описав більше двадцяти зразків поведінки, які сприяють підвищенню ефективності педагогічної діяльності від вміння переривати неправильну поведінку, контролювати ситуацію в класі, систематично підтримувати дисципліну, опосередковано попереджати виникнення несприятливих ситуацій, застосовувати й адаптувати різні методики викладання до вмінь піклуватися, розуміти, приймати та враховувати цінності й інтереси учнів, делікатно реагувати на різні судження, поважати почуття та життєвий досвід дітей.

Хоча окреслені вимоги до якості педагогічної діяльності носять реалізаційний характер, зрозуміло, що вибір техніки викладання або визначення посильності завдання неможливе без розуміння психологічних механізмів, що актуалізуються технікою та рівнем розвитку або навченістю учнів.

Підводячи підсумки під всіма розглянутими в межах професіографічного підходу теоріями, слід зазначити, що спроби систематизувати вимоги до норм, правил і моделей професії як еталонів для усвідомлення власних якостей досить різноманітні. Саме в них закладаються основи професійного світогляду, які в свою чергу, відносяться до психологічної та гностичної компонент професійної свідомості фахівця. Разом з тим, як зазначив свого часу В. Зінченко, дослідження професійної свідомості не можна обмежувати лише вивченням вимог до змісту професійної підготовки. З’являється необхідність виходу із вузькотехнологічного розуміння професійної діяльності у сферу психології свідомості [197]. В наукових роботах С. Богословського, Р. Бернса, Є. Клімова, С. Пантилеєва, К. Роджерса, В. Століна, S. Ebadi, S. Frank, M. Orr та ін. обґрунтовано необхідність вивчення цілеспрямованого становлення професійної свідомості, оскільки в деяких випадках вона може формуватися стихійно, що не завжди сприяє високому професіоналізму фахівця.

Таким чином, у професографічних дослідженях професійна свідомість розглядається як найважливіша категорія, яка реально відображає сутність процесу професійного становлення та розвитку особистості й містить основні протиріччя між професійною підготовкою та реальною професійною діяльністю.

1.4.2. Вивчення професійної свідомості в межах особистісно-діяльнісного, рефлексійного, компетентнісного підходів

Враховуючи основні ідеї гносеологічного підходу, основним завданням професійного розвитку фахівців полягає у формуванні у студентів міцних професійних знань, умінь та навичок (І. Лернер, М. Скаткін, A. Weor). На думку вчених О. Анісімова, Ю. Громико, В. Нікітаєва, О. Новікова та ін. у процесі навчання слід не лише засвоювати предметні знання, але й осягати зміст професійної діяльності. В іншому випадку майбутній фахівець не зможе реалізувати себе як професіонал, а буде лише знавцем, людиною, обізнаною в конкретній галузі знань.

Професійна діяльність характеризується варіативністю застосування знань, умінь та навичок, комплексним характером різноманітних ситуацій, що унеможливлює пряме перенесення теоретичних знань у практичну діяльність. Таким чином, після отримання диплому фахівець-адаптант ще впродовж декількох років змушений пристосовуватися до реальної професійної діяльності. Така ситуація є наслідком не лише недоліків організації освітнього процесу у ЗВО, але й результатом ставлення до індивіда не як до суб'єкта діяльності (фахівця, який буде працювати в реальних умовах), а як до суб'єкта пізнання (студента, який повинен оволодіти певними знаннями) в межах гносеологічного підходу. Зважаючи на це, вихідним принципом у формуванні професійної свідомості має стати розуміння того, що формування знань, умінь та навичок не слід ототожнювати з цим процесом.

Критиками гносеологізму виступають здебільшого прибічники особистісно-діяльнісного (І. Бім, Є. Бондаревська, І. Зимня, О. Леонтьєв,

Є. Пассов, С. Рубінштейн, В. Сєріков, І. Якиманська та ін.) та рефлексійно-діяльнісного підходів (А. Базовая, Ю. Забродін, О. Глоточкін, Б. Сосновський та ін.), які наголошують, що основною проблемою підготовки майбутніх фахівців є необхідність поєднання у навчальному процесі особистісного, конкретно-професійного й операціонального аспектів діяльності, результатом чого має стати необхідна єдність особистісної та операціональної ефективності фахівця. Це пов'язано з тим, що людині завжди протистоять незалежні від її діяльності об'єкти зовнішнього світу, які так чи інакше впливають на неї і через це на її свідомості [126].

Якщо спиратися на гуманістичну парадигму як філософську основу і теорію діяльності, то в конкретно психологічному плані рішення цієї проблеми пов'язано з виявленням психологічних механізмів засвоєння професії на рівні професіонала і забезпечення їхньої дії в системній діяльнісній реалізації [186].

Дослідники Р. Вайсман, Ж. Вірна, А. Гебос, О. Гребенюк, Ф. Рахматулліна, А. Реан, П. Якобсон P. Ackerman, M. Brackett, Z. Ivcevic, R. Kanfer, P. Lopes, J. Mayer та ін.відзначали, що професійна підготовка майбутніх фахівців як спеціально організована діяльність має бути спрямована на забезпечення переходу студента у процесі навчання від зовнішніх спонукань до внутрішньої мотивації переважно емоційного характеру. Для цього необхідно встановити психологічний механізм виникнення нових потреб суб'єкта, які співпадають з очікуваннями суспільства стосовно процесуальних і результативних характеристик професійної діяльності (Л. Божович, В. Ковальов, В. Отрут, М. П'еєон, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе). Також важливим є виявлення психологічних механізмів мотиваційної готовності до емоційної саморегуляції, що забезпечує самоактуалізацію та саморозвиток суб'єкта у професійній діяльності. Особливий інтерес викликають труднощі в реалізації професійної діяльності, які виникають у студента під час практичної роботи, оскільки відомо, який негативний вплив чинять невдачі в період адаптації [510].

Психологічний аналіз становлення професійної діяльності в дослідженнях Г. Абрамової, О. Бондаренко, М. Боришевського, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінського, С. Максименка, В. Моргун, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчина, В. Панка, Н. Чепелєвої, Т. Яценко та ін. показує, що традиційна професійна підготовка призводить до недостатньої суб'єктивної захопленості студентів процесом навчання, що не дозволяє на оптимальному рівні реалізувати можливості розвитку здібностей, перетворення їх на професійно важливі якості. Під традиційною підготовкою розуміємо підготовку фахівця з превалюванням зовнішньої регуляції процесу, зорієнтовану на знання, а не їхнє втілення у поведінці, з відсутністю реального індивідуального підходу до формування діяльності та досягнення стану саморозвитку аутентичної особистості [562]. Пізніше така стратегія професійної підготовки призводить до недостатності професійних знань, умінь та навичок, а також невміння застосовувати вже здобуті. В даному випадку готовність до специфічного професійного досвіду є більш важливою, ніж конкретні уміння та стратегії [285].

Рефлексійно-діяльнісний підхід до підготовки фахівця, в межах якого проводили дослідження А. Базова, О. Глоточкін, Ю. Громико, Ю. Забродін, Б. Сосновський та ін., навпаки, спирається на включення суб'єкта до теоретичного аналізу і з урахуванням структури розумової діяльності та пояснюється тим, що уявлення про об'єкт відповідають не стільки матеріалам навколишнього оточення, скільки засобам мислення і розумової діяльності [500]. Ю. Громико відводить найголовнішу роль рефлексійно-розумовій культурі як формі організації професійної свідомості [139].

В контексті проблеми пошуків підходів до вивчення професійного розвитку та становлення професійної свідомості фахівця В. Нікітаєв зауважив, що реалізація особистісно-діяльнісного та діяльнісно-рефлексійного підходів в освітньому процесі забезпечує розкриття діяльнісної природи та структури знань, зорієнтовуючи студентів на розгортання рефлексії, сприяє формуванню здібностей до проєктування, прогнозування і програмування власної

професійної діяльності. На думку дослідника, все це дає можливість не лише усвідомити те, з чим об'єкт або суб'єкт мають справу, але й те що (або як) він чинить чи може вчинити [352].

Водночас Ю. Громико відзначає, що подолання недоліків традиційної професійної підготовки не означає відсунення ролі знань на останні позиції, а передбачає зміну їхнього місця та функціонального призначення в освітньому процесі: знання перестають бути самоціллю, а стають засобом становлення фахівця. Тобто акцент робиться не на засвоєнні предметних знань, а на вмінні їх використовувати [139]. Таким чином, професійна свідомість виступає як діяльнісно організована свідомість. Філософ і методолог Г. Щедровицький з цього приводу підкреслював, що в будь-якому випадку слід завжди фіксувати свідомість на об'єктах самої діяльності та власне, на самій діяльності, щоб бачити операції, засоби, цілі та завдання [592].

Н. Чепелєва вказувала на те, що суб'єкт професійної діяльності може бути прив'язаним до «об'єктної причинності» і водночас зважати на аналіз власної діяльності. Спрямованість рефлексійної свідомості іншого типу полягає у здатності відокремлювати себе від власної діяльності, протиставляти її собі в якості об'єкта. Відтак діяльність може стати предметом перевтілення та розвитку. На думку провідних сучасних психологів С. Максименка, В. Моргун, Н. Чепелєвої, діяльнісно організована свідомість сприяє подоланню проблемних ситуацій у професійній діяльності та розвитку засобом рефлексійного виходу, процедур проблематизації та перенормування. В цьому контексті розвиток діяльності розуміється дослідниками як розвиток її засобів при збереженні існуючої мети.

Зі свого боку, С. Рубинштейн вказував на те, що зміст, механізми та структури свідомості виникають, існують і реалізуються не в пізнавальній сфері, а в самій практиці реального життя та для цілей цього життя. Разом із цим, вчений звертався до проблеми рефлексії, в якій свідомість, як відомо, представлена як «вихід людини із безпосередньої захопленості процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, посідання позиції в

ньому, для судження про нього» [449, с. 248]. Сутність такого тлумачення рефлексії в даному контексті визначається важливістю ціннісного та відповідального ставлення людини до власної життєдіяльності.

Таким чином, в особистісно-діяльнісному та рефлексійно-діяльнісному підходах подолання установок гносеологізму при трактуванні свідомості здійснюється через звернення до категорії рефлексії, тоді як у вихідних положеннях методологічної та психологічної концепцій рефлексійної свідомості спостерігається суттєва різниця. Наприклад, позиція Г. Щедровицького та його прибічників ґрунтується на розумоводіяльнісній реальності як універсума ідеальних схем і засобів діяльності [592]. З іншого боку, С. Рубінштейн одним із перших побачив принципово нову онтологію, людську психологію, яка задається базовим відношенням «Людина – Світ». Водночас на людину дослідник дивився не лише як на частину буття, але й відзначав її здатність трансформувати це буття. Іншими словами, свідомість і діяльність розглядаються як близькі та взаємопов’язані засоби буття людини у світі (звідси принцип єдності свідомості та діяльності) [449].

Аналіз розглянутих позицій дає підстави припустити, що в процесі становлення особистості як професіонала необхідно водночас утримувати реальність та «свідомо організовану діяльність» і навпаки. Слід також взяти до уваги, що, в розглянутих вище позиціях, не вистачає третьої фундаментальної основи буття – спільноти. Вплив спільноти на розвиток професійної свідомості досліджено в працях Є. Ісаєва, Дж. Міда, В. Слободчикова, Л. Собуцької, M. Anderson, B. Yung, D. Makovec, M. Volkmann [494]. Складовими онтологічних основ людської життєдіяльності В. Слободчиков визначав саме спільноту, діяльність і свідомість, які є, водночас, і наслідками і передумовами одне одного. Таким чином, аналіз конкретних форм цих основ має бути зорієнтований на цілісність типу життєдіяльності людини у певній культурі [492].

Визначення детермінації професійного розвитку фахівця у межах особистісно-діяльнісного та рефлексійно-діяльнісного підходів показав, що

проблему становлення та формування професійної свідомості слід розглядати в єдності трьох основ буття людини, які представляють собою цілісну модель будь-якої професіоналізації: діяльності, свідомості, спільноти. Таким чином, професійна діяльність завжди свідома і обумовлена. Професійна свідомість є діяльнісною й інтерсуб'єктивною, тобто існує та виникає в суспільстві. Професійна спільнота, в свою чергу, обумовлена включенням суб'єктів до колективу, спільною діяльністю в ньому, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного [318].

З позиції трактування способу існування свідомості як рефлексії у дослідженнях С. Анісімова, Є. Ануфрієва, Р. Апресян, А. Арнольдова, С. Артановського, Е. Баллєр, Л. Буєвої, В. Грехнєва, А. Гусейнова, Е. Гусинського, А. Здравомислова, Ф. Знавецького, М. Каган, В. Ларцева, В. Малахова, Е. Маркарян, В. Москаленко, М. Рокич, В. Сержантова, Е. Соколова, У. Томаса, В. Тугарінова, Ю. Турчанінової, З. Файнбурга, І. Фролова, О. Шолоха, N. Fjortoft, D. Hammer, T. Yang та ін. реалізація ціннісного та відповідального ставлення педагога до власної професійної діяльності розглядалася не лише як усвідомлення і зміна основ власних дій, але й як усвідомлення та зміна власного засобу буття. З цього боку професійну свідомість, як здатність до рефлексії засобів, можна характеризувати як здатність суб'єкта до ціннісно-смислового самовизначення, яке протягом життя не лише змінює ставлення людини до дійсності, надаючи дійсності смислу та цінностей діяльності, але й перевтілює її у зміст власної суб'єктивності [445].

В дослідженнях Г. Акопова, Н. Гуслякової, Є. Ісаєва, С. Косарецького, В. Слободчикова, І. Лернера, Є. Рогова, Д. Ронзіна, О. Цокур, Ю. Швалб, Н. Шевченко, S. Frank, B. Yung та ін. професійна свідомість фахівця визначається як реальна психологічна цілісність, яка з'являється у процесі професійного становлення та розвитку, що дозволяє йому бути справжнім суб'єктом професійної діяльності. Професійна свідомість дає змогу перетворювати діяльність у предмет практичної трансформації. З іншого боку,

професійну рефлексію (самосвідомість) неможливо перейняти або несподівано «отримати». Професійна самосвідомість – це рефлексійна здатність до самовизначення, усвідомлення власної суб'єктивності, яка є найважливішою характеристикою, справжнім механізмом саморозвитку фахівця [210].

У визначенні принципів і методів дослідження професійної свідомості у психологічній науці також виділяють два наступних фактори: розуміння предмету психологічного вивчення свідомості та шляхів її формування [430]; розуміння умов розвитку професійної свідомості [578]. Тісний зв'язок професійної свідомості з розвитком важливих професійних здібностей В. Слободчиков пов'язував із категорією «подійна спільнота». Розуміння феномену «подійна спільнота» включає внутрішні протиріччя та дієві фактори розвитку людської спільноти, в якій кожна людина має право професійного самовизначення та являє собою джерело виникнення та розвитку людської суб'єктивності [577].

Ж. Піаже, В. Слободчиков, Г. Цукерман, E. Erikson, L. Kohlberg, R. Mayer та інші розглядали професійну спільноту як систему позиційних зв'язків і відношень з людьми, що перевтілилися зі статусу та ролі в такий простір взаємодії, в якому засоби дії має збудувати сама особистість. Поняття «спільнота» в даному контексті використовується для розуміння умов і закономірностей розвитку професійної свідомості [556]. Спільнота виступає простором позиційного самовизначення і розуміння світу, засвоєння культурних і моральних цінностей, засобів поведінки, перевтілення власних цілей і засобів дії. У дослідженнях генезису механізмів рефлексійної свідомості «подія» виступає джерелом і формою її існування [494].

Дане положення є принциповим у практиці професійної педагогічної освіти, оскільки в майбутнього педагога неминуче виникають проблеми, рішення яких вимагає співробітництва з колегами, що неможливе лише в межах тих форм, які практикуються в навчальній діяльності ЗВО. Для виникнення справжнього співробітництва необхідна взаємодія безпосередньо

у процесі професійної діяльності. Є. Ісаєв, С. Косарецький досліджували специфічну форму спільноти студентів, викладачів вишу, педагогів освітніх закладів і учнів, які реалізують спільну діяльність. При цьому спільноту та діяльність автори називають «навчальнопрофесійною спільнотою» та «навчальнопрофесійним співробітництвом».

На думку Є. Ісаєва та В. Слободчикова, у навчальнопрофесійній спільноті відбувається становлення суб'єкта професійної діяльності, відкривається її предметність: майбутній фахівець починає оволодівати професійною діяльністю за типом самовизначення. Навчальнопрофесійна спільнота стає середовищем для розвитку професійних здібностей до рефлексії та націленості, забезпечує самоорганізацію особистісної і предметної суб'єктності. Дослідник у галузі психології В. Іванов підкреслив, що в навчальнопрофесійній спільноті особистість отримує можливість засвоїти досвід справжньої професійної діяльності як умови смислоутворення, проблематизації і отримання здатності до відтворення відповідних форм свідомості [204].

Серед основних форм дослідження професійної свідомості у психології в межах особистісно-діяльнісного та рефлексійно-діяльнісного підходів можна вважати відвідування занять, семінарів, конференцій з метою аналізу професійної діяльності, проведення індивідуальних співбесід тощо. Таким чином, головна роль відводиться спостереженню за діяльністю фахівців, аналізу нормативно-правової бази та результатів емпіричних досліджень. Плідну платформу для виявлення закономірностей розвитку професійної свідомості та самосвідомості фахівця складає комплексна професійна практика (О. Дробот, Є. Ісаєв, С. Косарецький, В. Петренко, В. Сєркін, В. Слободчиков та ін.). Комплексна професійна практика передбачає перехід фахівців з одного рівня функціонування на інший, у контексті чого дослідники Є. Ісаєв, С. Косарецький, В. Слободчиков виділяють три таких рівня: об'єктний, задачний і проблемний.

Під об’єктним рівнем вчені розглядають домінацію інтенції свідомості на предмет діяльності, тобто суб’єкт не бачить власної діяльності в усьому структурному розділенні (він захоплений власне самим процесом). Аналіз діяльності здійснюється через перелічення методів і прийомів роботи. Труднощі у діяльності пояснюються через характеристику об’єктивних умов і обставин (у педагогічній діяльності – тема уроку, рівень підготовки учнів, навчальне обладнання, наявність часу і таке ін.). Так, наприклад, Є. Ісаєвим і В. Слободчиковим було помічено, що на відміну від педагога-професіонала, який усвідомлює свою діяльність як спрямовану на створення умов для розвитку дітей, педагог-початківець розглядає рівень підготовленості учнів як фактор, що сприяє успішності педагогічної діяльності [210].

На задачному рівні майбутній фахівець визначає професійну діяльність як комплекс об’єктивних, зовнішніх умов досягнення поставленої мети. О. Леонтьєв підкреслював, що на цьому рівні свідомість являє собою форму мислення, вибудовує образ ситуації діяльності та переводить її у завдання як мету в даних умовах [283]. Труднощі в професійній діяльності при цьому пояснюються невдалим вибором засобів досягнення поставленої мети (невдалий засіб виконання професійного завдання). Подолати утруднення можна через вихід до рефлексійної позиції, проблематизації використаного способу, його перетворення або вибору іншого [209].

І, нарешті, на проблемному рівні фахівець-адаптант виступає суб’єктом власної професійної дії, активно обирає та конструює засоби реалізації цінностей освіти як засоби професійної самореалізації. Таким чином, труднощі виступають як результат неефективності чи відсутності належних засобів їхньої реалізації. Для фахівця відкривається простір предметності власної професійної діяльності, специфічного для нього способу самоорганізації ціннісного і нормативного пластів свідомості та діяльності, тобто межі власної діяльності, які вимагають не лише рефлексії, але й трансцендування [167].

Із означеного висновується, що діяльнісний підхід до вивчення професійної свідомості ґрунтується на вивченні її складових, їх взаємозв'язку та функціонування в контексті поєднання особистісного, конкретно-професійного й операціонального аспектів діяльності, результатом чого має стати необхідна єдність особистісної та операціональної ефективності фахівця. На цьому тлі хід розвитку професійної свідомості визначається впливом особистісних, соціальних і професійних детермінант.

Наймолодшим серед перелічених підходів у психології став *компетентнісний підхід*, який з'явився як результат спроби професора Гарвадського університета Д. МакКелланда знайти засіб діагностування професійних здібностей майбутніх робітників і розробити методи прогнозування рівня виконання праці [690].

Для характеристики професійних можливостей особистості представники даного підходу В. Шадриков, R. Boyatzis, S. Hollyforde, D. McClelland, S. Whiddett та ін. розглядають категорію компетенції, яка полягає в основі ефективного чи бездоганного виконання роботи. В якості такої характеристики може виступати мотив, риса, навичка, уявлення особистості про себе або про свою соціальну роль чи знання, якими вона користується Ці поняття становлять певну систему у структурі особистості. Кожна компетенція фахівця за такої умови може знаходитися на різних рівнях цієї системи (на свідомому, підсвідомому, на рівні поведінки тощо) [630].

Деякі автори, серед яких S. Hollyforde, S. Whiddett та ін. характеризують компетенції виключно з позиції проявів поведінки особистості, виконання нею певних професійних задач. У даному контексті компетенції також розглядаються як фактори, які визначають ефективність діяльності у конкретній організації та мають певну назву, визначення, структуру [737].

Поняття «компетенція» підлягає постійним виправленням і уточненням з боку вчених (В. Байденко, А. Бермус, Л. Верещагіна, І. Зимня, В. Козирьов, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Р. Уайта, А. Хуторський та ін.). Незважаючи на різницю в трактуванні, всі визначення

мають загальну ключову характеристику: компетенції сприяють формуванню культури організації, дають уявлення про стандарти успішного виконання професійної діяльності, підвищують ефективність навчання та розвиток.

З формуванням і розвитком інтелектуальної сфери професійної свідомості особистості у психології пов'язаний *задачний підхід*. Сутність задачного підходу вчені І. Алексашина, Г. Балл, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, А. Мудрік, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Н. Щуркова та ін. вбачають в тому, що засвоєння будь-якої інформації відбувається під час рішення певної практичної або дослідницької задачі. Задача організовує та спрямовує діяльність особистості, звертає до усвідомлення ситуації, постановки цілей, виявлення умов та ресурсів, необхідних для їх досягнення.

Задача як «звернута схема людської діяльності» (В. Краєвський), як структурна одиниця мислення складає, відповідно, основу ситуації навчання будь-якому виду досвіду – поняттю, способу діяльності. Мотивації, прагнення, схильності особистості, висновки, до яких вона приходить протягом життя, є наслідками певної задачної діяльності [44].

Водночас для будь-якої задачі характерна проблемність (Л. Спірін, В. Сластьонін, Д. Гришин, Л. Фрідман, М. Фрумкін, Є. Турецький, М. Степинський, П. Конанихіна Г. Павлічкова та ін.). Результатом її розв'язання є знаходження характеристик поняття, засобу дії, моделі тощо. В цьому постає когнітивний аспект задачі. Особистісний аспект полягає в тому, що кожне рішення включає в себе намір, план, креативність, надання смислу, прийняття на себе відповідальності, оцінювання результату. Тут завдання постає у вигляді події, що вимагає переходу від однієї життєвої ситуації до іншої. Особистість, яка виконує завдання, автоматично набуває досвіду [504].

Для того, щоб задача викликала пізнавальну активність людини, вона має побачити в ній особистісний смисл. Прийом супутніх асоціацій дозволяє відкрити перед особистістю гуманітарний аспект змісту подій і, відповідно,

деякі межі своєї індивідуальності. Особистість проявляє своє ставлення до того, що відбувається. Це у будь-якому разі буде позицією [544].

Прийняття завдання передбачає встановлення зв'язку з життєвим досвідом особистості, стимулювання мотиву рішення задачі. Різного роду зв'язки у процесі виконання завдань завжди відображаються в професійній свідомості особистості за допомогою логічних, розумових операцій без встановлення особистісно-смислових відношень [475, с.127]. Саме таким шляхом у людини з'являються знання, прив'язані лише до конкретної ситуації, поза якої не мають життєвого значення.

Таким чином, представники особистісно-діяльнісного, рефлексійного, компетентнісного підходів вказували на те, що ступінь складності задачної ситуації, яка трапляється у процесі професійної діяльності особистості, прямопропорціональна мобілізації орієнтувальної основи діяльності у процесі її розв'язання. При цьому, вчені зважали на необхідність мобілізації особистісно-вольових якостей професіонала, системи професійних знань, умінь та навичок, вибірковості, креативності, відповідальності за рішення, які приймаються, здатність групової взаємодії.

1.5. Обґрунтування моделі професійної свідомості фахівця з позиції особистісно-компетентнісного підходу

Для опису структури та особливостей функціонування професійної свідомості фахівця було застосовано інтегративний підхід. Найбільш доцільним у цьому сенсі визначився особистісно-компетентнісний (особистісний і компетентнісний) підхід. З цієї позиції професійна свідомість виступає як наслідок взаємодії особистості з професійною і соціальною сферами.

Спираючись на фундаментальні принципи особистісного і компетентнісного підходів, представлених у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Зимньої, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна та з огляду механізмів становлення та структури особистісної

свідомості, професійну свідомість (як систему уявлень, установок, цінностей, інтересів і почуттів, що формується внаслідок взаємодії особистості з професійною галуззю під впливом факторів соціального середовища) вбачаємо в усвідомленні фахівцем суб'єктивно сприйнятої об'єктивної професійної дійсності.

Представимо професійну свідомість як наслідок позитивного чи негативного впливу на фахівця особистісних, соціальних і компетентнісних факторів (рис. 1.1.)

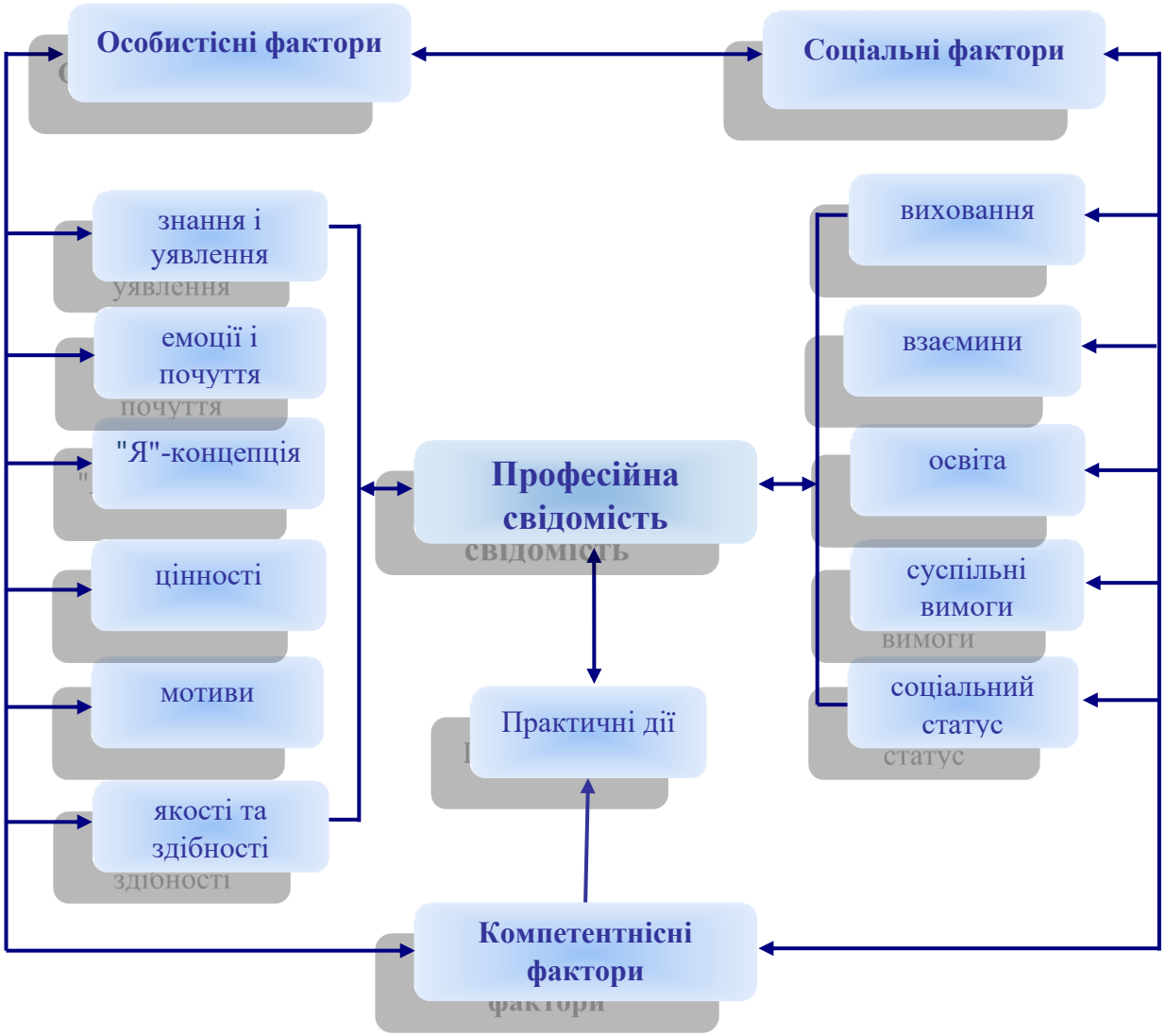


Рис. 1.1. Факторна модель професійної свідомості

Вплив *особистісних факторів* (знання і уявлення, емоції і почуття, «Я»-концепція, цінності, мотиви, якості, здібності) на становлення професійної свідомості фахівця можна охарактеризувати як внутрішній вплив. До нього відносимо особливості особистості успадковані від батьків, сформовані під впливом оточуючих умов (географічних, середовищних), набуті в процесі виховання. Успадкованими особистістю можуть бути особливості нервової системи, хвороби (в тому числі й психічні), різні задатки. Географічний вплив середовища на особистість може набувати загального характеру (однаково впливати на всіх жителів регіону), відображати особливості місця проживання (наприклад, людина проживає в місті чи селі), залежати від економічного й матеріального становища певного народу. Виховання особистості відбувається під впливом спадковості та середовища. У процесі виховання з'являються такі особливості особистості як схильності, обдарування, здібності (на основі задатків).

На становлення всіх перелічених особистісних факторів значний вплив чинить соціальне оточення. Разом з тим, *соціальні фактори* відіграють провідну роль у розвитку професійної свідомості людини. Соціальний вплив чинить близьке середовище (сім'я, родичі, близькі друзі особистості); професійне середовище (керівництво, колеги, учні, вихованці, батьки дітей); під далеким середовищем маємо на увазі загальний суспільний устрій, соціальний статус, матеріальний добробут, суспільні та професійні вимоги до фахівця тощо.

Окрім взаємообумовленого зв'язку зі становленням особливостей особистості, соціальні фактори в багатьом визначають характер і специфіку практичних (у тому числі професійних) дій фахівця, які являють собою *компетентнісний фактор* впливу на професійну свідомість. Компетентнісний фактор включає в себе все розмаїття дій особистості, які, в свою чергу, залежать від фізіологічних і психічних особливостей людини, її психологічних характеристик, ставлення до певної діяльності, організаційних заходів тощо.

Саме у процесі діяльності відбувається цілісний і всебічний розвиток особистості та, що важливо, становлення світоглядної позиції і формування уявлень про оточуючу (в тому числі професійну) дійсність, які складають підґрунтя професійної свідомості, зокрема, та свідомості особистості в цілому.

Таким чином, за наявністю певних потенційних особистісних можливостей і особливостей, під впливом соціального середовища у практичній діяльності відбувається становлення професійної свідомості фахівця.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз дозволив розглянути проблему генезису професійної свідомості корекційного педагога у двох аспектах: проблему свідомості та пов‘язані з нею проблеми самосвідомості, суб‘єктивності, реалізації та регуляції діяльності особистості; проблему співвідношення особистості і професії (здійснення професійного вибору, професійне становлення, професійну підготовку, процес професіоналізації тощо. Було цілком обґрунтовано, що під категорією свідомості у психології розглядають усвідомлення особистістю не лише власної діяльності, але й розуміння інших людей, їхніх реальних зв’язків із зовнішнім світом. Водночас на теоретичному підґрунті встановлено, що характеристики професійної свідомості пов’язані зі специфікою самої діяльності, та, у свою чергу, чинять прямий вплив на її результати. Виходячи з цього положення, було зазначено, що професійна свідомість виступає потужним фактором регуляції здійснення суб’єктом теперішньої діяльності та антиципації майбутньої, що детермінує не лише професійний розвиток, але й розвиток особистості в цілому.

Слідуючи із вищезазначеного, було виокремлено основні сучасні методологічні підходи до вивчення різних аспектів сутності, структури, становлення і особливостей професійної свідомості фахівця: професіографічний, особистісно-діяльнісний, рефлексійний, компетентнісний. У межах даних підходів було визначено: підґрунтя для

дослідження особистості фахівця як елементу особливої системи, що включає соціальне середовище; детермінації професійного розвитку та самовдосконалення; критерії результативності професійної діяльності; професійної свідомості як категорії психічних якостей людини; зв'язок професійного розвитку із творчою діяльністю фахівця, його професійними обов'язками, застосуванням відповідних технологій; компетентності фахівця; моделювання динаміки професійного статусу; передбачення та проектування професійного майбутнього.

У межах професіографічного підходу професійну свідомість розглянуто як категорію, яка реально відображає сутність процесу професійного становлення і розвитку фахівця, як правило, у процесі професійної підготовки.

На відміну від гносеологічного підходу, який розглядає розвиток професійної свідомості як процес формування знань, умінь та навичок, представники особистісно-діяльнісного та рефлексійного підходів акцентують увагу на тому, що основною проблемою підготовки майбутніх фахівців є необхідність поєднання у навчальному процесі особистісного, конкретно-професійного й операціонального аспектів діяльності, результатом чого має стати необхідна єдність особистісної та операціональної ефективності фахівця. Основними формами дослідження професійної свідомості при цьому виступають відвідування занять, семінарів, конференцій, проведення індивідуальних співбесід з метою спостереження й аналізу професійної діяльності.

Для характеристики професійних можливостей особистості представники компетентнісного підходу розглядають категорію компетенції, яка полягає в основі ефективного чи бездоганного виконання роботи. При цьому детермінувати професійний розвиток особистості можуть мотив, риса, навичка, уявлення особистості про себе або про свою соціальну роль чи знання, якими вона користується.

На підґрунті особистісного та компетентнісного підходів було уточнено зміст поняття «професійна свідомість» як система уявлень, установок,

цінностей, інтересів і почуттів, яка формується як наслідок взаємодії особистості з професійною галуззю під впливом факторів соціального середовища.

Розроблена факторна модель професійної свідомості фахівця демонструє взаємозалежність трьох факторів впливу (особистісний, соціальний, компетентнісний) у процесі становлення професійної свідомості.

Відтак, результати аналітичного дослідження показали, що проблема дослідження професійної свідомості є актуальною і до сих пір недостатньо розробленою в теоретико-методологічному плані. На підставі застосування особистісно-компетентнісного підходу обґрунтовано модель професійної свідомості як явища, що має особистісний, професійний і компетентнісний аспекти, чинить прямий вплив на результати професійної діяльності фахівця.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ФАХІВЦЯ

2.1. Проблема співвідношення професійної та особистісної свідомості

Свідомість фахівця відбувається у діяльності та проявляється у формі відчуття, думок, ідей, образів, поглядів і таке ін.. Саме з цієї позиції психосемантичні аспекти професійної свідомості розглянуто в дослідженнях О. Дробот, О. Мітіної, В. Петренко, Н. Савелюк, Ю. Тимош, Н. Шевченко, S. Kreitlerта. Вчені ототожнюють професійну свідомість із відображенням «образу світу» та предмету професійної діяльності. Водночас все більше сучасних вчених (О. Александрова, Л. Желдоченко, С. Жолудєва, М. Науменко, В. Орлов, Є. Рогов, Н. Шевченко та ін.) знаходяться в активних пошуках шляхів дослідження особливостей змісту індивідуальних уявлень фахівців про дійсність навколо себе. При цьому, всі дослідники зазначають, що головною характеристикою професійної свідомості є те, що вона належить суб'єкту активної професійної діяльності, який через працю затверджує себе як повноцінного члена професійної спільноти.

Досліджуючи проблеми професіоналізації фахівця, А. Маркова зазначала, що особистісна сфера є набагато ширшою за професійну, вона «полягає в основі «професійного», визначає його початок, хід та закінчення» [307, с. 66]. О. Пряжнікова, продовжуючи вивчення даного напряму наукової проблематики, в свою чергу, зауважила, що ще більш широкою, ніж особистісна сфера, є сфера життєвого самовизначення. Дослідниця підкреслила, що будь-якого професіонала не можна називати Особистістю лише тому, що особистісне є ширшим за професійне. Так, наприклад, якщо фахівець не цікавиться нічим, окрім своєї професії, скоріш за все буде важко охарактеризувати його як повноцінну Особистість [427]. У контексті вивчення професійної свідомості корекційного педагога також не можна стверджувати, що особистісна свідомість забезпечує або полягає в основі професійної.

На підтвердження цієї думки слід пригадати випадки, коли людина з несформованою ідентичністю змогла досягти значних успіхів у професійній діяльності. Розглядаючи такі ситуації, Е. Фромм ввів термін «відчужений характер», коли людина та її діло йдуть різними шляхами, «відчужені» один від одного [545]. В. Франкл визначав таких людей як тих, що впали у «відчай», оскільки втратили або не знайшли смислу при зовнішньо успішній професійній діяльності [543].

У вітчизняній і зарубіжній психології здійснено ряд спроб виявити в загальній структурі професійної свідомості фахівця окремі компоненти, які б визначали її зміст та сутність (О. Ангеловський, О. Гульбс, Н. Кучеровська, В. Цвик, N. Herbert, D. Super та ін.), напрями становлення (Ж. Вірна, Є. Клімов, Г. Лазутіна, В. Сергачова, Н. Шевченко та ін.), роль у визначенні професійної ідентичності (О. Остапйовський). Дослідники О. Ангеловський та В. Цвик виділяли у структурі професійної свідомості нормативний та індивідуально-особистісний аспекти. Нормативний аспект визначався: системою професійної ідеології, тобто зведенням вимог суспільства до професіоналів; системою норм, які регулюють взаємовідношення фахівців. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості визначався як професійна психологія, індивідуальні переконання фахівців, система поглядів на працю та професійні обов'язки [23; 552].

На погляд О. Ангеловського та В. Цвика, структура особистості професіонала у широкому розумінні визначає структуру його професійної свідомості та включає в себе психологічну, гносеологічну, аксіологічну, емоційно-вольову компонети. При цьому В. Цвик наполягав, що вагомими компонентами професійної свідомості є ціннісні орієнтації (когнітивні, емоційні та смислові). Кожен з цих класів відображає різні за генезою, структурою та значенням рівні професійної свідомості.

Досліджуючи психосемантичний зміст професійної свідомості журналістів, дослідниця Г. Лазутіна відзначала, що професійна свідомість являє собою сукупність уявлень про продукт, потрібний суспільству, шляхи

його отримання. Із формування таких уявлень, на думку автора, і розпочинається усвідомлення професійних обов'язків (функцій трудової групи). В контексті даного визначення Г. Лазутіна зауважила, що визначальними в структурі професійної свідомості є три комплекси уявлень: знання як продукт науки; правила і норми діяльності; професійно-моральні цінності та зразки поведінки.

Професійна свідомість являє собою інтегральну якість особистості та проявляється безпосередньо у її професійній діяльності. В свою чергу, вчені О. Бодальов, С. Васильківська, Г. Бєлокрилова, Т. Говорун, О. Донцова, В. Карікаш, Є. Клімов, С. Максименко, Н. Пов'якель, В. Федорчук, Н. Чепелєва підтвердили у своїх дослідженнях, що саме професійна діяльність є підґрунтям становлення та розвитку професійної свідомості особистості.

Таким чином, фундаментальною основою для розуміння механізмів розвитку професійної свідомості фахівця є чітке розуміння загальних і своєрідних характеристик його професійної діяльності. Професійна діяльність фахівця часто може поєднувати в собі різні види напрямів діяльності, які прямо не пов'язані з професійними обов'язками, але є професійно обумовленими. Аналіз існуючих у психології професіографічних позицій щодо обов'язків фахівця А. Деркача, В. Зазикіна, Е. Зеєра, Є. Клімова, І. Кона, Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіної, Ю. Поваренкова, А. Реана, О. Фонарьова дозволяють визначити професійні характеристики, які детермінують успішність професійної діяльності:

- володіння конструктивними, перцептивними, експресивними, комунікативними, організаторськими здібностями;

  Розглянемо трактування вказаних здібностей.

  Конструктивні здібності – це здатність передбачати наслідки власних вчинків. Для педагога – це вміння спрогнозувати розвиток тих чи інших вмінь та навичок учня. Можливість розподіляти увагу між кількома видами діяльності має виключне значення результативності роботи фахівця.

Перцептивні здібності – здатність розуміти почуття, настрій, психічний стан іншої людини: психологічна спостережливість. Ці здібності мають велике значення для організації власної професійної діяльності.

Експресивні здібності – здатність зрозуміло і послідовно висловлювати власну позицію, використовуючи мовлення, жести, міміку.

Комінукативні здібності – здібності, які забезпечують взаємодію людей у процесі спілкування. Вони допомагають фахівцю встановити контакт і оптимальні взаємини з колегами та учнями.

Організаторські здібності цілком залежать від практичного розуму фахівця. Це здатність впливати на інших людей: заряджати їх власними емоціями, впливати на результативність їхньої праці. Велику роль при цьому відіграють тактовність, ініціативність, вимогливість до себе, самоконтроль фахівця.

- професійна спрямованість особистості, інтерес допрофесійної діяльності;
- наявність необхідних професійних якостей і здібностей.

Визначені особливості професійної діяльності фахівця обумовлюють своєрідність розвитку його професійної свідомості, яка зароджується від самого початку професійного становлення особистості.

Узагальнення наявних у вітчизняній психології спроб структурувати професійну свідомість, а це насамперед роботи Ж. Вірної, О. Гульбс, Н. Кучеровської, О. Остапйовського, Н. Шевченко, дало можливість модифікувати структуру професійної свідомості фахівця як окремої, але взаємопов’язаної з особистісною свідомістю категорії, яка має відповідні змістовому навантаженню структурні блоки та їхні показники (рис. 2.1.).

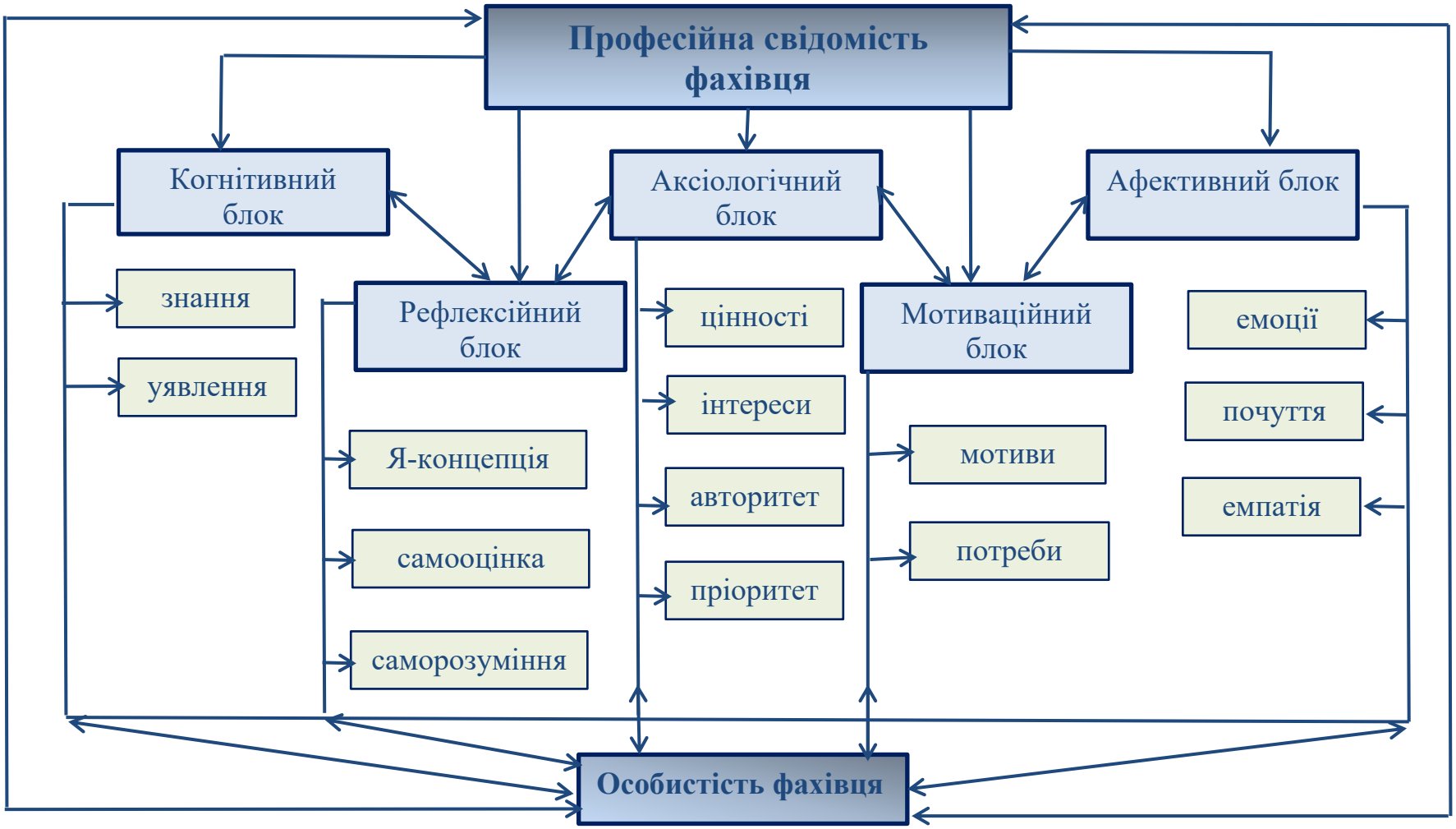


Рис. 2.1. Модифікована структура професійної свідомості фахівця

Як видно на рисунку 2.1., модифікація структури свідомості фахівця полягає в тому, що ми розглядаємо її з позиції наявності в її структурі п’яти блоків: когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

Аналітичний огляд психологічної літератури з проблеми визначення генези професійної свідомості дає підстави вважати, що професійна свідомість є взаємопов‘язаною із загальною свідомістю людини (Г. Акопов, О. Леонтьєв, В. Мясіщев), обумовленою професійним становленням особистості. Здійснюючи спроби виокремити у структурі професійної свідомості окремі змістовні компоненти, вчені Г. Акопов, О. Ангеловський, С. Днєпров, В. Сітніков, В. Цвик, Е. Юдін зазначали, що вони в багатьом визначаються: місцем і значенням професії у суспільстві; ставленням особистості до професії, її представників, до себе як суб’єкта професійної діяльності; професійними домаганнями; рівнем професійних знань і умінь; професійними здібностями; професійними перспективами та досягненнями; переживаннями успіхів і невдач на професійній ниві тощо. Розглянемо змістове навантаження кожного з виділених блоків професійної свідомості.

Когнітивний блок професійної свідомості фахівця визначається наявністю системи професійних знань та уявлень, зміст яких, на думку сучасних психологів О. Боличевої, К. Дубовий, В. Куриш, Л. Тодорів, B. Dickson, Ch. Kulgemeyer , M. Lambani, J. Riese та ін. обумовлений характером професійної діяльності та у багатьом відповідає професійній підготовці студентів – системі організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, вмінь і професійної готовності.

У контексті аналізу процесу становлення когнітивного блоку професійної свідомості в ході професійної підготовки можна розглянути два підходи до класифікації професійних знань.

Когнітивні рівні, відповідні етапам професійного становлення (за В. Беспалько):

1-ий рівень – впізнавання об’єкту при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу та виконання дії з ним (знання-знайомства);

2-ий рівень – репродуктивні дії шляхом самостійного відтворення раніше вивченого матеріалу (знання-копії);

3-ий рівень – продуктивні дії з отримання нових знань шляхом дії за зразком (знання-вміння);

4-ий рівень – творчі дії, спрямовані на самосійне отримання нових знань (знання-трансформації) [52].

Наведемо ще один підхід, який був започаткований В. Сластьоніним, знайшов відгук у дослідженнях Л. Подимової та ґрунтується на виділенні трьох рівнів когнітивного оволодіння професійною діяльністю:

1-ий рівень – імітаційний (ознайомлення з професійною діяльністю, її усвідомлення);

2-ий рівень – інтерпретаційний (теоретичний аналіз і оцінка джерел та особливостей професійних знань, синтез і узагальнення отриманих результатів, їх оброблення для використання);

3-ий рівень – творчий (конструювання нових схем виконання професійних завдань, створення нових засобів їх виконання і таке ін.) [415].

Виділені як у першому, так і в другому підходах рівні знань демонструють залежність рівня професійної підготовки фахівця від змістовності когнітивного блоку в структурі його професійної свідомості. Наприклад, когнітивний блок професійної свідомості педагога включає знання із галузі педагогіки та психології, основ медицини та біології, філологічні основи, знання спеціальних методик, освітніх технологій тощо. Важливими для педагога є також правознавчі знання із основами родинного права, прав осіб з обмеженими можливостями здоров’я та ін.

Результати численних педагогічних досліджень сучасних вітчизняних вчених В. Білан, Ю. Бойчука, О. Бородіної, В. Гладуша, І. Демченко, М. Кононової, К. Косової, Ю. Пінчук, Л. Прядко, Л. Руденко, А. Савоста, О. Шевченко та ін. доводять, що значний обсяг знань, які здобувають майбутні

фахівці у процесі професійної підготовки, далеко не завжди забезпечує високу ефективність діяльності на практиці. Часто можна спостерігати ситуацію, коли, наприклад, вивчення педагогічної методики студентом спрямовано не стільки на практичне застосування знань, скільки на запам'ятовування з метою реалізації на екзамені (знання-знайомства і знання-копії). При цьому цінність професійних знань і уявлень педагога визначається саме їх застосуванням у професійній практиці: визначення шляхів досягнення професійних цілей і прогнозування результатів праці [600]. На думку Т. Ксєнзової, система адекватних професійних знань і уявлень організує та спрямовує активність фахівця, надає їй якісну своєрідність, неповторність, індивідуальність та соціальний облік. Дослідницею також підкреслено, що професійні знання і уявлення у структурі свідомості фахівця виконують різні функції (регулюючу, мотиваційну, оціночну, прогностичну та ін.), відповідно до чого виступають у трьох аспектах: уявлення про професію та особистість фахівця (певний соціальний еталон фахівця, узагальнений образ тієї чи іншої спеціальності, відображений суб'єктом і доповнений його власними враженнями про певну професію); уявлення про себе як майбутнього фахівця («образ Я», «ідентифіційований» із певною спеціальністю і трансформований на її основі); уявлення про можливе професійне майбутнє (образ можливого професійного майбутнього, пов'язаний із прогнозуванням соціального положення й особистісно-професійного зростання) [263].

Наведені рівні та форми професійних знань і уявлень в контексті когнітивного блоку професійної свідомості фахівця є досить умовними, але саме вони визначають характер наступного блоку – рефлексійного.

Дослідження генезису професійної свідомості й самосвідомості в працях вчених В. Давидова, О. Леонтьєва, В. Мерліна, С. Рубінштейна та ін. дозволяють визначити *рефлексійний блок* професійної свідомості фахівця як відображення його професійної самосвідомості, яка, в свою чергу, є похідною самосвідомості особистості. Відповідно до цього, змістовними компонентами рефлексійного блоку професійної свідомості є: професійна самооцінка; рівень

професійних домагань; задоволеність професією; проєктування професійного шляху; професійні плани; професійні ідеали та антиідеали; професійна гордість; професійна совість; професійна ідентифікація тощо. При цьому, сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники В. Галузяк, Р. Каламаж, Я. Катюк, Л. Кльоц, У. Косар, Н. Мащенко, D. Beijaard, S. Neary, H. Slay, D. Smith, N. Verloop та вказують на те, що значення окреслених феноменів полягає у забезпеченні детермінації та регуляції професійної діяльності та процесу професіоналізації. Ці ствердження обумовлюються ототожненням професійного «Я»-образу людини із системою уявлень про самого себе як суб'єкта професійної діяльності.

Досліджуючи вплив «рефлексійності» на професійний саморозвиток, самовиховання та самоосвіту, Є. Клімов зважав на те, що успішне здійснення професійної рефлексії забезпечується не лише безпосереднім сприйняттям оточуючої професійної дійсності, але й психофізичними особливостями людини. Вчений також підкреслював, що професійна самооцінка, ідентифікація та інші компоненти самосвідомості виступають в якості критеріїв контроля та самоконтроля за ефективністю професіоналізації з точки зору інтересів і можливостей особистості [227].

Узагальнюючи вищерозглянуті погляди вчених на проблему рефлексії у професійній діяльності, визначимо наступні змістові складові рефлексійного блоку професійної свідомості фахівця:

- усвідомлення власної належності до професійної спільноти;
- знання та уявлення про власну відповідність як фахівця професійним вимогам, які пред'являються суспільством і освітньою галуззю;
- усвідомлення власного професійного статусу;
- усвідомлення власних успіхів і неуспіхів, позитивних та негативних сторін як фахівця;
- розуміння шляхів професійного розвитку та самовдосконалення;
- усвідомлення власного стилю професійної діяльності;
- усвідомлення перспектив професійної діяльності.

Згідно періодизації професійного розвитку Є. Клімова, А. Маркової, Ю. Поваренкова, Super D., визначені складові рефлексійного блоку професійної свідомості формуються на різних проміжках професійного шляху. На стадії пошуків і вибору професії відбувається формування уявлень про професійні обов'язки, вимоги до змісту та умов професійної діяльності: відбувається співвіднесення професійних вимог із можливостями людини та навпаки. Саме в ході такої регуляції особистісна свідомість трансформується у свідомість професійну [732]. Далі в ході професійного навчання формуються уявлення про професійні норми і правила поведінки, знання про професійні можливості, запускається механізм професійного саморозвитку, починає вироблятися індивідуальний професійний стиль [316]. Пізніше, на наступних етапах професійного розвитку фахівця, підключаються механізми професійної гордості та професійної совісті. Досягаючи вищих ступенів професійної самореалізації, фахівець відчуває глибоке самозадоволення, або, іншими словами, професійне щастя [307].

Як стверджують прихильники акмеологічного підходу до вивчення явища професійного розвитку (А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Селезньова, Г. Сікорська), досягнення професійного щастя неможливе без функціонування аксіологічної компоненти особистості, яку в структурі професійної свідомості фахівця ми визначили як *аксіологічний блок*.

Існує чимало класифікацій особистісних (А. Березянська, Т. Бутківська, Л. Кобєрнік, Е. Носенко, С. Матяж та ін.) і професійних цінностей (Л. Долинська, І. Лапін, А. Макаревич, М. Рокіч, Л. Савченко та ін.), що пояснюється різними рівнями існування цінностей (організаційні, суспільні, загальнолюдські, особистісні тощо). Узагальнюючи здобутки дослідників за цією проблемою, розглянемо ціннісний аспект професійної свідомості у трьох формах прояву: суспільні, колективні, індивідуальні цінності.

Суспільні цінності фахівця відображають характер і зміст цінностей, які функціонують у відповідному соціумі та проявляються у суспільній свідомості як мораль, релігія, філософія. Це ідеї, уявлення, норми та правила, які

регламентують професійну діяльність і спілкування у межах всього суспільства.

Колективні цінності фахівця визначено як ідеї, концепції, норми, які регулюють професійну діяльність певної групи (колективу) фахівців у межах відповідного освітнього інституту та виступають орієнтирами у визначенні стратегії професійної діяльності. Таким чином, вони виступають як відносно стабільна та циклічна пізнавально-діяльнісна система.

Індивідуальні цінності розглядаємо як систему ціннісних орієнтацій фахівця, яка відображає цільову та мотиваційну спрямованість його особистості. Дана компонента аксіологічного блоку професійної свідомості виступає світоглядною характеристикою особистості. Іншими словами, кожен фахівець, ассимілюючи суспільні та групові цінності, вибудовує власну особистісну систему професійних цінностей, елементи якої приймають вигляд аксіологічних функцій. До таких функцій В. Андрущенко, І. Бех, Т. Бутківська, В. Галузинський, І. Зязюн та інші вчені відносяться визначення концепції формування особистості фахівця та концепції діяльності, формування уявлень про технології побудови освітнього процесу у новій школі та специфіку взаємодії із професійним оточенням, співвіднесення себе з фахівцем-професіоналом. Виокремлену Э. Дюркгеймом інтегративну аксіологічну функцію, яка поєднує всі зазначені вище, визначаємо як індивідуальну концепцію смислу професійної діяльності фахівця.

Актуалізація та структуризація професійних цінностей фахівця дає підстави розглядати аксіологічний блок професійної свідомості як той, що обумовлює формування мотивації і постановку професійних цілей, які, відповідно, визначають зміст *мотиваційного блока*.

Виявлені у дослідженнях М. Гаріпова, О. Тихомирова, Е. Телегіної, В. Терехова механізми цілепокладання дозволяють стверджувати, що разом із становленням аксіологічного блоку професійної свідомості зароджуються професійні цілі та постають як узагальнені та спрямовані регулятори поведінки, які прирівнюють спрямованість особистості до довгострокової

життєвої програми [117]. Цілі професійної діяльності мають спиратися на інтереси фахівця. Будь-який інтерес може відображати як особистісні, так і професійні установки і потяги особистості [517]

Зважаючи на вищезазначене, у структурі мотиваційного блоку професійної свідомості фахівця можна виокремити професійні та особистісні інтереси. Професійні інтереси, як правило, відповідають змісту діяльності фахівця (над чим він працює, що конкретно робить, кому допомагає, якого результату очікує і таке ін.). Особистісні інтереси у структурі мотиваційного блоку професійної свідомості відображають те, чого прагне або на що розраховує фахівець із особистісного боку (винагорода, компенсація, приємне доповнення, статус у суспільстві). Іноді можна спостерігати конфлікт професійних і особистісних інтересів, при цьому точкою зіткнення виступатимуть саме цілі професійної діяльності [117].

Таким чином, професійні цілі фахівця можуть відображати: лише його особистісні інтереси (наприклад, інтерес до заробітку), лише професійні інтереси (наприклад, інтерес до пошуку найефективніших шляхів корекційно-педагогічного впливу), водночас особистісні та професійні інтереси (інтерес до результативної професійної діяльності комбінується з інтересом до підвищення у посаді).

Як справедливо зазначали сучасні вчені-психологи Д. Жуков, М. Зубко, О. Малихін, А. Савоста та ін., інтереси фахівця нерозривно пов’язані з його потребами. У процесі професійної діяльності людина прагне задовольнити різноманітні потреби як фізіологічні, так і соціальні. Це може бути потреба у грошах або біологічні потреби в їжі, одязі, житлі. Також це може бути прагнення встановлювати позитивні стосунки з іншими людьми, самоствердуватися, розвиватися, впливати на оточуючих та бути впевненим у своєму майбутньому [186].

Аналіз досліджень психологічних основ проблеми професійної мотивації особистості вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Асєєв, І. Васильєв, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, П. Сімонова,

Х. Хекхаузена, П. Якобсон, J. Atkinson) дозволяє розглядати професійну мотивацію фахівця як внутрішній, пов'язаний із потребами стан, який активізує, стимулює і націлює професійні дії на поставлену мету. Людина може намагатися знизити напругу, хвилювання, тривогу, які виникають в неї при відчутті певної біологічної або соціальної потреби (іноді неусвідомленої) [612]. Саме професійна мотивація визначає професійну поведінку особистості. При цьому, ціль виступає як засіб подолання певної потреби людини. Її здійснення призводить до зменшення або усунення напруги [236]. Виходячи з цієї позиції, основними функціями мотиваційного блоку професійної свідомості постають спонукання до професійних дій, спрямування професійної діяльності, контроль та підтримка професійної поведінки.

Як показує практика психологічних досліджень Є. Ільїна, О. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Потьомкіної, Н. Рейнвальд, М. Рокича, П. Сімонова, Е. Фромма, D. Buss, розуміння мотивів професійної діяльності оптимізує професійний розвиток як окремих фахівців, так і ефективність роботи організації в цілому. З цієї нагоди цікаво звернутися до визначених Ш. Річі та П. Мартіном потреб, які можуть бути задоволені в процесі трудової діяльності:

- потреба в заробітку та матеріальній нагороді. Важливо відзначити, що вплив даного мотиву може змінюватися відповідно до життєвої ситуації особистості (нові сімейні обставини, додаткові витрати, фінансові зобов'язання тощо). Як правило, осіб, які мають високу потребу у грошах, мало цікавлять умови трудової діяльності, до того ж вони можуть бути схильними до протизаконних дій. Можна припустити, що ефективність праці фахівців, професійні мотиви яких визначаються прагненням збагатитися, значно зросте, якщо розмір заробітної плати залежатиме від результатів професійних дій (наприклад, приватна діяльність педагога);
- потреба в комфортних умовах трудової діяльності. Як правило, даний мотив з'являється тоді, коли умови трудової діяльності є надзвичайно незадовільними;

- потреба у структурованій роботі, встановленні правил і директив виконання праці. Даний мотив реалізується шляхом організації трудової діяльності. Як показують результати досліджень А. Савоста, педагоги, які мають низьку потребу в чіткій структурі роботи, краще проявляють себе у вільному середовищі: вони можуть бути дуже винахідливими, наполегливими, прагнути творчості. Чим більше в них волі та самостійності – тим вищі професійні показники. Будь-яка спроба регулювати чи контролювати діяльність таких працівників може призвести до конфлікту. Фахівці, які мають високу потребу у структурованості, навпаки, вимагають стабільних умов середовища, або хоча б збірки правил, якими б вони могли керуватися під час праці. Такі особи мають бути впевнені, що все роблять правильно, тому цінують найбільше прозорість і передбачуваність [458]. Ознаки структурування професійної діяльності – це все, що допомагає обмежувати, організовувати, контролювати час і ресурси: регламенти, правила роботи, плани, комунікації та ін.;
- потреба в соціальних контактах. Даний мотив проявляється у бажанні працювати та взаємодіяти з якомога більшою кількістю людей. Слід зауважити, що потреба соціально взаємодіяти є необхідною умовою деяких напрямів професійної діяльності, наприклад, у професійній діяльності педагога, оскільки його професійні обов'язки вимагають постійного спілкування. Потреба у соціальних контактах виражається також у прагненні встановлювати та підтримувати стабільні взаємини з колегами, однак відомо, що більшість людей не відносять цю потребу до визначальних факторів мотивації. Це пов'язано з тим, що трудова діяльність часто носить конкурентний характер, що скорочує стимул до встановлення тривалих взаємин на роботі [214];
- значно впливовішим вважається мотиваційний фактор – потреба у визнанні з боку інших: прагнення схвалення та уваги з боку оточуючих, особливо тих, хто є авторитетним для фахівця; бажання, щоб інші бачили та цінували заслуги і досягнення. Високе значення даного фактору

мотивації вказує на те, що людина не впевнена у собі та своїх можливостях, і, навпаки, низькі його показники свідчать про високе положення, незалежне від поглядів оточуючих.

- потреба в досягненні результатів професійної діяльності, прагнення ставити цілі та досягати їх, як правило, стосується людей із високою мотивацію до роботи в цілому. Наприклад, у професійній діяльності педагога зорієнтованість на досягнення результату означає бажання навчити дітей, допомогти підготуватися до ЗВО, виховати в них позитивні якості особистості. Націленість на результативність професійної діяльності, як справедливо відзначав С. Дружилов, позитивно впливає на всі структурні складові професійної свідомості, значно сприяє професійному зростанню [168];
- потреба володіти та впливати (прагнення керувати іншими людьми) також може стати мотивацією до професійної діяльності. Якщо у фахівця є такі мотиви, це свідчить про те, що він постійно порівнює себе з іншими, прагне чинити на них вплив. Вміння керувати та здійснювати вплив на оточуючих є також важливим фактором професійного зростання, який дозволяє надати іншим людям сили та сконцентрувати зусилля багатьох людей в одному напрямі [311]. Слід відзначити, що умовою успішної діяльності є прагнення керувати, яке поєднується з високою компетентністю фахівця, без чого його професійна діяльність не зможе бути продуктивною і корисною, і, навіть, може мати руйнівні наслідки [417];
- досить вагомою та цінною для професійної діяльності може бути мотивація до змін і стимуляцій. Ця потреба полягає у прагненні уникнути рутини, бажання постійно робити щось цікаве, використовувати різні стимули. Як показують результати психологічних досліджень Я. Мовчан, М. Кузнєцова, фахівці, в яких яскраво проявляється дана потреба, характеризуються як енергійні й ініціативні особистості, які негативно ставляться до строгих правил та директив. Слабкою стороною є те, що таким фахівцям важко довести розпочату справу до кінця, що надзвичайно

важливе, наприклад, для діяльності педагога, оскільки часто робота з учнями вимагає часу й терпіння. Хоча педагоги, в яких яскраво простежуються потреби у змінах, вимагають постійного контролю з боку керівництва, у поєднанні з прагненням креативності та досягнень можуть мати велике значення для організації успішної професійної діяльності;

- потреба бути креативним, неординарним, відкритим до нових ідей і задумів. Педагог, який прагне креативності та знаходиться в пошуках шляхів реалізації нових ідей, потребує особистісного простору, середовища, в якому прояви креативності будуть доречними та призведуть до підвищення ефективності професійної діяльності;
- потреба фахівця у професійному вдосконаленні й особистісному розвитку є показником прагнення самостійності, незалежності та самовдосконалення. Такі фахівці мають націлювати себе на шлях засвоєння знань та умінь, необхідних для досягнення успіху в професійній діяльності, прагнуть постійного підвищення професійного рівня.

Всі перелічені професійні потреби фахівця можуть виступати в ролі впливових мотиваційних факторів, але, на думку сучасних дослідників Н. Пахомової, О. Проскурняк, Х. Сайко, Д. Супрун найбільш потужною професійною мотивацією залишається потреба в цікавій роботі, сповненій смислом і значенням, з елементами суспільної корисності. Фахівцю, «зарядженому» даною мотивацією, подобається його робота: він розуміє значення своєї професії, оволодіває низкою професійних характеристик, які дозволяють йому успішно поратися з професійними завданнями, якісно та чемно виконувати професійні обов’язки, досягати високих результатів [397].

Погоджуючись із думкою С. Рубинштейна, що суб’єктивною формою вираження потреб особистості є емоції та переживання, можна стверджувати належність емоції до процесів внутрішньої регуляції поведінки. Емоції виражають оціночне ставлення фахівця до окремих умов на мотиваційному рівні, через який сприяють, або, навпаки, заважають професійній діяльності [448]. У професійній діяльності емоції та почуття займають особливе місце і

визначають зміст *афективного блоку* професійної свідомості. Вся професійна діяльність насичена емоційними проявами та емоційними перевантаженнями, пов'язаними з високим рівнем відповідальності, недостатністю інформаційного забезпечення, уповільненням ходу роботи та ін..

Професійні емоції та почуття як важливий фактор взаємодії фахівця з усіма суб'єктами професійного середовища розглянуто у дослідженнях Е. Ільїна, І. Матійків, C. Balducci, S. Mann та ін., при цьому емоційний контакт вчені, у більшості випадків, розглядають як необхідну умову здійснення професійної діяльності (особливо педагогічної), яка, в багатьом, визначає її результативність. Емоційний стан фахівця є своєрідною відповіддю функціональної системи на зовнішні та внутрішні впливи, які виникають при здійсненні ним своєї професійної діяльності [208].

В контексті даного напряму дослідження можна припустити, що значення афективного блоку професійної свідомості фахівця визначається головною функцією емоцій і почуттів у професійній діяльності – функцією внутрішньої регуляції діяльності (оцінка інформації, спонукання до виконання необхідних дій). У процесі професійної діяльності фахівець часто знаходиться під впливом потужних стресогенних факторів. Сучасні українські вчені Г. Дзвоник, Т. Савченко виявили у своїх психологічних дослідженнях численні несприятливі стани, які наступають через тривалі й інтенсивні навантаження, призводячи до зниження ефективності професійної діяльності.

Таким чином, аналітичний огляд наукових джерел із проблеми вивчення структури професійної свідомості фахівців дозволяє стверджувати, що виокремлені складові компоненти професійної свідомості – когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний блоки – хоча і взаємопов'язані зі світосприйняттям людини, її загальними знаннями, почуттями, переживаннями й уявленнями, але йдуть уособлено, а не складають особистісну свідомість. При цьому, основним критерієм оцінки професійної свідомості фахівця слід вважати рівень сформованості кожного з її блоків.

2.2. Становлення професійної свідомості фахівця

Проблема професійного становлення фахівця знайшла відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених-психологів Б. Ананьєва, О. Асмолова, Г. Балла, Є. Борисова, Н. Виноградової, Є. Волкова, Е. Зеєра, М. Камінської, В. Клименка, Є. Клімова, О. Кокуна, Т. Кудрявцева, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Шадрикова, Т. Щербан та ін., так і педагогів С. Виговської, В. Дивака, О. Корольова, Л. Литвин, Т. Чувакової, L. Arthur, H. Marland, A. Pill, T. Rea та ін.. Професійне становлення у психології розглядається, як правило, в контексті питань розвитку професійної діяльності (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Єрмолаєва, В. Моргун, Р. Стенберг, І. Holland та ін.), професіоналізації (А. Деркач, Є. Клімов, К. Левітан, Ю. Моісеєва, Ю. Поваренков, В. Цвик та ін.), забезпечення успішності та ефективності професійної діяльності (Н. Амінов, В. Атюніна, Є. Клімов, М. Теплинських та ін.). Численні дослідження обумовлюють велику кількість уявлень щодо дефініції професійного становлення фахівця, сутність якої краще за все розкривається через аналіз та інтеграцію найбільш популярних з них.

Одним з найбільш змістовних і точних, на наш погляд, є визначення поняття професійного становлення фахівця, сформульоване Е. Зеєром: «…процес розвитку і саморозвитку особистості, опанування та самопроєктування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе у професії та самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму, процес підвищення рівня та вдосконалення структури професійної спрямованості, професійної компетентності, соціально та професійно важливих якостей і професійно значущих психофізіологічних властивостей через розв‘язання протиріч між актуальним рівнем їхнього розвитку, соціальною ситуацією та провідною діяльністю, що розвивається». У своїх дослідженнях Е. Зеєр визначав наступні концептуальні положення щодо професійного становлення особистості:

- професійне становлення історично та соціально обумовлене;

- ядром процесу професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, опанування професією та виконання професійної діяльності;
- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, створює можливості для самоактуалізації;
- індивідуальна траєкторія визначається нормативними та ненормативними подіями, а також ірраціональними потягами людини [194, с. 41].

Досліджуючи психологічні основи професійного розвитку, Н. Єфимова відзначала, що професійне становлення суб'єкта виражається, перш за все, в розвитку його особистості й індивідуальності шляхом набуття професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності [182, с. 43]. Дане положення, а також аналіз результатів досліджень Т. Кисильова, П. Нєвзорова, О. Рябоконь, В. Симоненко, О. Солодухової, В. Швидкого, Т. Щербан та ін. з означеної проблеми дає можливість виділити та структурувати наступні чинники професійного становлення:

- позитивне ставлення до обраної професії;
- відповідність особистісних та інтелектуальних можливостей людини змісту професійної діяльності та професійним вимогам;
- планомірне оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками;
- опанування професійно-орієнтованими видами діяльності;
- реалізація і самореалізація особистісного потенціалу в професії;
- здатність адаптуватися до різних умов у процесі професійної діяльності;
- суспільне визнання в процесі засвоєння соціального простору.

Досліджуючи особливості протікання процесу професійного становлення фахівця, вчені-психологи О. Ангеловський, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова вказують на те, що даний процес включає в себе різні етапи: підготовчий, адаптаційний, професіоналізацію. При цьому професіоналізація передбачає становлення особистості фахівця як професіонала, що має розпочинатися з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя людини й завершується разом із

припиненням професійної діяльності. Становлення професіонала, його нові професійно-особистісні якості, підвищення рівня професіоналізму виступають результатом професіоналізації [307]. В контексті даного питання слід відзначити, що професіоналом прийнято вважати фахівця, який зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією; гарний фахівець, знавець своєї справи [491, с. 332].

У психологічній літературі в достатній мірі досліджена проблема становлення професіонала. У наукових розробках вітчизняних і зарубіжних вчених педагогів і психологів Є. Клімова, О. Кокуна, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Д. Сьюпера, М. Угаровоїта особистість професіонала асоціюється з ефективністю та результативністю професійних дій, високим рівнем якості професійного впливу. Аналіз особистості фахівця під таким кутом професіоналізму є, вочевидь, прив'язаним до змісту, умов та успішності професійної діяльності, що не можна вважати достатньо повним, оскільки ще Є. Клімов підкреслював, що професіонала не можна розглядати лише як суб'єкта професійної діяльності з високим рівнем умілості. «Професіоналізм ми будемо розуміти не як просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в даній галузі діяльності, а як певну системну організацію свідомості та психіки людини…» [227, с. 386-387].

Як вже було зазначено в параграфі 2.1., професійна діяльність часто полягає в здійсненні комплексного впливу на об'єкт діяльності. Наприклад, в процесі професіоналізації педагога має здійснюватися цілеспрямоване керування процесом освіти та розвитку особистості. В даному контексті вчені Ш. Амонашвілі, І. Біла, О. Єрофеєва, Н. Кисильова, А. Маркова та ін. застосовують в якості найбільш значущого критерія становлення професійної діяльності її успішність.

У психології здійснено численні спроби визначення та структурування поняття «успішність професійної діяльності» (І. Зимня, Є. Клімов, О. Мамічева, О. Родіна та ін.). Так, Є. Клімов вважає успішність характеристикою професійної діяльності, яка включає зовнішню оцінку

результату, досягнутого в ході професійної діяльності, та рефлексійну оцінку фахівця. При цьому вчений зазначає, що успішність професійної діяльності може досягатися особистістю відносно самої себе в часі (індивідуальна) та відносно досягнення інших людей (соціальна) [227]. Ідеї Є. Клімова щодо виділення зовнішніх і внутрішніх критеріїв оцінювання було підтримано О. Родіною, яка: в якості зовнішніх критеріїв розглядала продуктивність, стабільність діяльності, взаєморозуміння з колегами, ініціативність; в якості внутрішніх критеріїв виділяла власні уявлення про кінцевий результат праці. Вчені підкреслювали, що як зовнішні, так і внутрішні фактори однаково важливі при визначенні успішності професійної діяльності.

В свою чергу, І. Зимня, розглядаючи поняття успішності, віддавала перевагу особистісним якостям фахівця та виділяла такі критерії як професійна схильність (придатність), готовність до професійної діяльності, здатність включатися до взаємодії з оточуючими. Внутрішня оцінка фахівця також має значення у процесі професійного становлення, оскільки саме оцінка власних досягнень, співвіднесення їх із рівнем домагань у професійній діяльності дозволяють людині усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності та продуктивно реалізувати свій потенціал.

На думку провідних вчених-психологів Б. Ананьєва, Н. Анкундінова, О. Захарова, Є. Ісаєва, С. Косарецького, Д. Ронзіна, В. Слободчикова, О. Орлова, T. O'Donoghue, R. Ross Brooker та ін. основи розвитку професійної свідомості закладаються ще у дитинстві під впливом виховання, залучення дітей до посильних видів трудової діяльності, в тому числі самообслуговування, ознайомлення із різними професіями, пізніше – включення до практичної професійної діяльності.

Діти, яких залучають до трудової діяльності, як правило, усвідомлюють лише зовнішні чинники, що впливають на результат праці (наявність знаряддя, відповідність фізичної сили, обсяг роботи). Пізніше в процесі становлення професійно-особистісних якостей і здібностей відбувається їх усвідомлення і

формування професійної позиції, яка, за мірою включення в трудову діяльність диференціюється і стає все більш ґрунтовною.

Розглядаючи освітні аспекти формування професійної свідомості в дитинстві О. Барсуков, Є. Єфремов, В. Катишев, Є. Клімов, Л. Мітіна, О. Еннс характеризували професійну свідомість в контексті особистісної свідомості, до складу якої відносили не лише особистісні, але й індивідуальні якості (фізіологічні, розумові, фізичні особливості). Професійна позиція при цьому розглядалася як ставлення до професійних обов'язків, бачення себе в професії [227; 326].

В контексті розроблення даного напряму психологічних досліджень В. Катишев визначав основні чинники формування професійної свідомості. Дослідник наголошував, що, зароджуючись ще в дитинстві, професійна свідомість спирається на свідомість особистості, а основний процес її становлення відбувається в роки шкільного навчання. В. Катишев вважав, що становлення професійної свідомості має поставати як провідна ціль навчання в школі, тому акцент в навчанні має ставитися саме на: формування природничо-наукових знань (особливо про людину та людське «Я»), що полягають в основі більшості професій; орієнтацію учнів на широку (чи вузьку) професійну спрямованість; цілеспрямоване формування професійно-важливих якостей; залучення до практичної діяльності. Розглядаючи етапи становлення професійної свідомості в дитинстві, В. Катишев виділяв такі необхідні етапи як: знайомство з професією (прийняття чи відторгнення); діагностика професійно-важливих якостей психологом; організація практичної діяльності, близької до професійної; включення до трудової діяльності.

2.2.1. Періодизація становлення професійної свідомості

Визначення структурних компонент професійної свідомості та аналітичний огляд наукових джерел із проблеми її становлення дозволили виділити відповідні періоди становлення професійної свідомості фахівця:

зародження професійної свідомості; первинне становлення професійної свідомості; професійне самовизначення; професійна підготовка; адаптаційний етап професійної діяльності; становлення професіоналізму фахівця; становлення майстерності фахівця. Розглянемо періоди становлення професійної свідомості більш докладно.

І. Зародження професійної свідомості

З дошкільних років у дитини починають накопичуватися знання про світ професій, формуватися особистісні якості, ставлення до праці дорослих. Таким чином, у дитинстві зароджується когнітивний і мотиваційний блоки професійної свідомості. Реалізуючись, вони все одно «прокручуються» в уявних ситуаціях несвідомо і тому досить нестійко. Але, все одно, внесок даного етапу у становлення професійної свідомості особистості має значну вагу.

Інші блоки професійної свідомості – рефлексійний, аксіологічний, афективний – через недостатність психофізичного розвитку дитини залишаються, поки що, на початковій стадії зародження вольових і моральних якостей, комунікативних і перцептивних відношень особистості (В. Асєєв, Л. Божович, Д. Ельконін, М. Лісіна), які формуються, перш за все, в ігровій діяльності. Таким чином, ігрова діяльність виступає пропедевтикою для виникнення професійної свідомості. Гра задає правила, роль, тип поведінки, що є необхідною передумовою становлення майбутнього фахівця.

Як вже було відзначено, розвиток особистісної свідомості опосередковано впливає на майбутній професійний аспект. У цей період також специфічно розвивається афективний блок професійної свідомості. Він не може бути реалізований у професійному плані в силу незнання дитиною своїх можливостей і особливостей сприйняття навколишнього світу. Окрім цього, на нашу думку, даний блок розвивається на початковій стадії розвитку професійної свідомості, начебто надбудовуючись над когнітивною і рефлексійними блоками. При цьому, з одного боку, він продовжує їх, а з іншого, його виробляє сама особистість.

ІІ. Первинне становлення професійної свідомості

Розвиваючись як особистість, дитина на початку підліткового віку зміщує акценти на особистісні якості. Когнітивний блок продовжує формуватися, але вже відходить на другий план. У даний період пріоритет надається афективному блоку професійної свідомості, який «транспонується» дещо іншим шляхом – рефлексійним, разом із рефлексійним блоком. Дитина цікавиться, перш за все, своїми якостями: хто вона і яке її призначення у цьому світі, поки що без спрямування на конкретну професію чи спеціальність. Вона звертає увагу на різні професії, особливо цікаві та нові, цілком можливо, що певна професійна галузь приваблює її у більшій мірі. Таким чином, розвиток когнітивного блоку на цьому етапі певною мірою гальмується, а пріоритет у становленні професійної свідомості дитини надається саме особистісному аспекту.

Слід відзначити, що рефлексійна, аксіологічна і мотиваційна компоненти у цей час знаходяться на другорядному плані професійної свідомості, тому що підліток, як правило, невпевнений і шукає у собі нові й нові особистісні якості, рефлексує їх і водночас розпочинає пошуки у зовсім іншому напрямку – які професії чи спеціальності йому підходять. Те, що серед усіх складових професійної свідомості підлітка найбільш усвідомленим для нього є афективний аспект, обґрунтовано в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Кле, Е. Еріксона та ін..

ІІІ. Період професійного самовизначення

Усвідомивши свої особистісні якості, старший підліток починає нові пошуки образу свого професійного майбутнього. Відбувається активізація когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного блоків професійної свідомості, з чим безпосередньо пов’язане свідоме становлення професійної свідомості. З цього приводу Є. Клімов відзначав, що образ «Я» включає низку елементів, які складають так звану професійну самосвідомість. Центральне місце серед відповідних уявлень професіонала про себе і свої цінності посідає «знання про об’єктивні внески його та його товаришів з

роботи (поєднання «я» і «ми») у спільнонородне діло» [227, с. 133]. Саме у цей період: починає формуватися усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; відбувається накопичення знань, формується позиція, оцінка своєї відповідності професійним еталонам, визначення свого місця у системі професійних ролей, на шкалі соціальних статусів; знання людини про ступінь її визнання у професійній групі, про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідні зони успіхів і невдач, власні індивідуальні засоби успішної діяльності, стиль поведінки; формуються уявлення про себе і свою працю у майбутньому, що у загальному вигляді і дуже скорочено Є. Клімов охарактеризував як структуру професійної свідомості.

Рефлексійний блок поки що знаходиться на другорядному плані професійної свідомості. Афективний блок є вже частково транспонованим, відповідає за особистісні якості юнака, його рефлексію.

Даний період у житті кожної людини досить нетривалий і співпадає із старшим підлітковим та юнацьким віком (за періодизацією Д. Ельконіна). Здійснені висновки знаходять підтвердження у дослідженнями І. Кона, Д. Фельдштейна.

IV. Період професійної підготовки

У цей період провідну роль у становленні професійній свідомості відіграє когнітивний блок, який починає «притягувати» до себе рефлексійний. Рефлексійний блок постане на центральне місце, коли розпочнеться наступний етап – практична робота. На фазі професійної підготовки значущості набувають також аксіологічний і мотиваційний блоки професійної свідомості, які, у свою чергу, «живлять» когнітивний блок. У той самий час, афективний блок відходить на другий план, оскільки, отримуючи знання, людина постійно порівнює себе з ідеальним професійним образом.

Період професійної підготовки логічно слідує за професійним вибором і від успішності розв‘язання пов’язаних із цим завдань у багатьом буде залежати майбутня надійність професійної діяльності. Організація професійної

підготовки обумовлюється характером самої діяльності і заснована на аналізі її психологічного змісту. Професійна підготовка протікає найбільш успішно, коли всебічно і глибоко реалізуються загальні психолого-педагогічні принципи: забезпечення єдності навчання і виховання; побудова навчального процесу на основі свідомої і активної участі студентів; наочність і доступність викладання навчального матеріалу; систематичність, послідовність побудови процесу підготовки; врахування індивідуальних особливостей студентів; забезпечення контролю за міцністю засвоєння і характером протікання професійної підготовки. Професійна підготовки обов'язково включає в себе теоретичне навчання, основна ціль якого – формування правильного розуміння сутності професійної діяльності і засвоєння необхідних знань. При цьому, теоретичне навчання повинне поєднуватися з практичною діяльністю, тобто процесом тренування, націленим на формування у студентів необхідної системи професійних умінь і навичок або навіть замінюватися нею.

Проблемам професійного навчання у вищому навчальному закладі присвячено наше дослідження (2016 рік), у якому вивчалися проблеми соціальної обумовленості особистості студентського віку, наукової організації навчальної праці студентів в умовах багаторівневої системи навчання. Було показано, що на сучасному етапі через недостатність навченості більшість фахівців не відповідають професійним вимогам сьогодення. Це у найбільшій мірі обумовлено низькою пізнавальною активністю студентів. Для того, щоб розумова діяльність майбутніх фахівців була організованою, рухливою і продуктивною – необхідні творчий та індивідуалізований підходи, спрямовані на розвиток пізнавальної активності студентів, створення мотивації, оскільки відсутність мотивації унеможливлює самостійне навчання, яке відіграє значущу роль у розвитку розумової діяльності. Слід враховувати, що студентські роки (17-22 років) є найбільш сприятливими для формування пізнавального стилю, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей та гармонійного розвитку особистості у цілому. На початку студентських років молода людина вже остаточно розвинена у фізичному плані, при цьому, ще не

розпочався процес старіння. Її інтелектуальні можливості знаходяться на максимумі. Саме цей час є найбільш сприятливим для професійного навчання, ефективність якого залежить від ступеня розвитку пізнавальних процесів у цілому і кожного окремо. Пізнавальний стиль особистості визначається її пізнавальною діяльністю, куди включені всі психічні процеси: від відчуття до вищих психічних процесів (уяви, мислення). Пізнавальні процеси у кожної людини наділені індивідуальними особливостями: у поєднанні вони утворюють індивідуальний і унікальний пізнавальний стиль людини. Наразі проблеми вивчення індивідуального стилю пізнавальної діяльності майбутнього фахівця набувають все більшої актуальності.

Розкриття важливої ролі самостійної навчальної праці студентів у цьому процесі – інший аспект проблеми дослідження. Успіх будь-якого навчання, зокрема у вищому навчальному закладі, залежить у багатьом від таких чинників як: висока наукова і педагогічна кваліфікація педагогів; рівень організації самостійної начальної праці студента. Саме з цієї причини самостійна навчальна праця студента полягає в основі освіти. Без її правильної організації не може бути міцних знань, умінь, навичок і високих результатів у досягненні цілей. Чим вищий рівень цієї організації, тим кращого результату у навчально-виховній роботі досягають студенти. Лише при самостійній навчальній праці інформація, отримана на лекціях, може бути перевтілена у певну систему наукових знань, які, в свою чергу, у ході практичних занять трансформуються у відповідні системи вмінь та навичок.

Вміння вчитися і вдосконалюватися накопичуються у ході навчально-виховної діяльності людини. Тому низька успішність окремих студентів іноді залежить не лише від їх недостатньої старанності у навчанні або поганої теоретичної підготовленості, але й від невміння самостійно працювати, систематично і творчо навчатися. Звідси слідують основні завдання педагогів і студентів в освітньому процесі. Головне з них для викладачів полягає в тому, щоб викладати студентам не лише певну наукову і навчальну інформацію, але і навчати їх метазнанням і вмінням самостійно навчатися, озброювати

найбільш ефективними методами систематичної, вдумливої, самостійної навчальної праці.

Завдання студентів визначаються розмаїттям видів самостійної навчальної праці. Кожен з них має свою специфіку, але можна знайти серед них близькі за характером і згрупувати за видами навчальної праці: творче сприйняття інформації під час лекції; її обмірковування та викладення змісту у конспекті лекції; узагальнення і перероблення сприйнятої інформації та знання; вивчення навчальної літератури і першоджерел, їхнє конспектування і доопрацювання лекційних конспектів; придбання вмінь за допомогою рішення задач, розв'язання проблемних ситуацій та інших практичних завдань; вироблення навичок, розвиток творчості шляхом застосування отриманих знань для розв'язання практичних завдань.

Успішне здійснення всіх видів навчальної праці студентів неможливе без відповідного планування та урахування їхнього бюджету часу. Важливим засобом у вирішенні цих питань виступає складання раціонального режиму дня. При цьому рекомендувати однаковий для всіх студентів режим дня неможливо. Кожен студент має скласти його з урахуванням своїх можливостей, інтересів, характеру і форми навчальних занять, умов життя, стану здоров'я, особистісних нахилів тощо. Тоді вже сам організм, пристосований до відповідного режиму, буде регулювати види занять, встановлювати баланс між працею та відпочинком. Всі відзначені аспекти даної проблеми необхідно вирішувати комплексно на основі наукової організації навчальної праці студентів.

Велику цінність представляє вивчення соціально-професійних орієнтацій студентів дослідниками І. Грицюком, Г. Печерською, Т. Тітовою, Я. Ямницьким, у яких за минулі роки відбулися суттєві зміни. Спостерігається зниження престижу педагогічної діяльності, водночас яскраво виражені напрями, пов'язані, переважно, з управлінською та підприємницькою діяльністю. Результати наведених досліджень показують, що процес професійної підготовки повинен базуватися на таких принципах як: виділення

вищих провідних рівнів організації професійної діяльності (смислове і цілепокладання); вибір таких творчих навчальних завдань, які б синтезували у собі смисли майбутньої професійної діяльності і можливості оволодіння найбільш узагальненими знаннями та вміннями з обраної студентом спеціальності; включення студентів із самого початку у творчу продуктивну діяльність; спільна діяльність і зміна форм співробітництва між викладачами та студентами; навчальне співробітництво; переважна опора при вирішенні всіх навчальних завдань на розмаїтті організації форм активізації студентського особистісного досвіду. Студентам необхідна зовнішня допомога з боку психологів і викладачів.

V. Адаптаційний період професійної діяльності

На момент закінчення періоду професійного навчання на перший план професійної свідомості виступає рефлексійний блок і посідає досить міцну позицію: людина бажає як можна швидше навчатися своїй справі на практиці, тому вже на старших курсах студенти прагнуть активно брати участь у практичній діяльності. Водночас когнітивний блок знаходиться поруч із рефлексійним, оскільки той будується на його основі. Аксіологічний і мотиваційний блоки опиняються на другорядних позиціях, хоча в належну мить можуть переміститися уперед. Наприклад, у перші роки роботи за фахом людина може бути невпевненою у собі, часто сумнівається у правильності вибору професії. Особливо яскраво це проявляється у ситуаціях професійних невдач.

Афективний блок, доки ще не транспонований, звернений на особистісні якості людини, відрефлексований самим суб’єктом, починає зміщуватися із другорядних позицій на передній план, начебто заново транспонується і набуває свого справжнього значення. Людина починає шукати своє особисте професійне «обличчя» і формувати індивідуальний стиль своєї роботи, власний засіб виконання професійних дій.

Цей період триває приблизно перші п’ять років роботи за обраною професією. На даному етапі формується готовність до творчої професійної

діяльності, яка, на думку Н. Гуртовенко, вимагає наявності не лише спеціальних знань, але й цілої низки розвинутих до високого рівня особистісних якостей суб'єкта діяльності. Відбувається, так зване, внутрішнє оволодіння спеціальністю, професією: на основі якостей суб'єкта діяльності, шляхом їх реорганізації, переконструювання та розвитку.

Професійна готовність є інтегративною якістю особистості і являє собою сукупність когнітивних, операціонально-діяльнісних, мотиваційно-ціннісних компонент. На цьому етапі розгортається процес формування професійної оцінки як відношення особистості до професійного результату (власного та інших), зіставлення образів реального та ідеального «Я-професіонал». Виявлено, що професійна самооцінка – системотворчий елемент професійної самосвідомості і включає активізацію зросту особистості на основі аналізу своєї професійної готовності, розвитку рефлексійних здібностей у професійній творчості (К. Євстафьєва). Професійна самооцінка виступає чинником розвитку мотивації дослідження кар'єри і самовдосконалення. Значущими психологічними чинниками, які детермінують вплив професійної самооцінки на мотивацію досягнення педагогів, є характер діяльності, рівень професіоналізму (у нашому розумінні ефективність професійної свідомості), значущість професійних параметрів діяльності з точки зору самого суб'єкта (О. Столярчук). Крім цього, самооцінка професійної майстерності певним чином відображає стан розвитку професійної свідомості (О. Дробот).

VI. Період становлення професіоналізму фахівця

Разом із початком становлення професіоналізму фахівця афективний блок професійної свідомості починає відігравати провідну роль. Мотиваційний та аксіологічний блоки залишаються на своєму місці, «живлячись» від афективного блоку. Цю фазу пов'язуємо з напрацюванням стажу роботи у професії і становленням більш високого рівня професійної свідомості фахівця.

На цьому етапі розвитку професійної свідомості фахівець опосередковано досягає творчої зрілості, яку розуміємо як досягнення креативності, вираженої у творчому динамічному розвитку і самоактуалізації протягом всього онтогенезу. Динаміка особистісної, професійної і духовної творчої зрілості визначається ресурсною сферою, творчим потенціалом, багатим внутрішнім світом, прагненням до особистісного зростання, впливом різних рівнів соціуму (держави, суспільства, навчального і трудового колективу, родини та ін.). Духовній зрілості особистості відповідає креативна зрілість у вищому втіленні, що дозволяє особистості самоактуалізуватися.

Важливим питанням залишається взаємозв'язок рівнів самоактуалізації та творчої зрілості. При високому рівні самоактуалізації особистості творча зрілість є більш стійкою, продуктивною і тривалою протягом всього періоду професійного розвитку й проявляється в певному рівні розвитку професійної свідомості.

При самоактуалізації особистості властиві не лише ціннісно-професійна спрямованість, але й розвиток креативності, творчої індивідуальності, що проявляється у самовдосконаленні професійної свідомості.

Таким чином, саме у даний період створюються передумови і можливості становлення високого рівня розвитку професійної свідомості особистості, зрілої як в особистісному, так духовному і професійному планах.

VII. Період становлення майстерності фахівця

На першому плані професійної свідомості залишається афективний блок, проте транспонований дещо інакше: він наче поглинає всі інші блоки. Ця фаза пов'язана з високою майстерністю виконання професійних обов'язків фахівцем і з професіоналізмом у найвищому смислі. Вважаємо, що це період може настати лише після п'ятнадцяти років стажу у професії, коли можна спостерігати найвищий рівень професійного розвитку фахівця, який у багатьом визначається структурою когнітивного блоку. Образ «Я – професіонал» вже знаходиться у гармонійній єдності з іншими складовими образу «Я». Рефлексійний блок проявляється в адекватній професійній оцінці

й самооцінці, аксіологічний і мотиваційний – у повній самоактуалізації. Афективний блок проявляється в адекватному виборі поведінкових реакцій, які сприяють творчому розв'язанню професійних завдань.

Всі дослідники, які вивчали проблему становлення професійної свідомості, (О. Гульбс, О. Дробот, Н. Кучеровська, Т. Кушнірова, А. Самойлова, О. Чепішко, Н. Шевченко та ін.) виділяють професіоналізм і майстерність, у першу чергу, як ідеал професії. Можна припустити, що існує єдина група у кожній професійній спілці, яка посідає достатньо високі позиції за багатьма ознаками: це професіонали, які мають стаж роботи з обраної професії 10-15 років та більше, які досягли достатньо високих результатів, високого соціального визнання. Ці фахівці-професіонали частіше за все достатньо стійкі у матеріальному плані. Можна також припустити, що всі ці фахівці відповідають моделі фахівця, яка враховує особистісні аспекти та кваліфікаційні характеристики (Н. Рейнвальд, О. Крупнов) і розв'язує наступні проблеми: поєднання у моделі фахівця специфічних професійних вимог із вимогами формування загальних особистісних якостей (включає світоглядну громадянську спрямованість), без яких професіонал будь-якого профілю не зможе задовільно виконувати свої функції; врахування в моделі фахівця не лише статичних компонент – властивостей особистості, необхідних представникам всіх спеціальностей протягом всього професійного шляху, але й динамічних, що більше змінюються разом із розвитком науки і технології у всіх сферах суспільного виробництва; організація керуючих впливів, які здатні забезпечити інтенсивну і моральну здорову зацікавленість і викладачів, і студентів у максимально успішному опануванні останніми обраною спеціальністю.

Визначення періодів становлення професійної свідомості фахівця дає можливість представити структуру і динаміку становлення блоків професійної свідомості за кожним періодом (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Періоди становлення професійної свідомості фахівця

Період	Віковий період	Провідний блок	Спрямованість діяльності
Дошкільне і молодше шкільне дитинство I. Період зародження професійної свідомості		когнітивний, мотиваційний	уява гра
Підлітковий вік II. Період первинного свідомого становлення професійної свідомості	11-15 років	афективний	пошуки життєвих цілей, свого місця у житті
Старший підлітковий вік. Юнацтво. III. Період професійного самовизначення	15-18 років	когнітивний, аксіологічний, мотиваційний	здійснення вибору майбутньої професії
Студентство IV. Період професійної підготовки	18-23 роки	когнітивний, рефлексійний	здобуття кваліфікації, оволодіння професією
Фахівець зі стажем до 5 років (адаптаційний етап) V. Адаптаційний період професійної діяльності	23-30 років	когнітивний, рефлексійний, мотиваційний	адаптування в обраній професії
Фахівець зі стажем 10-15 років VI. Період становлення професіоналізму фахівця	30-40 роки	когнітивний, рефлексійний, афективний	досягнення професіоналізму
Фахівець зі стажем понад 15 років VII. Період становлення майстерності фахівця	після 40 років	когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний афективний	досягнення майстерності

Аналітичний огляд визначених періодів дозволяє виділити період здійснення професійного вибору як той, що визначає у подальшому хід,

динаміку і напрями не лише становлення професійної свідомості, але й процесу професійного розвитку в цілому.

2.2.2. Роль професійної свідомості у здійсненні професійного вибору

Ми спробували представити дану закономірність у вигляді схеми механізму здійснення професійного вибору (рис. 2.2.).

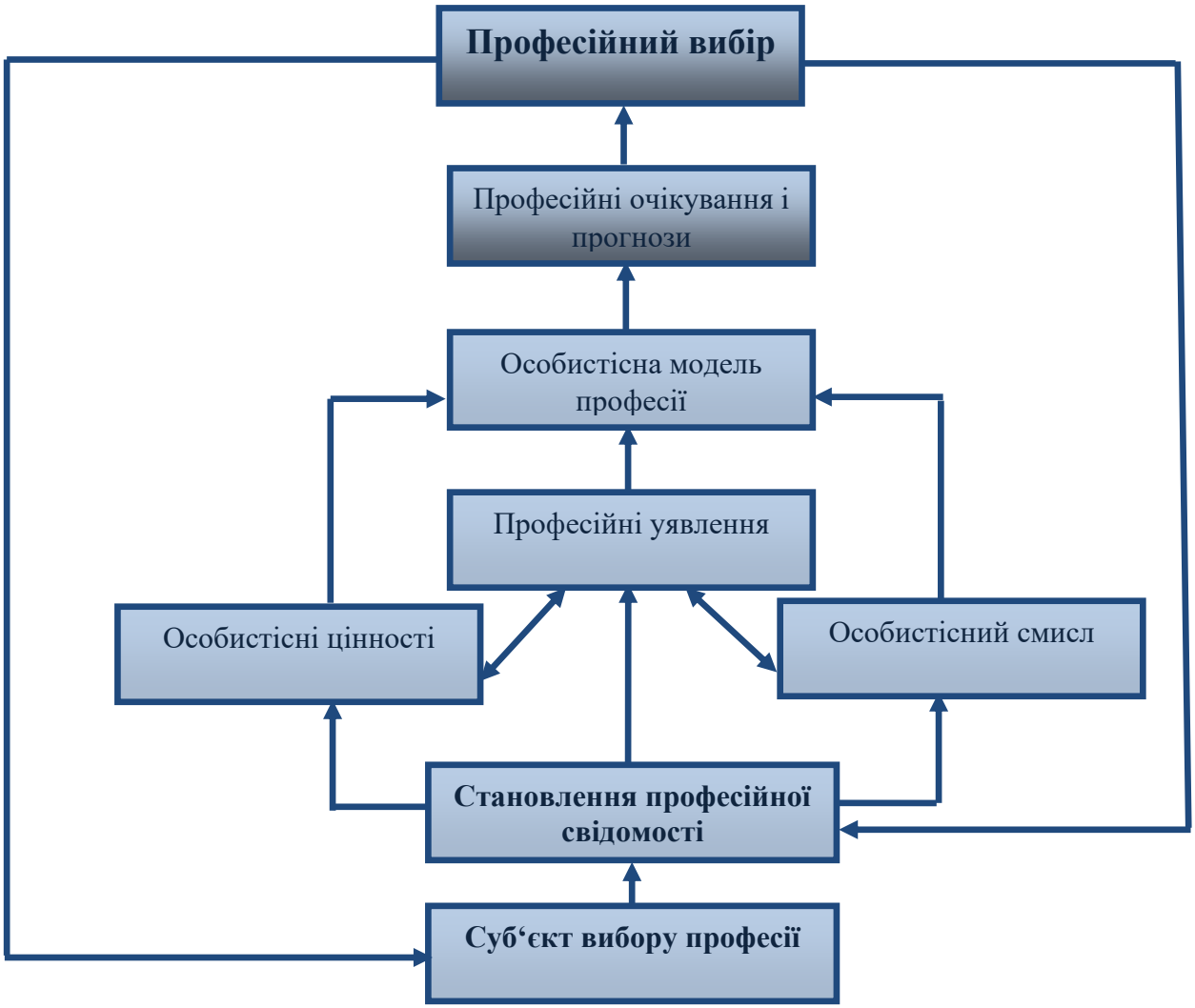


Рис. 2.2. Психологічний механізм здійснення професійного вибору

Професійні уявлення суб'єкта завжди визначають ступінь особистісного прийняття професії. Якщо відбувається пошук можливих альтернатив вибору, то для суб'єкта вибору характерний розгляд професійної дійсності крізь

систему особистісних цінностей. При гіпотетичному здійсненні професійного вибору враховується також особистісна значущість окремих аспектів професії. Таким чином, суб‘єкт вибору підходить до наступного етапу – побудові особистісної моделі діяльності, що, в свою чергу, певним чином визначає зміст особистісного смислу та зароджує в свідомості суб‘єкта професійні очікування і передбачення професійних перспектив. Саме на даному етапі здійснюється реальний професійний вибір. При цьому, слід відзначити, що здійснений вибір чинить прямий вплив як на хід становлення професійної свідомості (оптимізує його), так і на самого суб‘єкта, особистість якого зазнає структурних змін (у поглядах, «Я»-концепції, цінностях і мотивах, емоційній сфері).

У своїх працях Н. Заверико, О. Мрихіна, А. Мудрик, М. Сакурова, О. Шевчук та ін. підкреслюють значущість ролі педагога і психолога у підвищенні ролі школи, а також посиленні ролі профорієнтаційної роботи, спрямованої на цілеспрямоване формування професійної свідомості, а також виховання особистості, яка здатна здійснити професійний вибір, відповідний своїм можливостям.

Як підкреслювали провідні дослідники Р. Бернс, Є. Клімов, С. Пантилеєв, К. Роджерс, С. Столін, які досліджували проблему розвитку професійної свідомості, започаткований в ході здійснення професійного вибору, *розвиток професійної свідомості стає потужним чинником і регулятором процесу професійного розвитку особистості як фахівця*. Є. Клімов виділяв різні психолого-педагогічні підходи до керування і спрямування професійного розвитку людини: директивний, просвітницький, діагностичний, виховальний, діалогічний тощо (на прикладі професії педагога) [227].

Директивний підхід полягає у спрямуванні процесу професійного становлення особистості: самостійність учнів пригнічується, всі рішення приймаються за нього. Просвітницький підхід передбачає ознайомлення дітей із професійним світом, вимогами, обов‘язками: відбувається формування

професійних уявлень. Реалізація діагностичного підходу відбувається з використанням психодіагностичних методик, які спрямовані на виявлення психологічних особливостей учня. Виховальний підхід готує дитину до майбутнього професійного життя: формуються психічні процеси, властивості, які важливі для процесу професійного становлення. Діалогічний підхід, сутність якого визначається відданням пріоритету довірливому обговоренню з дитиною вибору професії, був розроблений В. Байметовим. Даний підхід має глибоко індивідуалізовану природу та дозволяє учню пізнати себе як особистість, при цьому дорослий може здійснювати корекційний вплив на його свідомість. Однією із форм діалогічного підходу є профконсультація, яка сприяє формуванню у суб‘єкта вибору внутрішніх засобів, які допомагають здійснити самостійний професійний вибір. Адекватний професійний вибір підводить учня до усвідомлення смислових позицій відносно світу професій та свого місця в ньому. Професійне самовизначення оптимізує становлення когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного і афективного блоків професійної свідомості. Діалог з учнем, який має здійснити професійний вибір, має назву професійно-зорієнтованого внутрішнього діалогу, оскільки в його основі постає професійне самовизначення і наступне глибоке пізнання професійної дійсності та сутності категорії фахівця (себе в ролі фахівця).

Закордоном також здійснено спроби вивчення особливостей процесу професійного вибору в дослідженнях D. Blustein, J. Eccles, L. Gottfredson, S. Hamilton, R. Lent, M. Savickas, D. Schultheiss, D. Super, S. Whistonта ін., в яких вибір професії пов‘язується, перш за все, із самосвідомістю індивіда, який має власне ставлення до певної професійної діяльності, усвідомлює власну професійну позицію та визначаєи перспективи професійного розвитку.

Здійснюючи професійний вибір, людина переходить до наступного етапу професійного становлення – професійної підготовки. Проблемам розвитку професійної свідомості у процесі підготовки до професії присвячено

чимало досліджень вчених, серед яких О. Еннс, О. Кокун, Н. Рукавішнікова, О. Семенова, В. Швецова, Н. Шевченко, T. Zhou, J. Chen, L. Luo та ін..

Цікаві відомості знаходимо в наукових здобутках О. Семенової та В. Шевчук, які активно вивчали особливості професійної свідомості студентів. О. Семенова розглядала дану проблему в трьох аспектах: особливості розуміння фахівцем професійної дійсності, визначення свого місця в ньому; відносини з іншими суб‘єктами професійної діяльності; конкретні професійні дії, які забезпечують регуляцію поведінки та діяльності в межах професійних норм. В свою чергу, В. Шевчук характеризувала професійну свідомість з боку когнітивної (професійні уявлення) та мотиваційно-оцінкової (професійні знання, вміння, якості, здібності) компонент. Розглянемо висновки із дослідження В. Шевчук:

- професійна свідомість студентів являє собою недостатньо повне та розвинуте уявлення про професійні якості (складають 25% від характеристики себе як фахівця): проявлялася домінація позитивних характеристик («навчаюсь професії», «виконую вимоги викладача», «подобається обрана професія», «подобається навчатися» тощо); серед негативних характеристик зустрічалися здебільшого такі, як «не подобаються дисципліни», «не готовий до сесії», «можу пропустити заняття» та ін.;
- у більшості студентів відсутня професійна свідомість як цілісна компонента загальної структури свідомості особистості, що проявлялося в таких висловлюваннях як «Я – майбутній фахівець, вчитель, історик тощо»;
- більшість студентів явно переоцінювали власні професійно-особистісні якості, не могли реалістично оцінювати результати навчальної діяльності, не помічали помилок, зневажали критику викладачів. При цьому найвищу оцінку досліджувані давали таким професійно-важливим якостям як відповідальність і старанність, хоча, водночас, виявляли низький рівень

домагань (слабко виражені професійні цілі, відсутність планування шляхів їх досягнення);

- фактично кожен третій студент знаходився на стадії «самопошуку» через наявність протиріч між професійними уявленнями та уявленнями про свої професійно-важливі якості;
- низький рівень рефлексії майже в усіх студентів через недостатнє включення в поточну діяльність, потребу в контролюванні й організаційній допомозі з боку викладача.

Аналізуючи дані наукові результати, хотілося б зауважити, що професійна свідомість не є структурною компонентою особистісної свідомості, а виступає окремою категорією, як це було обґрунтовано в параграфі 2.1.

В контексті розглянутої проблематики, результати формувального експерименту О. Семенової засвідчили, що впровадження тренінгової програми, спрямованої на підвищення якісних показників за кожною визначеною компонентою, дає високі результати і дозволяє оптимізувати процеси формування уявлень про професію, регуляцію професійних відносин, підвищення якості професійних дій [469].

Більш поширену структуризацію професійної свідомості студентів, яка включала шість компонент, давав Т. Фам:

- усвідомлення професійної моралі, яка має бути включена до будь-якої професії (як сприятливий чи як гальмівний фактор професійного розвитку), при цьому структура професійної моралі має включати гуманістичне відношення до інших суб‘єктів професійної діяльності, піклування про благо суспільства, усвідомлення значущості праці;
- здатність обрати засоби й шляхи для виконання діяльності відповідно до норм суспільства;
- усвідомлення себе суб‘єктом професійної діяльності: усвідомлення відповідальності, цілей, засобів, умов виконання діяльності, результату, формування індивідуального стилю діяльності;

- усвідомлення професійно-важливих якостей (необхідних для успішного виконання діяльності) й оцінка їх у себе;
- усвідомлення й оцінка професійних відносин;
- усвідомлення власного розвитку в часовому зв‘язку: усвідомлення зв‘язку між минулим, теперішнім і майбутнім (зріст майстерності, підвищення авторитету, зміцнення соціального статусу).

Можна припустити, що компоненти усвідомлення професійної моралі і здатність знаходити шляхи її підвищення можна об‘єднати в єдину компоненту та розглядати як моральний аспект професійної діяльності.

Виходячи зі своєї структури, Т. Фан вбачає такі шляхи оптимізації розвитку професійної свідомості студентів технічних вузів як участь у науково-дослідницькій діяльності, практична праця, індивідуальна праця в позаурочний час. Вчений також вказує на визначальну роль таких чинників як прийняття групових цілей, ідеалів, норм, настанов, встановлення міжособистісних відносин із професійним оточенням, вплив соціально-психологічного клімату, врахування суспільної думки [537].

Дослідницька діяльність Н. Шевченко була спрямована на визначення динаміки індивідуальних значень понять професійного простору, що виявляє процес становлення образу майбутньої професії. В процесі психологічного дослідження було виявлено: невідповідність предметно-дисциплінарної побудови навчального плану належній орієнтації навчання на кінцеві результати в практичній діяльності студента; гальмування власної активності у студентів старших курсів, що вчена пояснила як переживання внутрішнього конфлікту («смисловий конфлікт»). Підводячи підсумки, Н. Шевченко наголосила на тому, що кризи та протиріччя, які відбуваються впродовж усього періоду професійної підготовки, потребують пошуку й осмислення нових підходів до побудови змісту підготовки, нових активних методів навчання, які потребують від суб’єктів аналізу та інтерпретації дій, висловлювань і вчинків [580].

Аналогічне дослідження, але зі студентами-педагогами було проведено Н. Рукавішніковою. За результатами виявлення динаміки розвитку професійної свідомості було визначено, що в процесі перших трьох років професійної підготовки у більшості педагогів втрачається особистісний смисл професійного навчання, що проявляється в незадоволеності вибором фаху навчання, бажанні перервати професійний шлях. Вчена знаходила такі пояснення даному феномену як недостатність знань специфіки професії та відсутність належної мотивації. Стійке позитивне ставлення до себе як до суб‘єкту педагогічної діяльності, на думку Н. Рукавішнікової, виступало критерієм завершеності професійного самовизначення та показником наявності особистісного смислу. Разом із тим, дослідниця виявила тенденцію зниження даного показнику від першого до третього курсів (І-ий курс – 66,6%; ІІ-ий курс – 41,5%; ІІІ-ий курс – 38,5%). Розглянувши підходи до подолання та попередження даного явища, Н. Рукавішнікова відзначила провідну роль у цьому педагогів, завдання яких полягає у формуванні та розвитку адекватної професійної свідомості в процесі навчання у школі та на перших роках навчання у ЗВО [464].

Усвідомлення педагогами своєї професійної ролі досліджували також зарубіжні психологи T. Zhou, J. Chen , L. Luo. Вченими було визначено, що високий показник усвідомлення професійної ролі позитивно впливає на якість професійної діяльності, свідчить про ініціативність до професійного розвитку і саморозвитку, являє собою внутрішню психологічну мотивацію. Разом із тим, емпіричні дані показали, що надмірні навчальні навантаження не дозволяють майбутньому фахівцю в повній мірі усвідомити рольові норми [744].

Досліджуючи психологію професійного становлення різних груп фахівців, О. Кокун наполягав на тому, що внутрішні конфлікти та кризи майбутніх фахівців, викликані протиріччями у формуванні окремих компонент свідомості, потребують здійснення психопрофілактики – усунення

зовнішніх і внутрішніх чинників, які шкідливо позначаються на професійній свідомості студентів [241].

Ряд дослідників, серед яких В. Галузяк, Н. Іванцова, Н. Нєстєрова, А. Реан, В. Сич, О. Спірідонова, І. Хом'юк, Д. Щербакова A. Algadheeb та ін.. вивчали взаємовплив розвитку професійної свідомості зі становленням професійної спрямованості студентів.

Саудовський психолог-дослідник A. Algadheeb шляхом проведення емпіричного експерименту досліджував співвідношення професійної орієнтації, рефлексії, професійної усвідомленості і тенденцій. Вчений визначив наступні напрями професійної спрямованості студентів: наукова (дослідницька), літературна (мистецтво), соціальна, афективна, механічна, традиційна (офісна), електронна.

Здійснивши дослідження професійної спрямованості студентів-психологів, В. Сич зауважив, що у студентів першого курсу фактично відсутнє бачення світу, не сформувалася система цінностей, характерна для даної професії, що в підсумку і визначає невиразність в них професійно-значущих якостей, їх неефективну реалізацію в процесі професійної діяльності (труднощі адаптаційного періоду) [487]. На підтвердження даної проблеми можна навести тривожні показники, виявлені в ході емпіричного дослідження процесу становлення професіоналу О. Спірідоновою: 40% людей змінюють професію протягом двох років після закінчення вузу; 80% населення працює не за фахом; 20% педагогів сільських шкіл не мають педагогічної освіти чи знаходяться на етапі її здобуття; у міських школах відзначається постійна недостатність кваліфікованих кадрів [506]. Разом із тим, В. Сич зазначав, що всі ці проблеми слід вирішувати під час навчання на психологічних консультаціях із питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінгів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей, а також тестування й анкетування студентів перед вибором майбутньої діяльності [487].

Цікавими є висновки дослідниці І. Хом‘юк, яка зазначала, що серед шляхів формування професійної спрямованості виокремлюються: роз'яснення соціальної значущості обраної спеціальності; переконання студентів у можливості оволодіти професією. Вчена підкреслювала, що становлення особистості студента як майбутнього фахівця супроводжується "професіоналізацією" психологічних процесів і станів, розвитком професійної спрямованості та самостійності, загальним соціальним і духовним "дозріванням" студента [551]. При цьому, аналізуючи результати емпіричного дослідження, Н. Іванцова наполягала на тому, що феномен професійної спрямованості студентів проявляється як у номінативних показниках їхньої мотиваційної сфери, так і в розвитку професійно важливих якостей і здібностей, у функціонуванні ціннісно-смислової сфери особистості [213].

В контексті зважання майже всіх вчених на провідну роль ЗВО у формуванні та розвитку професійної спрямованості фахівця, Н. Нєстєрова акцентувала увагу на тому, що вступ до ЗВО не обумовлює високого рівня задоволеністю професією, а основна праця покладається на викладацький склад, який мав би цілеспрямовано формувати професійну спрямованість студентів, особливо це стосується першого та другого курсів [350].

2.2.3. Роль професійної свідомості у професійному розвитку фахівця

Здійснений аналітичний огляд підтверджує, що розвиток професійної свідомості в багатьом визначає хід професійного розвитку майбутніх фахівців. Виходячи з модифікованої структури професійної свідомості фахівця, вектори її розвитку визначаємо відповідно до виділених у параграфі 2.1. блоків: когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного. Крім цього, як показують результати психологічних досліджень, в ході професійної підготовки будуть відбуватися суттєві зміни в структурі професійної свідомості фахівця, обумовлені специфікою професії, формою навчання, особистісними якостями.

Водночас слід відзначити, що на думку провідних науковців О. Бодальова, А. Деркача, Е. Зеєра, О. Єрмакової, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реан, В. Шадрикова та ін. професійний розвиток фахівця обумовлюється не лише становленням його професійної свідомості, але й такими факторами, як розвиток професійно-особистісних якостей і формування професійної компетентності.

Здійснюючи кластерний аналіз формування професійних якостей студентів різних професійних напрямків, О. Єрмакова виокремила відповідні профілі: психологічний, технічний, економічний, об‘єднаний. Дослідниця підкреслювала, що діагностику професійних якостей особистості слід проводити ще на етапі вибору професії – вибір стане більш усвідомленим і знизиться ризик явища професійної невідповідності. Обов‘язковою умовою професійного розвитку студентів О. Єрмакова вважала психологічне супроводження: ознайомлення з професійними вимогами та визначення необхідних для цього професійних якостей; систематичну діагностику особистісних характеристик студенів і аналіз їх динаміки, що дозволить майбутнім фахівцям усвідомлювати свої індивідуальні особливості, саморозвиток, самореалізацію. Вчена також пропонувала проводити в групах професійної підготовки тренінги особистісного зростання і розвитку здібностей з метою корекції та компенсації професійно-важливих якостей особистості [178].

Досліджуючи проблему формування професійних якостей студентів-педагогів А. Ярулліна і С. Нікішина визначали такі показники розвитку професійних якостей як: морально-професійна орієнтація, погляди, принципи, рівень культури; професійна спрямованість особистості; рівень професійного інтелекту; стійка адекватна рефлексія.

Зазначимо, що професійні погляди та рефлексія є компонентами блоків професійної свідомості фахівця, що, на нашу думку, є одним із доказів взаємозв‘язку професійної свідомості та процесу становлення професійних якостей.

Дослідниці А. Ярулліна та С. Нікішина також стверджували, що потужними факторами корекції професійних якостей виступають: формування установки особистості на самовиховання, зверненість на себе як на суб‘єкта діяльності; виконання колективних форм професійної діяльності – засвоєння професійних еталонів і зразків; організація оціночної діяльності студентів (самооцінка і групова оцінка) [609].

Цікаві здобутки з означеної проблеми знаходимо у зарубіжних вчених. M. Malikow та M. Harslett, спираючись на власні дослідження, стверджували, що такі риси як психологічна гнучкість, почуття гумору, почуття справедливості, терпіння, ентузіазм, креативність чинять позитивний вплив на професійний розвиток майбутніх педагогів [658; 686]. Вчені S. Feiman-Nemser, D. Liston, K. Zeichner, в свою чергу, зазначали вплив професійних якостей на формування професійної позиції та переконань, що впливає на вибір, оцінку та розуміння професійних знань, їх корисне застосування [683; 743]. Слід звернути увагу на те, що такі дані черговий раз підкреслюють зв‘язок професійних якостей із когнітивним блоком професійної свідомості.

H. Mcber, виходячи із серії інтерв‘ю, проведених із вчителями, зміг класифікувати професійні характеристики, які обумовлюють професійне зростання, наступним чином: особистісні риси та індивідуальні установки (професійність, працьовитість, впевненість, надійність, повага); аналітичне і концептуальне мислення; адекватні професійні очікування; ініціативність; лідерство (гнучкість, відповідальність, жага до знань); взаємини з іншими (плідна взаємодія, здатність працювати в колективі, здатність знаходити порозуміння в конфліктних ситуаціях). Саме такі якості, на думку вченого, можуть забезпечити цілісний підхід майбутніх фахівців до роботи, здобуття високої кваліфікації, підвищити ефективність професійних дій. Саме в даному ключі автор звертає увагу на такий феномен як професійна компетентність, оскільки проблема професійного розвитку майбутнього фахівця не може бути вирішена лише шляхом розвитку професійних якостей [691].

Аналіз проблеми впливу компетентності на професійний розвиток майбутнього фахівця докладно представлено з різних ракурсів у дослідженнях В. Аніщенко, Н. Бібік, Л. Васильєвої, Н. Демєнтьєва, А. Михайличенко, О. Овчарук та ін..

Цікаві дані знаходимо в результатах дослідження Л. Васильєвої, яка емпіричним шляхом вивчала особливості формування компетентності студентів медичного коледжу. Було отримано наступні результати: лише 34,7% студентів мають справжній інтерес до професії, з них 33% зацікавлені не стільки змістом професійної діяльності, скільки профільними предметами; 14% студентів пояснили свій вибір тим, що в школі мали гарні оцінки з цих предметів; 11,3% поступили до коледжу через зовнішні фактори впливу (поради батьків, знайомих); 7% вступили до коледжу випадково (не змогли поступити до інших закладів). Зіставляючи отримані дані, дослідниця зазначила, що в більшості студентів (65,3%) зовсім відсутня професійна спрямованість особистості, яка полягає в основі становлення професійної компетентності. Такі результати насправді викликають тривогу та свідчать про необхідність проведення психолого-педагогічної роботи не лише із самими студентами, але й із викладачами (до речі, 18,3% з них не мали уявлення, що мають робити). Викладачі, з якими Л. Васильєва паралельно проводила роботу, пропонували наступні шляхи оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів: формувати професіоналізм (26,4%); здійснювати творчий підхід до визначення тематики занять (18,9%); більше часу відводити на самостійну роботу (13,4%); відпрацьовувати професійні навички та вміння, проводити адміністративні контрольні роботи та зрізи, бесіди тощо (11,8%); ввести факультативні заняття чи спецкурси з формування професійної компетентності студентів (7,5%); поширити використання технічних засобів навчання (3,7%). Що стосується самих студентів, серед пропозицій щодо проведення заходів підвищення професійної компетентності визначилися наступні: відпрацювання на практичних заняттях вмінь та навичок, адміністративні

зрізи (24,7%); проведення занять у формі дискусій і обговорення (18,6%); розглядання професійної компетентності як окремого предмету (13,8%); використання технічних засобів навчання (12,6%); безпосередній контакт з пацієнтами (9,1%). 21,2% студентів не змогли зорієнтуватися у запитаннях і не дали жодної відповіді. Л. Васильєва звернула увагу на те, що відповіді викладачів і студентів фактично співпадали, що свідчить про глибокий інтерес з боку обох груп до окресленої проблеми. В якості критеріїв визначення професійної компетентності вчена використовувала: глибокий інтерес до професії; психологічну готовність до професійної діяльності; повагу до суб‘єктів професійної взаємодії [88].

Досить популярним є положення про фактори впливу на формування професійної компетентності студентів, висунуте казахськими дослідниками Y. Omarov, D. Gabdyl-Samatovich Toktarbayev та ін., які визначали: соціальну затребуваність територіального ринку послуг; вимоги державного стандарту до кваліфікації фахівця; фундаментальні правові документи адміністративного регулювання; професійні вимоги, відповідні ресурси та можливості студента; освітні технології професійної підготовки; професійно-підготовчу взаємодію студента і викладача [702].

Таким чином, на професійний розвиток фахівця впливають три основні чинники: розвиток професійної свідомості, розвиток професійної компетентності, розвиток професійних якостей. Вектори розвитку професійної свідомості, як вже було зазначено вище, визначаються змістом її структурних блоків: когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

З огляду на наукові здобутки Б. Ельконіна, І. Зимньої, А. Маркової, А. Михайличенка та ін., когнітивний вектор розвитку передбачає, перш за все, набуття студентами професійних знань, тобто таких, які характеризують особливості конкретної професійної діяльності, необхідні для успішної її реалізації. Знання можуть виступати у вигляді професійних уявлень (образів) і понять, які є абстрактним і узагальненим відображенням дійсності. Саме

когнітивний вектор розвитку професійної свідомості забезпечує інтеграцію професійних знань, їх самовдосконалення, можливість прояву креативності, здатність аналізувати професійну ситуацію, здійснювати рефлексію, критично та гнучко мислити.

Поряд із когнітивним вектором розвитку, виділяємо рефлексійний вектор, який, за результатами дослідження О. Бодальова, В. Давидова, Д. Ельконіна, Ю. Кулюткіна, С. Рубінштейна та ін. передбачає формування у фахівця професійної Я-концепції та професійної самооцінки. Таким чином, однією з обов‘язкових умов професійного розвитку є формування у студента уявлень про себе як майбутнього професіонала, а також уявлення про свої реальні можливості, ті шляхи і засоби, які зможуть максимально наблизити його до професійного ідеалу. Не менш важливим елементом у структурі рефлексійного вектору розвитку професійної свідомості є професійна самооцінка, яка має виражатися в адекватному оцінюванні власних професійних досягнень, рівня компетентності та стилю діяльності. Як вже було відзначено у попередньому розділі, професійна самооцінка та професійна Я-концепція узгоджуються між собою, оскільки для того, щоб визначити «професійний ідеал» і «професійну реальність», слід володіти здатністю адекватно оцінювати себе та інших.

Виходячи з результатів психологічних досліджень В. Гриньова, І. Звєрєва, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, Н. Слюсаренко, Т. Спірної, О. Пономаренко, С. Харченко та ін., аксіологічний вектор професійного розвитку фахівця визначаємо як формування в нього системи професійно-ціннісних орієнтацій, що в багатьом залежить від здатності до рефлексійної діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації повинні ґрунтуватися на моральному аспекті професійної діяльності: професійній відповідальності, поваги до колег, поваги до себе як перспективного кваліфікованого фахівця, який чемно і на високому рівні виконує свої обов‘язки.

Зміст мотиваційного вектору розвитку професійної свідомості – формування стійкої професійної мотивації – було визначено з огляду на

результати наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних психологів В. Асєєва, І. Васильєва, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтьєва, П. Симонова, П. Якобсона, Дж. Аткінсона, Х. Хекхаузена, А. Маслоу. Численні дослідження демонструють потужну роль професійної мотивації у професійному зростанні фахівця і формуванні конкурентоспроможної професійної діяльності на світовому ринку праці. Саме тому вчені наполягають на необхідності формувати стійку мотивацію на етапі професійної підготовки шляхом професійної практики і розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду.

Роль емоційного фактору в професійному розвитку фахівця підтверджено дослідженнями А. Карпова, Т. Кириленко, І. Кона, М. Кузнєцова, О. Прохорова, Т. Яблонської та ін., аналітичний огляд яких дозволяє зазначити, що професійна підготовка студентів має обов‘язково включати розвиток адекватних професійних емоцій і почуттів й, що важливе, профілактику стресів та емоційного вигорання. У змістовому наповненні афективного вектору ці завдання реалізуються через формування уявлень про професійні емоції та емоційні стани, здатність усвідомлювати та керувати власними емоціями, розуміти емоції інших, проектувати стосунки з іншими людьми.

З огляду на теоретичні аспекти, проаналізовані в даному параграфі, не можна вважати, що професійний розвиток фахівця обмежується лише процесом розвитку його професійної свідомості. Потужними чинниками у даному процесі виступають розвиток професійних якостей і формування професійної компетентності фахівця. При цьому, всі три визначених фактору впливу є взаємообумовленими, про що свідчить аналіз численних дослідницьких напрацювань.

Професійна свідомість фахівця, безумовно, впливає на хід розвитку його професійних якостей і формування компетентності. З іншого боку, характер становлення блоків професійної свідомості в багатьом визначається

своєрідністю професійних якостей фахівця і рівнем його професійної компетентності, які, в свою чергу, на якісному рівні залежать один від одного.

2.3. Психологія розвитку професійної свідомості фахівця

Проблема розвитку професійної свідомості постає як ключове питання наукового дослідження психології професійної свідомості особистості як фахівця. Досліджуючи психологію особистості, О. Леонтьєв визначав основним фактором розвитку свідомості – діяльність, підкреслюючи, що обидві категорії розвиваються паралельно [280]. Ґрунтуючи свої теорії на цьому положенні, С. Богословський, Є. Клімов, С. Пантилеєв, С. Столін зазначали, що так само активна фаза розвитку професійної свідомості також розпочинається разом із початком професійної діяльності.

Узагальнюючи існуючі в психологічній літературі визначення (В. Пономаренко, Н. Шевченко, О. Чепішко та ін.), розвиток професійної свідомості розглядаємо як процес збагачення професійних уявлень особистості, якісний зріст її професійних інтересів, мотивації, почуттів при обов'язковому вдосконаленні здатності аналізувати власну професійну діяльність і прогнозувати її результат. Якщо розвиток професійної свідомості передбачає вдосконалення її структурних компонент (блоків), то професійний розвиток, як вже було зазначено в параграфі 2.2., передбачає якісні позитивні зміни в структурі особистості самої людини як суб'єкта професійної діяльності. Від цих двох понять слід відокремлювати дефініцію «розвиток професійної діяльності», що трактується як вдосконалення виконання людиною її професійних функцій, результатом чого є зріст професійних успіхів і отримання вищих результатів.

Таким чином, незважаючи на те, що визначені поняття різняться один від одного за змістом, їхня націленість на якісний результат професійної діяльності залишається спільною.

Розвиток професійної свідомості фахівця підлягає впливам як об‘єктивних, так і суб‘єктивних чинників, обумовлених різними аспектами професійної діяльності.

Об‘єктивними чинниками професійного розвитку особистості є, перш за все, особливості культури середовища (географічного, природного, соціального), своєрідність конкретного соціального устрою. Слід зазначити, що між розвитком професійної свідомості й розвитком соціального устрою існує певний взаємозв‘язок: соціальне середовище постійно змінюється саме через практичну діяльність соціальних груп чи окремої людини.

Суб‘єктивні фактори розвитку професійної свідомості більшою мірою залежать від об‘єктивних і визначаються функціонуванням її структурних блоків: активність особистості (поведінка, характер спілкування, прагнення пізнати нове та ін.), здатність до рефлексії (як фахівець оцінює себе, які бачить перспективи, ставиться до своєї діяльності), система цінностей (сім‘я, кар‘єра, матеріальне благополуччя, висока посада тощо); мотиви й потреби, емоції і почуття, які виникають в ході чи в результаті професійної діяльності. Таким чином, рівень розвитку професійної свідомості визначається саме мірою функціонування його структурних блоків. Водночас хід, динаміка і результат даного процесу, як вже зазначалося в попередньому параграфі, прямо залежить від професійної компетентності фахівця та його професійно-особистісних якостей.

Вектори розвитку професійної свідомості фахівця було доцільно визначити відповідно до окреслених структурних блоків – когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного. Враховуючи те, що розвиток професійної свідомості фахівця здійснюється безпосередньо у професійній діяльності, визначені вектори також набули професійної спрямованості: професійно-когнітивний, професійно-рефлексійний, професійно-аксіологічний, професійно-мотиваційний, професійно-афективний. Кожен з цих напрямів у структурі особистості фахівця проявляється через відповідні показники (рисунок 2.1.). Показниками

професійно-когнітивного розвитку професійної свідомості фахівця вважаємо його професійні знання, вміння, уявлення, думки, оцінки, судження, рішення. Професійно-рефлексійний розвиток проявляється у сформованості таких характеристик у структурі особистості фахівця як професійна самооцінка, самоповага, самоінтерес, саморозуміння, аутосимпатія. Для професійно-аксіологічного розвитку визначено такі показники як професійні інтереси, цінності, авторитет, перевага, пріоритет. Основними показниками професійно-мотиваційного розвитку стали професійні мотиви, нагоди, потреби, аргументи. І, нарешті, показниками професійно-афективного розвитку визначено професійні емоції, почуття, переживання, емпатію, емоційне вигорання, ентузіазм, азарт, захоплення.

Слід відзначити, що деякі показники можуть відноситися одразу до кількох векторів розвитку професійної свідомості. Так, наприклад, наявність професійних потреб можна розглядати водночас і як показник професійно-аксіологічного розвитку, і як показник професійно-мотиваційного розвитку; професійний азарт може свідчити як про стан професійно-афективного, так і професійно-мотиваційного розвитку.

Розвиток професійної свідомості, як це вже було обґрунтовано в параграфі 2.2., відбувається разом зі становленням його професійної діяльності, яка, в свою чергу, залежить від рівня розвитку таких взаємопов’язаних структур як професійна компетентність та професійно-особистісні якості фахівця.

Аналітичний огляд наукових джерел із проблем визначення сутності поняття «професійна компетентність» (В. Адольфа, Н. Бібік, В. Бондар, Є. Бондаревська, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Пометун, А. Реан, А. Хуторський), визначення її структурних складових (А. Бізяєва, К. Вітрук, М. Громкова, І. Ісаєв, М. Кларін, А. Колегов, Т. Кружиліна, Л. Плескач, В. Сластьонін, Є. Шиянов) дозволяє визначити ***професійну компетентність*** *як практичну готовність до професійної діяльності.* Становлення професійної компетентності вбачаємо у змісті формування таких її компонент

як: особистісна готовність, спеціальна готовність, індивідуальна готовність, психологічна готовність.

Особистісна готовність у змісті професійної компетентності фахівця полягає в готовності особистості до морального вдосконалення, здійснення самооцінки, розуміння цілей власної професійної діяльності, відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків. Окрім переліченого, до особистісної готовності відносимо: наявність у фахівця власної професійної позиції; готовності критично оцінювати свої наміри та вчинки; здатність самостійно приймати рішення й брати на себе відповідальність за їх наслідки; готовність цілеспрямовано та наполегливо йти до професійної мети, долаючи всілякі перешкоди.

Якщо особистісну готовність обумовлює, передусім, сформованість певних особистісних рис, то фахова готовність являє собою рівень професійної підготовки, наявність практичного досвіду і готовність керувати власним професійним розвитком.

В структурі формування професійної компетентності ми також виділили індивідуальну готовність, яка, на нашу думку, передбачає розвиток індивідуального стилю фахівця в рамках його професії. Індивідуальний стиль діяльності фахівця – це сукупність неповторних стійких засобів діяльності та спілкування, які характеризують індивідуальну манеру виконання професійних завдань (А. Маркова, А. Ніконова).

У дослідженнях за даною проблематикою вчені А. Маркова та А. Ніконова визначали такі змістовні та формально динамічні характеристики індивідуального стилю фахівця як орієнтація на певні сторони освітнього процесу (мотиви), планування діяльності (цілі), прийоми оцінки результатів діяльності. На прикладі професійної діяльності педагога, було визначено чотири види індивідуальних стилів професійної діяльності: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний, міркувально-методичний.

Емоційно-імпровізаційний стиль. Педагог бере до уваги безпосередньо процес навчання, при цьому недостатньо уявляє кінцевий результат. До уроку такий педагог відбирає, як правило, найбільш цікавий матеріал, а нецікавий, навіть важливий, залишає на потім; орієнтується на більш сильних учнів. Педагог з даним стилем працює оперативно, використовує багатий арсенал методів навчання, що поєднується з низькою методичністю.

Емоційно-методичний стиль. Педагог орієнтується на результати навчання, адекватно планує навчально-виховну роботу, ретельно та поетапно відбирає навчальний матеріал. Даний стиль характеризується високою оперативністю педагога, а також перевагою інтуїтивності над рефлексійністю.

Міркувально-імпровізаційний стиль. Педагог однаково орієнтується як на процес, так і на результати навчання, адекватно планує роботу, вміло поєднує інтуїтивність та рефлексійність. Педагоги з даним стилем діяльності хоча й не відзначаються використанням на заняттях різноманітних методів навчання, але намагаються працювати оперативно, надають перевагу справі, впливають на дітей засобом підказок, дають можливість проявляти самостійність.

Міркувально-методичний стиль. Педагог орієнтується переважно на результати роботи, адекватно планує навчально-виховний процес, проявляє консервативність у використанні засобів професійної діяльності. При цьому висока методичність поєднується зі стандартним набором методів навчання, репродуктивністю діяльності учнів, рідким проявом колективних обговорень.

Психологічну готовність у змісті професійної компетентності фахівця вбачаємо у сформованості комплексу знань, вмінь та навичок у сфері психології, необхідних для здійснення професійних функцій і розвитку професійної діяльності. Психологічна готовність у багатьом визначає професійні взаємини фахівця, дозволяє обрати найбільш адекватні форми поведінки, відображає його психологічну культуру.

Планомірний та ґрунтовний розвиток професійної компетентності фахівця в сукупності всіх її структурних компонент чинить прямий вплив на

процес розвитку професійної свідомості. Це пов’язано з тим, що професійні знання, вміння та навички, які полягають в основі професійної компетентності, дають підвалини для розвитку структурних блоків професійної свідомості, при цьому найбільше взаємодіють із когнітивним блоком.

Як вже було обґрунтовано у параграфі 2.2., професійний розвиток фахівця і розвиток його професійної свідомості обумовлені становленням його професійно-особистісних якостей. Огляд наукових джерел з проблем визначення дефініції професійно-важливих якостей особистості (А. Карпов, Є. Клімов, В. Шадриков), пошуку цих якостей в контексті діяльності педагогічної (М. Амінов, Ю. Калютін, О. Орлов, Г. Савєльєв та ін.), медичної (Т. Воробйова, О. Корж, М. Мруга, К. Федорова), державних службовців (В. Малиновський, І. Нинюк, В. Сороко) дозволив виділили чотири основні групи професійно-особистісних якостей фахівця:

- рефлексійні (здатність здійснювати самоконтроль, об‘єктивно оцінювати власну професійну діяльність, передбачати її результати, порівнювати себе як фахівця із колегами та ін.);
- фахові (специфічні для конкретної професії);
- лідерські (цілеспрямованість, перспективне бачення, відкритість, мужність, рішучість, енергійність, позитивність, уважність, впевненість, вимогливість та ін.);
- інтелектуальні (допитливість, глибина розуму, гнучкість та рухливість розуму, логічність, критичність, доказовість, широта мислення).

Визначені професійно-особистісні якості є рушійними у процесі розвитку професійної свідомості фахівця, особливо стосовно професійно-аксіологічного, професійно-мотиваційного та професійно-афективного напрямів.

Відтак, все вищезазначене дало підґрунтя для окреслення психологічних детермінант, які зумовлюють динаміку трансформації професійної свідомості фахівця, які поділяємо на *детермінанти особистісного підходу* і *детермінанти компетентнісного підходу* (рис. 2.3.).

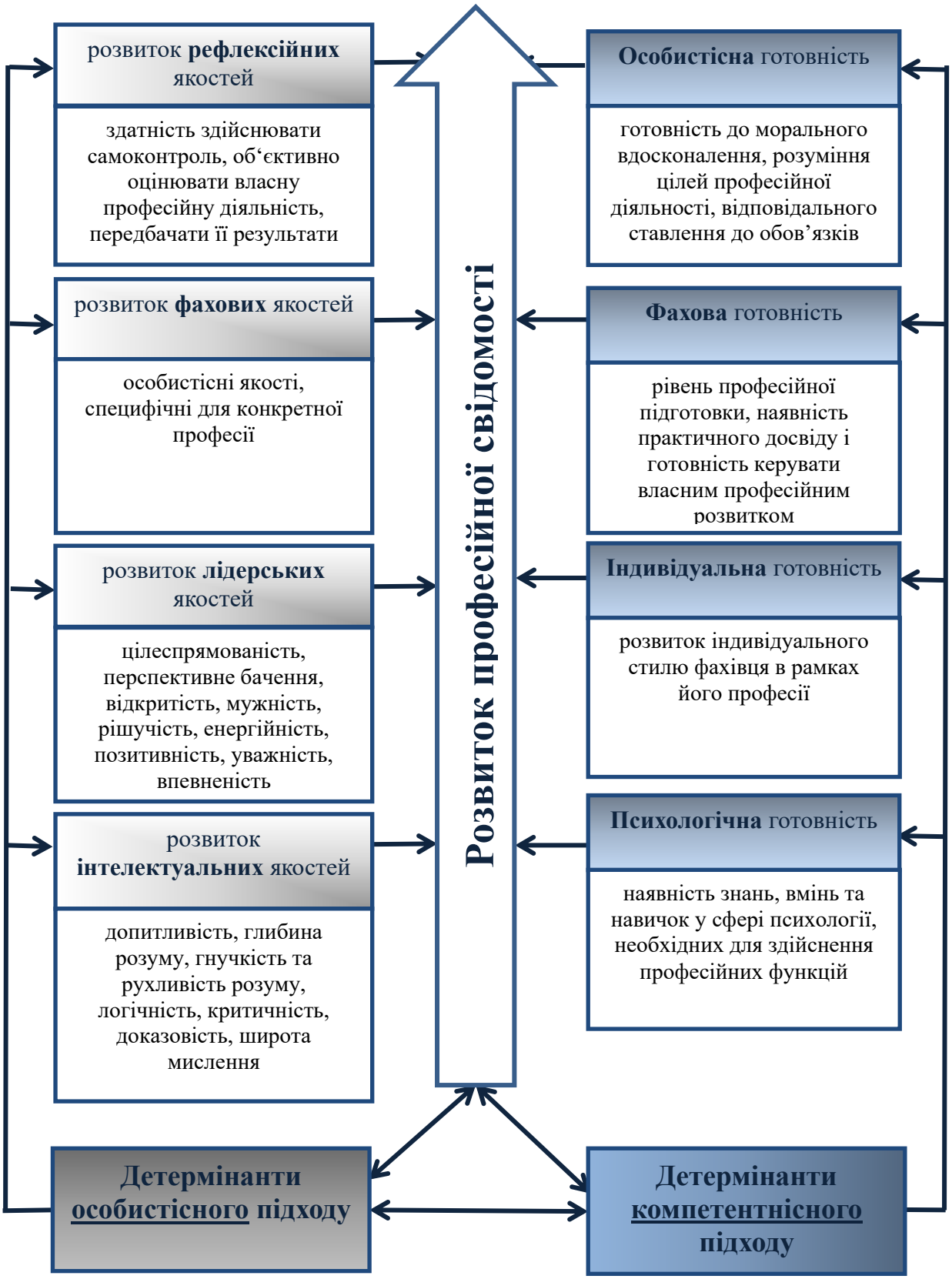


Рис. 2.3. Детермінанти розвитку професійної свідомості фахівця

Психологічний базис, а також визначення детермінації розвитку професійної свідомості дали змогу розробити механізм розвитку професійної свідомості фахівця (рис. 2.4.)

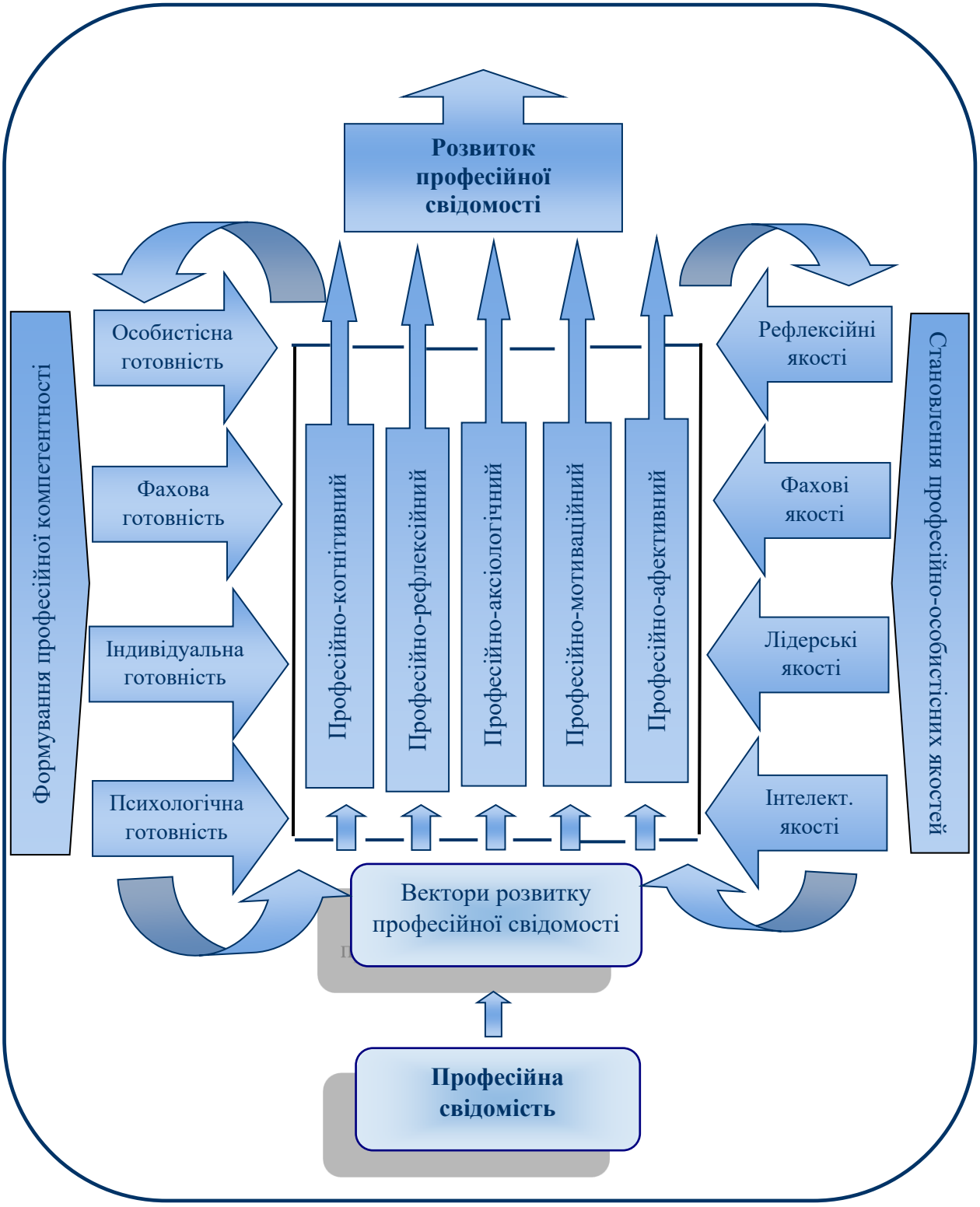


Рис. 2.4. Механізм розвитку професійної свідомості фахівця.

Професійно-особистісні якості і компетентність фахівця у багатьом визначають характер і здатність реалізувати професійні знання, вміння та навички. Так, наприклад, у професії педагога спостережливість, педантичність, уважність сприятимуть кращому розумінню психологічних особливостей і поведінки колег, учнів та їхніх батьків. Це, безперечно, сприятливо позначиться на професійних стосунках педагога і дозволить підвищити ефективність виконання професійної функції. І, навпаки, такі професійно-особистісні якості як неуважність, байдужість до оточуючих, самозакоханість призводять до виникнення непорозумінь у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, що, в свою чергу, може погіршити результати професійної діяльності.

З іншого боку, формування професійної компетентності безпосередньо впливає на появу нових та трансформації вже наявних професійно-особистісних якостей фахівця. Наприклад, початок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами формує уявлення про їхні можливості та перспективи, сприяє розвитку таких професійно-особистісних якостей як гуманність, оптимізм, любов до дітей. Так само, недостатність необхідних професійних знань може сприяти формуванню у фахівця таких якостей як недбалість, байдужість, розхлябаність.

Найбільш впливовим щодо формування професійно-особистісних якостей фахівця вважаємо рефлексійний напрямок розвитку професійної свідомості: професійне самопізнання, професійну самоідентифікацію, професійний саморозвиток.

Професійне самопізнання розглядається як пізнання власних професійно-особистісних якостей, актуальних і потенційних професійних можливостей. Професійне самопізнання проявляється в усвідомленні й оцінці фахівцем власного професійного життя, самоаналізу професійної свідомості, порівнянні себе з іншими колегами. Цілком доведено, що праця над собою, подолання труднощів і перешкод, професійна активність можуть виникати саме із протиріч між вимогами професії та власною недосконалістю. Але для

успішного здійснення професійної діяльності фахівець повинен водночас і позитивно дивитися на себе, усвідомлювати власну неординарність, бачити свої сприятливі для праці особистісні риси, мати почуття професійної гідності.

Самоспостереження (інтроспекція) дозволяє фахівцю простежити за становленням і розвитком власної професійної діяльності, звернути увагу на певні труднощі, пов'язані з нею. Специфіка самоспостереження у професійній діяльності полягає в тому, що фахівець цілеспрямовано спостерігає за власною поведінкою, фіксуючи події, які мають професійну значущість. Саме фіксування подій є необхідною підставою для наступного самоаналізу і порівняння себе з іншими фахівцями. Здійснення самоспостереження також дозволяє фахівцю інтеріоризувати знання й інтегрувати їх у професійні вміння. Самоспостереження здійснюється, як правило, у двох формах – аналітичній і систематичній. Аналітичне спостереження являє собою сукупність спостереження й аналізу. Наприклад, фахівець може спостерігати за власними формальними діями та діями змістовного характеру. Формальними діями можуть бути: планування робочого дня, регулювання етапів трудової діяльності, організація заходів тощо. До змістовних дій відносяться вузькопрофільні професійні дії. Систематичне самоспостереження є пролонгованим у часі та має за мету дослідити не лише рівень розвитку певної якості або властивості, але й самого процесу професійного становлення та розвитку, його динаміку, характер стагнацій.

Застосування в комплексі аналітичного та систематичного видів самоспостереження дає можливість фахівцю засвоювати професійний досвід. Самопізнання є також основою для здійснення самоконтролю, саморегуляції поведінки та самооцінки фахівцем [493].

Самооцінка фахівця може бути адекватною (реальною, об'єктивною) чи неадекватною (завищеною, заниженою), що має значний вплив на його життєдіяльність в цілому. Занадто висока професійна самооцінка може призводити до формування таких якостей особистості як самовпевненість,

зарозумілість, некритичність та ін.. В свою чергу, занадто низька самооцінка викликає у фахівця боязкість, невпевненість, замкненість. Для забезпечення сприятливого емоційного стану самооцінка має бути адекватною.

Важливою складовою рефлексійного блоку професійної свідомості є самоідентифікація фахівця. Професійна самоідентифікація – це усвідомлене відчуття приналежності фахівця до його професійної групи. Професійна самоідентифікація переорієнтовує внутрішній світ особистості, її систему поглядів і цінностей. Слід підкреслити, що професійна самоідентифікація може змінюватися безпосередньо при включенні до практичної діяльності. Професійна самоідентифікація зростає, як правило, у процесі професійного розвитку фахівця, за мірою накопичення професійного досвіду, зацікавленості працею і статусних характеристик професії.

Фахівець є не лише суб'єктом професійної діяльності, але і суб'єктом життєвого шляху. Завдяки професійного самопізнання та самоідентифікації у фахівця формується суб'єктивна картина життєвого шляху, крім цього, як у суб'єкта професійної діяльності – суб'єктивна картина професійного життя. Картина професійного шляху на різних етапах професійного розвитку являє собою відображення ним себе в ретроспективному, актуальному та перспективному планах, що само по собі складає зміст професійної «Я»-концепції, яка формується під впливом певної соціальної ситуації розвитку, специфіки оволодіння професійним досвідом і різних професійних завдань.

«Я»-концепція фахівця – це у той чи іншій мірі усвідомлена і стійка система уявлень про самого себе як суб'єкта професійної діяльності, яка полягає в основі виконання професійних функцій, взаємодії з оточуючими, ставлення до самого себе. У структурі професійної «Я»-концепції традиційно виділяють «Я»-реальне та «Я»-ідеальне. «Я»-реальне містить уявлення про те, яким на даний час вважає себе фахівець, як оцінює власну професійну діяльність. «Я»-ідеальне пов'язано з професійними уявленнями про те, яким би фахівець хотів бачити себе, якою має бути його професійна діяльність. Як правило, «Я»-реальне та «Я»-ідеальне особистості не співпадають, що є, з

одного боку, причиною внутрішніх конфліктів і, з іншого, значним поштовхом до самовдосконалення.

У психологічні дослідження Р. Бернса, А. Біне, А. Реан, М. Шевцова встановлено прямий зв'язок між позитивною «Я»-концепцією фахівця та успішністю його професійної діяльності. Позитивна професійна «Я»-концепція передбачає позитивне ставлення до самого себе, самоповагу, прийняття себе як професіонала, відчуття власної професійної гідності та значущості, впевненість у власних професійних здібностях і можливостях, гнучкість мислення, творчість тощо. Фахівець із позитивною «Я»-концепцією вміє поратися з різними професійними і життєвими обставинами, долати труднощі, відчуває власну потрібність, розуміє важливість своєї професійної діяльності, усвідомлює цінність своїх дій та суджень для оточуючих. Для формування позитивної «Я»-концепції важливими є такі професійно-особистісні якості як гнучкість, здатність до емпатії, чутливість до потреб інших, емоційна рівновага, впевненість у собі, оптимізм, комунікабельність тощо. Таких фахівців, як правило, керівництво дуже цінує. Позитивна «Я»-концепція націлює фахівця на розуміння обмеженості власних можливостей, обмеженості можливостей інших, що позбавляє від необхідності самоствердуватися шляхом демонстрації своїх сил та змушує орієнтуватися, перш за все, на потреби інших.

Негативна «Я»-концепція фахівця, яка проявляється в негативному ставленні до себе, неприйнятті себе, відчутті власної неповноправності, знижує якість виконання професійних функцій та показники успішності професійної діяльності [218; 587].

Всі розглянуті складові механізму професійної самосвідомості фахівця (самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, самоідентифікація, самооцінка) забезпечують важливий показник професійно-рефлексійного розвитку – професійний саморозвиток.

Професійний саморозвиток фахівця розуміємо як його активність у зміні себе як професіонала, розкритті та збагаченні власних потреб, творчості,

професійно-особистісного потенціалу. Професійний саморозвиток інтегрує професійну діяльність корекційного педагога, спрямовану, у свою чергу, на формування професійної компетентності, професійно-особистісних здібностей і професійної свідомості. Професійний саморозвиток також можна розглядати як процес формування особистості фахівця у навчанні, професійній діяльності та різних формах професійних взаємодій. Професійний саморозвиток націлений на підвищення та розвиток професійних якостей відповідно до професійних вимог.

Професійний саморозвиток здійснюється через виконання таких заходів як проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у предметних комісіях та методичних об'єднаннях, відвідування професійно-значущих закладів, прослухування семінарів, праця у творчих спілках, обмін досвідом та ін.. Всі окреслені методи професійного саморозвитку мають застосовуватися у системі самостійних занять, що, у свою чергу, забезпечить успішність даного напряму роботи. Ефективність професійного саморозвитку має забезпечуватися досягненням особистісно значущих цілей, професійними прагненнями, самопізнанням, адекватною професійною самооцінкою. Значну роль у професійній діяльності фахівця відіграють програми професійного саморозвитку, які представляють собою план дій, спрямованих на досягнення поставлених професійних задач з урахуванням професійних вимог. Програми професійного саморозвитку передбачають застосування таких методів як самонавіювання, самопереконання, аутотренінг. В. Маралов, В. Сластьонін, В. Слободчиков, С. Якушева обгрунтували, що результатом професійного саморозвитку є позитивні зміни у професійно-особистісній сфері та успішні зсуви у професійній діяльності.

Професійна самосвідомість фахівця, яка за змістом являє собою систему інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних відношень до себе як професіонала, власної професійної діяльності та професійного оточення є джерелом професійної позиції. В основі формування професійної позиції завжди полягають професійні інтереси та цінності (С. Гайдукевич,

Н. Назарова, В. Сластьонін), які є основними показниками професійно-аксіологічного розвитку. Найбільшу значущість для розвитку професійної самосвідомості мають, так звані, цінності-цілі. Професійні цінності-цілі визначають не лише значення праці фахівця і той рівень, до якого він має прагнути, але й відображають стан професійної сфери та держави взагалі. Цінності-цілі мають керувати трансформаційними процесами в соціальній, економічній і суспільній галузях, що в певній мірі актуалізує потребу їхньої об'єктивації та інтерпретації у змісті професійної діяльності фахівця.

Становлення професійної самосвідомості має бути обумовлено високими ідеями, заснованими на гуманістичних орієнтирах антропології, аксіології, екзистенціалізму, синергетики та інших напрямів сучасних філософських наук. У центрі уваги завжди має залишатися особистість людини: індивідуальна, незалежна, яка самостійно приймає рішення, несе відповідальність за свої дії та відносини з іншими людьми. Фахівець повинен знайти своє життєве призначення, бути активним і повноцінним членом суспільства. При цьому головний смисл полягає не в кількості та якості досягнень, а у можливості максимально проявити себе у спілкуванні, самообслуговуванні, культурному та суспільному житті.

Цінності в структурі професійної свідомості фахівця також постають у вигляді професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають його професійні цілі, професійно-світоглядні орієнтири та які є підґрунтям для формування мотивації професійної активності. Професійну мотивацію визначаємо як показник професійно-мотиваційного розвитку. Професійна мотивація визначається професійними потребами, які можуть бути реалізовані чи задоволені в межах професійної діяльності. Сприятлива для успішної професійної діяльності фахівця мотиваційна сфера таким чином містить наступні компоненти: професійно-особистісні потреби; стійкі професійні інтереси, які чітко фіксують зміст та умови професійної діяльності, особливості її предмету, засобів праці, результатів; високі професійні ідеали,

які стосуються прагнень особистості та уявлень про діяльність і стиль життя фахівця.

Важливу роль у становленні професійної мотивації відіграє відношення до професійної діяльності, визначення її суб'єктивного смислу і місця в житті індивіда. Сприятливими для формування значущості професійної діяльності вважаємо наступні показники [279, с. 265-270]:

- суб'єктивне розуміння (уявлення) професійної діяльності: вміння розподіляти фізичне й інтелектуальне навантаження, соціально інтегрувати та взаємодіяти в групах; орієнтуватися у професійних завданнях та інструкціях; запобігати несприятливим переживанням та навантаженням; засновуватися на соціальних нормах, почуттях професійної відповідальності та гідності; розуміти залежність заробітної плати від об'єму та якості виконання професійних функцій;
- виділення професійної діяльності як головної справи життя (праця як одна з основних сфер життя, основа сприйняття власної особистості);
- доцільне визначення головних мотиваційних факторів (престиж професії, положення у соціумі, необхідний дохід, цікаві соціальні контакти, забезпечення занятості, спосіб бути корисним суспільству, цікавий зміст професійної діяльності, задоволення результатами праці).

Досліджуючи професійно-педагогічні мотиви, А. Деркач дійшов висновків, що мотиви педагогів можуть бути стійкими, обумовленими типовими професійно-особистісними рисами та ситуативними, що виникають здебільшого під впливом зовнішніх обставин. За змістом А. Деркач виділяв мотиви ідейно-політичні, моральні, професійно-педагогічні; за характером – позитивні та негативні. Умови професійної діяльності активізують стійкі мотиви, а різноманітні фактори виконання професійних функцій викликають ситуативні мотиви. На думку А. Деркача, саме стійкі ідейно-політичні, професійно-педагогічні та моральні мотиви сприяють успішному здійсненню професійної діяльності. Розглядаючи позицію вченого у змісті професійної діяльності зазначимо, що якісне виконання професійних функцій може бути

обумовлено наступними мотивами: прагненням здійснення власного професійного внеску, запобігання помилок при виникненні різних професійних проблем, отримання професійних нагород і заохочень, прагнення високих професійних показників, виправдання довіри керівництва та батьків, бажання стати авторитетом серед колег, прагнення бути прикладом для оточуючих тощо.

Досліджуючи детермінацію ситуативних мотивів, А. Деркач зазначав, що під впливом різних зовнішніх факторів у педагогів можуть виникати мотиви, спрямовані на попередження або нейтралізацію невпевненості та утруднень в оволодінні прикладними знаннями й уміннями. Різні побутові чинники можуть штовхати педагогів до дій, пов'язаних із незадоволенням через всілякі обмеження (у розмовах по телефону, палінні, виборі одягу та ін.), незручностями (немає окремого кабінету, надмірна кількість роботи з документацією), головний біль, недосипання через ненормований робочий день тощо.

З огляду на це, у підоснові мотиваційної сфери фахівців полягають, перш за все, потреби особистості, які збуджують людину до діяльності, надають їй спрямованість, зорієнтовану на досягнення певних цілей. Мотиваційна сфера включає різні потяги, заради яких була обрана професія (мотиви, потреби, ідеали, прагнення, цілі та ін.). Саме зміст мотивації визначає якість виконання професійних функцій та успішність професійної діяльності в цілому. Враховуючи те, що характер мотивацій у кожного фахівця мінливий та індивідуальний, її формування здійснюється за індивідуальною траєкторією, із дотриманням персональних вимог і потреб.

Повноцінне та успішне здійснення професійної діяльності неможливе без впливу професійно-афективного розвитку особистості. Стан емоційної сфери фахівця в багатьом визначає його професійну придатність, яку слід розглядати у двох аспектах: як сукупність індивідуальних якостей людини, які обумовлюють її здатність до професійної діяльності; як систему сформованих взаємопов'язаних якостей особистості (професійних,

психологічних), які забезпечують успішність виконання професійних завдань. Серед стандартних характеристик професіоналізму, афективний аспект проявляє себе як вміння передбачати і долати стресові стани, володіння основами соціально-психологічного захисту. Саме «емоційну зрілість та рівновагу» Т. Букер визначає як здатність до педагогічної діяльності. В даному контексті цікавими є рівні професійної компетентності, визначені Р. Каркуффом відповідно з тим, наскільки повно та грамотно педагог проявляє власні емоції та почуття, а також відображає почуття учнів.

Всього автором було виділено чотири рівні:

- педагог ігнорує емоційні переживання учнів, викликаючи тим самим агресивне ставлення до себе; слова педагога не відповідають його почуттям, за винятком тих випадків, коли він скаржиться або засуджує когось;
- педагог реагує не на справжні почуття учнів, а на ті, які сам проєктує в них. Іноді такий педагог може бути щирим, проте позитивних емоцій намагається не проявляти;
- педагог достатньо точно і часто реагує на поверхові почуття учнів, не боїться виражати власні емоції як позитивні, так і негативні, проте не підтверджує це словами (виражає переживання невербально);
- педагог реагує на приховані почуття учнів, допомагаючи усвідомити їх; щиро реагує на вербальному та невербальному рівнях, при чому негативна реакція ніколи не принижує почуттів учня.

Однією з найважливіших професійних якостей є емоційна гнучкість (Л. Мітіна), яка полягає в гармонійному поєднанні емоційної експресивності (вираження почуттів, настрою, стану) та емоційної стійкості. Якщо ступінь напруженості психічних функцій не відповідає професійній ситуації, це може призвести до стресового стану фахівця, що, в свою чергу, може викликати не лише психічні розлади, але й захворювання внутрішніх органів.

Професійна діяльність підлягає різним стресогенним впливам, серед яких можна виділити:

- стреси, які залежать від умов праці (перевантаження, фінансові труднощі, відсутність вільного часу, вихід діяльності за межі прямих обов'язків тощо);
- стресогенні фактори, які залежать від особистісних рис фахівця (страх перед керівництвом, надмірна відповідальність за результати праці, помилки у спілкуванні з колегами, недостатність знань, погана самоорганізація тощо);
- стресогенні фактори, обумовлені керівницькими причинами (конфлікти з керівництвом, недовіра керівництва, неадекватна оцінка керівництвом праці фахівця, приниження перед колективом тощо);
- стресогенні фактори, обумовлені міжособистісними стосунками з колегами (образи з боку колег, наявність угрупувань у колективі, негативна оцінка професійної діяльності педагога з боку колег тощо).

До стресу можуть призводити також конфліктні ситуації, некомфортні умови праці, зміна видів діяльності та ін.. Саме емоційна стійкість, яка полягає у здатності особистості протистояти стресогенним факторам та іншим емоційним подразникам, у багатьом визначає успішність професійної діяльності, здатність працювати в напруженій емоційній атмосфері без негативного впливу на самопочуття, здоров'я та працездатність [470].

Таким чином, у механізмі розвитку професійної свідомості фахівця ключову роль відіграють вектори розвитку професійної свідомості, що, в свою чергу, дає старт для становлення інших компонент механізму – розвитку особистісних (професійно-особисітсних якостей) і діяльнісних (компетентнісних) чинників.

Все зроблене нами дозволяє структурувати визначені модель, структуру і механізми розвитку професійної свідомості у психологію професійної свідомості фахівця (рис. 2.5.).

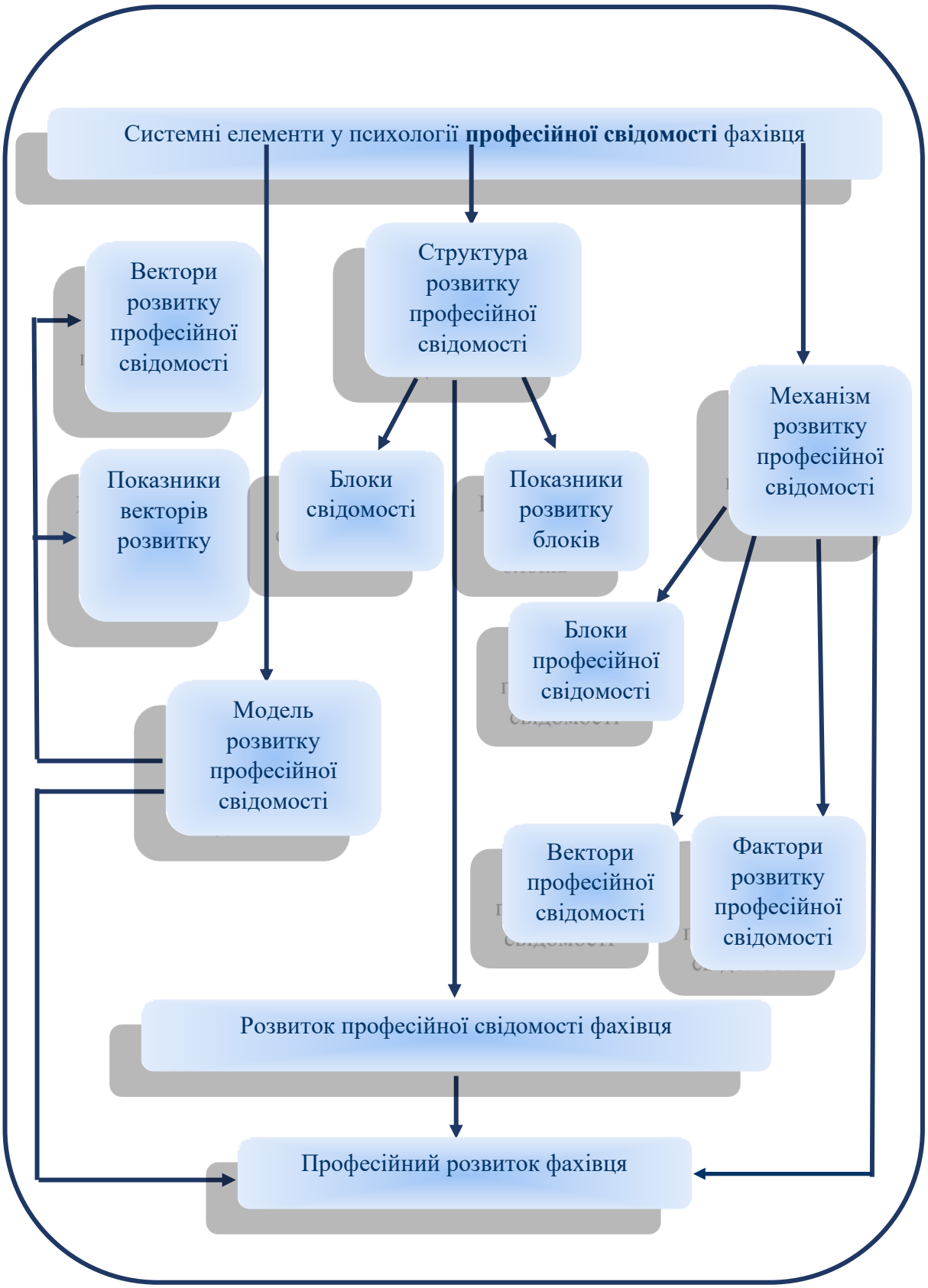


Рисунок 2.5. Психологія професійної свідомості фахівця

На рисунку 2.5. показано напрями розвитку основних структурних компонент у психології професійної свідомості фахівця. Модель розвитку професійної свідомості визначено векторами і показниками векторів розвитку професійної свідомості; структура розвитку професійної свідомості визначено блоками і показниками блоків професійної свідомості; механізм розвитку професійної свідомості фахівця визначено блоками, векторами розвитку блоків і факторами розвитку професійної свідомості фахівця. Взаємозв‘язок визначених структурних компонент у психології професійної свідомості обумовлено їх загальною націленістю на розвиток не лише професійної свідомості, але й загальний професійний розвиток фахівця.

Висновки до другого розділу

За результатами аналітичного дослідження проблеми визначення структурних елементів професійної свідомості (Ж. Вірна, О. Гульбс, О. Мамічева, С. Миронова, Д. Шульженко), здійснено модифікацію структури професійної свідомості фахівця, відповідно до чого визначено складові блоки: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Дану модифікацію закладено в основу розроблення методики констатувального і формувального експериментів. Визначення структурних блоків дозволило виділити і проаналізувати відповідні періоди становлення професійної свідомості фахівця: зародження професійної свідомості; первинне становлення професійної свідомості; професійне самовизначення; професійна підготовка; адаптаційний етап професійної діяльності; становлення професіоналізму фахівця; становлення майстерності фахівця.

За результатами теоретичного аналізу уточнено і диференційовано зміст понять «становлення професійної свідомості» та «розвиток професійної свідомості». «Становлення професійної свідомості» визначено як процес виникнення перших уявлень, цінностей, інтересів і почуттів, пов‘язаних із ознайомленням із певною професією. «Розвиток професійної свідомості» розглядаємо як розгорнутий у часі динамічний процес, що проявляється

закономірними, спрямованими чи стихійними структурними змінами характеру сприйняття особистістю професійної дійсності.

Ґрунтуючись на закономірностях здійснення учнями професійного вибору (Т. Кудрявцев, Т. Миронова, О. Фонарьов) було виокремлено базисні елементи цього процесу: суб‘єкт професійного вибору, становлення професійної свідомості, особистісні цінності, особистісний смисл, професійні уявлення, особистісна модель професії, професійний вибір. Дані елементи було впорядковано наступним чином: професійні уявлення суб‘єкта завжди визначають ступінь особистісного прийняття професії, зацікавлений суб‘єкт починає розглядати її крізь систему особистісних цінностей, а також особистісної значущості окремих професійних аспектів. Таким чином, суб‘єкт вибору починає розбудовувати у свідомості особистісну модель діяльності, що, в свою чергу, впливає на особистісні смисли людини й зароджує в свідомості суб‘єкта певні очікування та бачення професійних перспектив, що, в решті решт, визначає реальний професійний вибір. Здійснений вибір обов‘язково чинить прямий вплив як на хід становлення професійної свідомості (оптимізує його), так і на самого суб‘єкта, особистість якого визнає структурних змін (зміни в поглядах, «Я»-концепції, цінностях і мотивах, емоційній сфері). Розроблення механізму здійснення професійного вибору, в свою чергу, дозволило простежити хід професійного розвитку особистості, визначити місце в ньому професійної свідомості.

Встановлено, що в психології є дефіцит визначення детермінації розвитку саме професійної свідомості. За результатами теоретичного аналізу робіт Г. Акопова, В. Зінченко, В. Петренко, Ю. Швалба, Н. Шевченко було визначено базисні елементи процесу розвитку професійної свідомості та впорядковано їх у механізм. Відповідно до виділених структурних блоків, в механізмі визначено такі вектори розвитку професійної свідомості: професійно-когнітивний, професійно-рефлексійний, професійно-аксіологічний, професійно-мотиваційний, професійно-афективний. Динаміку розвитку свідомості фахівця за цими напрямками обумовлюють особистісні

(становлення професійно-особистісних якостей) і компетентнісні (формування професійної компетентності) чинники. При цьому, професійну компетентність, визначено як практичну готовність до професійної діяльності, що постає в сукупності таких компонент як: особистісна готовність, спеціальна готовність, індивідуальна готовність, психологічна готовність. В якості професійно-особистісної детермінації розвитку професійної свідомості визначено рефлексійні, особистісні, фахові та лідерські якості особистості.

Аналіз поняття «психологія як сукупність знань, явищ і фактів» у наукових працях О Власової, О. Мамічевої, Е. Помиткіна, В. Рибалка, М. Смульсон дозволили інтегрувати визначені конструкти моделі, структури та механізму розвитку професійної свідомості фахівця у загальний конструкт – психологію професійної свідомості фахівця.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження проблеми дозволило окреслити зміст поняття «психологія професійної свідомості», визначити вектори розвитку та детермінанти, що оптимізують розвиток професійної свідомості та загальний професійний розвиток фахівця.

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

3.1. Особливості професійної діяльності корекційного педагога

3.1.1. Структура і основні напрями професійної діяльності корекційного педагога

Корекційна педагогіка – це галузь педагогіки, яка досліджує проблеми освіти, навчання і виховання осіб (переважно дитячого віку) з порушеннями психофізичного розвитку [177]. Відповідно, *корекційний педагог* – це фахівець, який має спеціальну вищу педагогічну освіту і працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Частіше за все як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники (В. Бондар, О. Глоба, І. Єременко, С. Забрамна, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет, Д. Шульженко, V. Ajrlenda, L. Braille, I. Wiese, V. Gauyi, O. Dekroli, Dj. Dremora, D. Cardano, Montessori, E. Segana та ін) пов’язують професійну діяльність корекційного педагога з розвитком дитини, оскільки вона націлена, перш за все, на виправлення вторинних порушень (Л. Виготський). В цілому, вона являє собою освітній процес, який полягає у навчанні, вихованні та розвитку дитини, оскільки корекційний розвиток не може існувати окремо від корекційного навчання і виховання.

Багатогранність праці корекційного педагога підпорядкована досягненню основної мети – успішній соціальній адаптації та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в систему суспільних стосунків. [322]. Мета і відповідні завдання дозволяють обрати адекватні шляхи та засоби їхньої реалізації.

Професійна діяльність корекційного педагога далеко виходить за межі традиційних видів роботи вчителя, оскільки охоплює консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну й

корекційну сфери роботи. Всі ці напрями роботи в структурі діяльності корекційного педагога пов'язані й взаємообумовлені одне з одним.

Діагностична діяльність корекційного педагога полягає у своєчасному виявленні дітей, які потребують спеціалізованої допомоги. Особливе значення при цьому має рання (з перших днів перебування в освітньому закладі) діагностика відхилень в розвитку і комплексний збір відомостей про дитину на основі діагностичної інформації від спеціалістів різних профілів.

Основою для підготовки рекомендацій із наданням дітям психолого-педагогічної допомоги в умовах освітнього закладу є педагогічне обстеження, виявлення рівня актуального та зони найближчого розвитку, а також резервних можливостей дитини. Корекційний педагог також здійснює діагностику емоційно-вольової сфери й особистості дітей, вивчає соціальну ситуацію розвитку і умови родинного виховання, адаптивні можливості і рівень соціалізації дитини, контролює та аналізує успішність корекційно-розвивальної роботи [74].

Діагностична діяльність є підґрунтям для *консультативної діяльності* корекційного педагога, яка забезпечує безперервність спеціального супроводження дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхніх родин з питань реалізації диференційованих психолого-педагогічних умов навчання, виховання, корекції, розвитку й соціалізації [424].

Консультативна діяльність корекційного педагога включає в себе розроблення рекомендацій з основних напрямів роботи з дітьми, єдиних для всіх учасників освітнього процесу; консультування інших педагогів з вибору індивідуально-орієнтованих методів та прийомів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; консультативну допомогу родині в питаннях вибору стратегії виховання та прийомів корекційного навчання дитини [355].

Окрім педагогічного консультування, як наголошують С. Васильковська, А. Обуховська та ін., корекційний педагог повинен здійснювати також психологічне консультування, яке включає в себе

розроблення і точне формулювання психолого-педагогічних рекомендацій, проведення бесід з метою консультативної допомоги, роботу з учителями і батьками в межах психологічної просвіти.

Тісно пов'язана з усіма напрямами діяльності корекційного педагога й *соціально-педагогічна діяльність*, спрямована на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації і засвоєнні нею соціокультурного досвіду, створення умов для її самореалізації у суспільстві.

Аналіз літератури, присвячений проблемам соціально-педагогічної допомоги дітям (І. Веретенко, І. Звєрєва, Ю. Потоцька, М. Чайковський та ін.) дає підстави вважати, що здійснюючи соціально-педагогічну діяльність, корекційний педагог підвищує рівень соціокультурної адаптації учня, попереджає явища дезадаптації, працює з девіантними формами поведінки, забезпечує розвиток та саморозвиток особистості.

Поряд з виконанням завдань соціально-педагогічної роботи, корекційний педагог може здійснювати заходи *педагогічно-реабілітаційної діяльності*, які набувають виховного характеру та спрямовані на те, щоб дитина з особливими освітніми потребами оволоділа необхідними навичками самообслуговування, отримала якісну освіту. Особлива роль корекційного педагога при цьому полягає у створенні в дитини психологічної впевненості у власній повноцінності та створенні правильної професійної орієнтації. Стосовно дорослих проводяться заходи, які передбачають їх підготовку до доступних видів діяльності, а також формування впевненості в тому, що ті знання, якими змогла оволодіти людина, стануть у нагоді в майбутньому працевлаштуванні [395, с.167].

Психічний стан є важливою складовою здоров'я людини. За оцінюванням міжнародних експертів Світового Банку в 2017-ому році, проблеми з психічним здоров'ям посідають друге місце серед причин інвалідності в Україні. Саме тому обов'язковою ланкою професійної діяльності корекційного педагога є здійснення *психотерапевтичної*

діяльності, яка набуває особливого значення в умовах інклюзивного навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

На психіку дитини в освітніх закладах йде значне навантаження. Саме корекційний педагог, який контактує з учнями протягом дня, має застосовувати психолого-педагогічні прийоми та методи, спрямовані на оптимізацію їх психоемоційного стану та укріплення психологічного здоров'я [497].

Всі розглянуті напрямки професійної діяльності корекційного педагога мають широкі межі й повинні бути корекційно спрямованими, а, власне, *корекційна діяльність* виділяється в специфічний вид педагогічної діяльності, який полягає у здійсненні комплексу корекційно-педагогічних заходів з попередження та подолання відхилень у розвитку та поведінці дитини в ході навчально-виховного процесу [128; 320].

Із напрямів професійної діяльності корекційного педагога визначаються його основні професійні функції, виконання яких забезпечує ефективність корекційно-педагогічного процесу. Визначення сутності та специфіки функцій корекційного педагога стало предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких В. Бондар, О. Глоба, О. Гонєєв, Т. Дегтяренко, С. Миронова, В. Синьов, H. Bornstein, J. Kirby.

Педагогічні функції – це використання педагогом напрямів застосування педагогічних знань і вмінь. Окрім традиційних для педагогіки навчальної, розвивальної та виховної функцій, корекційний педагог виконує пропедевтичну, реабілітаційну, орієнтаційну, компенсаторну, корекційну функції та функцію соціалізації [20].

Пропедевтична функція корекційного педагога полягає в здійсненні підтримки учня в освітньому процесі, виявленні інтересів і засобів подолання проблем, які заважають дитині самостійно досягати успіху в різних сферах діяльності; виборі ефективних технологій з урахуванням індивідуальних можливостей дитини; забезпеченні дозованої практичної діяльності [275].

Функція реабілітації, яку має виконувати корекційний педагог, полягає у відновленні в учнів впевненості у своїх силах і можливостях, створенні ситуацій успіху. Реалізуючи пізнавальні інтереси особистості учнів, корекційний педагог має забезпечити для них вільний вибір діяльності [132].

Виконання *орієнтаційної функції* полягає в допомозі дитині у життєвому, особистісному та професійному самовизначенні; у поетапному формуванні в учнів особистісної готовності до самостійної та усвідомленої побудови професійних перспектив свого розвитку, в практичній підготовці до соціалізації та професійної діяльності [132].

Компенсаторна функція корекційного педагога полягає у наступному: створення можливостей для формування кожним учнем уявлень про самого себе та навколишнє середовище; забезпечення свободи вибору форми навчання, що доповнюється свободою прийняття рішення, самостійністю в самореалізації, завдяки власно обраній справі [575].

Функцію соціального захисту дітей, на якій акцентує увагу А. Маркова, яку також має виконувати корекційний педагог, є важливою для підсилення стартових можливостей особистості на ринку праці й професійної освіти [308].

Таким чином, корекційний педагог постає ключовою фігурою корекційно-педагогічного процесу. Саме він організує та сповнює конкретним змістом освітній процес учнів з особливими освітніми потребами, керує взаємодією між дітьми та їхніми батьками, добирає та застосовує методи і прийоми, спрямовані на попередження і подолання недоліків у розвитку та поведінці дітей та підлітків [128].

Корекційні педагоги можуть працювати за наступними спеціальностями: вчитель-дефектолог, логопед, вихователь, асистент учителя закладів з інтегрованою та інклюзивною формою навчання [244; 324]. Розглянемо докладніше специфіку визначених спеціальностей корекційного педагога.

Вчитель-дефектолог – корекційний педагог, який працює з дітьми, які мають труднощі в навчанні та соціалізації, обумовлені різними

захворюваннями. Вчителя-дефектологи проводять індивідуальні та групові корекційні заняття у спеціальних дитячих садках, спеціальних школах, дитячих будинках, навчально-реабілітаційних центрах, а також здійснюють надомне навчання. До завдань роботи вчителя-дефектолога входить: психолого-педагогічна діагностика; добір спеціальних технічних засобів, які поширюють рухові та пізнавальні можливості, розвивають пізнавальну та емоційно-вольову сфери дітей; формування навчальних умінь, в тому числі за допомогою тренажерів і комп'ютерних програм; консультація педагогів і батьків з питань організації взаємодії та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Логопед – корекційний педагог, який працює з дітьми, підлітками і дорослими з порушеннями мовленнєвого розвитку. Логопед працює у дошкільних та шкільних навчальних закладах, центрах реабілітації, пунктах корекційної допомоги, медичних закладах. Логопед здійснює корекцію звуковимови, формує навички звукового аналізу та синтезу, вдосконалює складову структуру слова, граматичну будову мовлення, розвиває зв'язне мовлення, розширює та збагачує словниковий запас дитини, навчає грамоті, попереджає та корегує порушення читання та письма.

Вихователь дітей з порушеннями психофізичного розвитку – корекційний педагог, який організовує перебування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальному навчальному закладі, проводить ігри та заняття, контролює безпеку і стан здоров'я дітей. Основними завданнями на посаді вихователя є здійснення цілісного педагогічного процесу відповідно до освітніх програм спеціальних освітніх закладів; керівництво різними видами дитячої діяльності; спостереження за дитиною та проєктування її особистості; здійснення корекційної роботи; створення умов для повноцінної соціалізації дітей, захист їхніх прав та інтересів.

Асистент учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням – корекційний педагог, який забезпечує розроблення індивідуальних освітніх програм учнів та

супроводжує процес індивідуальної освіти у школі та системах позашкільної освіти. Асистент спільно з учителем допомагає дитині адаптуватися до освітнього середовища і групи однолітків, створює доброзичливу атмосферу в класі, допомагає дітям прийняти один одного незалежно від фізичних, особистісних та індивідуальних можливостей, допомагає батькам зрозуміти власну роль в інклюзивному освітньому просторі, а вчителю – оволодіти новим напрямком професійної діяльності.

У процесі модернізації освітнього середовища основною метою шкільного навчання є формування у дитини таких новоутворень, які визначаються не лише набутим життєвим досвідом, але й системою освіти. Дана проблема набуває особливого значення у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки сьогодні перед батьками постає проблема: дитина буде отримувати освіту в традиційній школі або в закладі спеціальної освіти. Якість отриманої освіти в обох випадках у багатьом залежить від професіоналізму корекційного педагога, який буде працювати з дитиною протягом її навчання в освітньому закладі. Корекційні педагоги працюють у закладах спеціальної освіти, в інклюзивно-ресурсних, соціально-реабілітаційних, консультативно-діагностичних центрах, логопедичних пунктах, загальноосвітніх школах, дитячих будинках, школах-інтернатах і так ін.. Освітня діяльність цих закладів охоплює різні категорії учнів і вихованців. Разом з тим, корекційні педагоги часто здійснюють індивідуальне навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі в домашніх умовах.

Потреба у кваліфікованих фахівцях-корекційних педагогах значно зросла в умовах впровадження інтеграції та інклюзії, зі зростанням необхідності здійснювати диференційований підхід в освітньому процесі. Корекційний педагог повинен на високому рівні організувати процес навчання й виховання у класах корекційно-розвивального та компенсаторного навчання, здатним надати допомогу педагогам, які відчувають труднощі у процесі навчання дітей з ознаками шкільної дезадаптації.

Щоб впоратися з усім переліком завдань та ефективно виконувати зазначені функції, корекційний педагог має володіти глибокими та різнобічними знаннями, системотворчим критерієм яких виступає антропологічний принцип. Даний принцип визначає відбір та інтеграцію всіх необхідних знань про людину та її соціалізацію в нормі, а також при порушеннях психофізичного розвитку в змісті спеціальної освіти, з наступною внутридисциплінарною конкретизацією стосовно тієї чи іншої предметної галузі.

3.1.2. Особистісний аспект професійної діяльності корекційного педагога

Як відзначає Г. Абрамова, професійна діяльність вимагає від фахівця відповідних професійних якостей. З одного боку, в нього формується комплекс психологічних режимів діяльності залежно від свого стану, здібностей, способу виконання завдань; з іншого – визначається власна стратегія і тактика; з третього – виявляється зміст вимог та етапів діяльності. Такий комплекс формується особистістю як цілісна, динамічна система діяльності, яка здатна змінюватися і не є константною [1]. Вчені В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, В. Синьов, Д. Шульженко, С. Яковлєва та ін., які активно працювали над проблемою професійної підготовки корекційних педагогів, відзначали, що вони повинні володіти особливим набором професійно-особистісних якостей, таких як толерантність, активність, енергійність, ініціативність, оптимістичність, доброзичливість, тактовність, гуманність тощо. Всі ці якості нерозривно пов’язані з формуванням професійного світогляду, який є результатом осмислення й особистісного оцінювання духовних та соціальних процесів, які впливають на визначення місця і ролі людей з особливими потребами в житті суспільства.

На важливе значення якостей особистості корекційного педагога в організації професійної діяльності вказував О. Гонєєв, підкреслюючи, що для

реалізації корекційних завдань він має володіти наступними особистісними характеристиками: емпатійність, психологічна компетентність, делікатність, тактовність, людяність, гуманність, милосердя. Важливими, на думку вченого, також є організаційні та комунікативні здібності, екстравертивність, висока духовна культурність та моральність, соціальний інтелект, вміння зацікавити оточуючих і бути неформальним у спілкуванні з дітьми. О. Гонєєв відзначив, що корекційний педагог повинен вміти зберігати конфіденційність службової інформації та особистісних таємниць учнів, прагнути до постійного підвищення професійних знань, бути чесним, морально чистим у професійних справах, дотримуватися етики у стосунках з людьми [328].

Проблему етики корекційного педагога досліджували також Ф. Аппазов та С. Яковлева. Українські вчені аналізували етичні засади взаємодії корекційного педагога з дітьми, батьками та колективом. Етика корекційного педагога – сукупність моральних норм професійної діяльності. Важливого значення при цьому набуває поняття «деонтологічна етика». Деонтологічна етика – сукупність етичних норм виконання корекційним педагогом своїх професійних обов'язків. Дотримання деонтологічних норм корекційним педагогом дає лікувальний і навчально-виховний ефект [603, с. 10].

Найважливіше значення дефектологічна деонтологія набуває у взаєминах, які встановлюються між корекційним педагогом і його учнем (вихованцем). Відповідальність за навчання та виховання дитини, охорона її здоров'я та життєдіяльності – головний моральний обов'язок корекційного педагога.

Ефективність професійної діяльності корекційного педагога, на думку С. Яковлевої та Ф. Аппазова, у багатьом залежить від довіри дитина до педагога, його порад і методів роботи. Лише здатність зрозуміти індивідуальні особливості та потреби учня, розібратися в його душевних переживаннях, проявити стриманість і володіння собою, подати інформацію в емоційній цікавій формі може підтримати моральний стан дитини, стати поштовхом до позитивних зсувів у навчально-виховному процесі.

Досить складним в організації професійної діяльності корекційного педагога є питання про взаємовідносини з батьками. Переважне значення при цьому мають такі особистісні риси фахівця як доброта, тактовність, справедливість, гуманність та ін.. Корекційний педагог повинен вміти коректно і зрозуміло надати інформацію батькам про стан здоров'я та перспективи розвитку дитини, бути справедливим і безпристрасним в оцінці власних і чужих дій, сприяти встановленню оптимального клімату в сім'ї, подоланню важких емоційних переживань та конфліктів з батьками. Вміння залучити батьків до навчально-виховної роботи з дітьми є надзвичайно важливим для корекційного педагога, адже дотримання інтересів дитини з особливими потребами складається саме у створенні адекватних умов для її навчання, виховання і лікування як у школі, так і вдома.

Ще одним аспектом етики корекційного педагога є організація його взаємин у колективі, членом якого він виступає. Успішне виконання роботи з навчання, виховання і лікування дітей із особливими потребами забезпечується взаємодією всього колективу і кожного з його членів зокрема [603, с. 17]. Педагогічний колектив має працювати у тісній співдружності, прагнути віддавати свої сили загальній справі, що і є головною умовою ефективності його праці. Корекційний педагог як член колективу має характеризуватися загальною творчою цілеспрямованістю, дотриманням норм етики та деонтології, взаємною повагою і довірою до інших членів колективу. Говорячи про творчу цілеспрямованість як важливу характеристику особистості корекційного педагога, маємо на увазі постійне прагнення удосконалювати діяльність свого колективу, бездоганне виконання обов'язків, сувору дисципліну, вміння встановити загальну дружню творчу атмосферу. Самоаналіз, самокритика та сприятлива обстановка з принциповою критикою – основа життя колективу, ефективний метод його виховання та укріплення [603, с. 20].

Аналізуючи характеристики особистості корекційного педагога, Н. Назарова відзначала, що ним може бути лише людина з особливим складом

душі, яка здатна гуманно оцінити роль людини з особливими потребами у сучасному світі [344]. Дослідниця також виділа такі професійно значущі якості корекційного педагога як діяльнісна активність, ініціативність, енергійність, доброзичливість, тактовність, впевненість в отриманні позитивного результату власної професійної діяльності.

Погоджуючись із позицією Н. Назарової щодо переважного значення оптимізму у професійній діяльності, І. Подласий зауважував, що особистісні якості корекційного педагога є невід'ємними від професійних, наголошуючи, що провідним, при цьому, є любов педагога до своєї професійної праці [416].

Намагаючись дослідити проблему успішності професійної діяльності корекційного педагога, Н. Строгова підтримувала позицію щодо необхідності оптимізму та віри педагога в успішні результати своєї праці [509]. На думку вченої, саме педагогічний оптимізм допомагає корекційному педагогу поратися з труднощами та стимулювати учнів. Крім цього Н. Строгова наголошувала, що до особистісних характеристик та цінностей корекційного педагога необхідно висувати високі вимоги, зокрема важливими автор вважає любов до дітей з особливими потребами, інтерес до особистості дитини та її розвитку, орієнтація на корекційно-виховний вплив, творчість, прагнення до самовдосконалення. Особливого значення Н. Строгова надавала мотиваційній готовності корекційного педагога до професійної діяльності, високому рівню професійно-ціннісних орієнтацій.

Цікавий матеріал знаходимо у праці З. Єрмолович та Т. Юрок, які досліджували різні аспекти професійної підготовки тифлопедагогів. Вчені відзначали, що професійно-особистісну позицію корекційного педагога мають складати: турботливе ставлення до дитини з порушеннями розвитку; бажання і здатність зрозуміти проблеми таких дітей; вміння бачити і радіти навіть найменшим успіхам учнів; готовність зрозуміти та прийняти дитячі інтереси, погляди, настрій, кумирів тощо; ставлення до оцінки діяльності дитини як інструменту діагностики її особливостей і стимулювання досягнень, а не лише як до засобу холодної констатації порушень у її

розвитку; толерантність, яка проявляється як професійна якість у витримці, самоволодінні в різних педагогічних ситуаціях незалежно від морального чи фізичного стану корекційного педагога; готовність усвідомлювати, критично переосмислювати способи і прийоми власної професійної діяльності, а також діяльності інших учасників освітнього процесу [179].

Найбільш систематизовані та змістовні вимоги до особистості корекційного педагога розроблені у науковому дослідженні С. Миронової. Найважливішими рисами професійного характеру автор вважала: соціальні потреби (потреба у спілкуванні з дітьми, в оволодінні професійними знаннями, вміннями, навичками, творчість у педагогічній роботі та ін.); риси соціальної та професійно-педагогічної спрямованості (громадськість, соціальна активність, захопленість професією, принциповість, відповідальність тощо); риси, які виражають ставлення до вихованців та інших людей (доброта, гуманізм, порядність, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність та ін.); інтелектуальні риси (уважність, спостережливість, кмітливість, критичність мислення та ін.); вольові риси (самоволодіння, цілеспрямованість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, ініціативність та ін.); емоційні риси – врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стенічність емоцій, емоційна виразність); професійні якості (педагогічний такт, освіченість, педагогічна майстерність, новаторство, професійне самовиховання, самопрезентація, професійна чесність і порядність) [327].

Відповідно до запропонованої у параграфі 2.3. класифікації професійно-особистісних якостей фахівця, було розроблено вимоги до професійно-особистісних якостей корекційного педагога (рис. 3.1.).

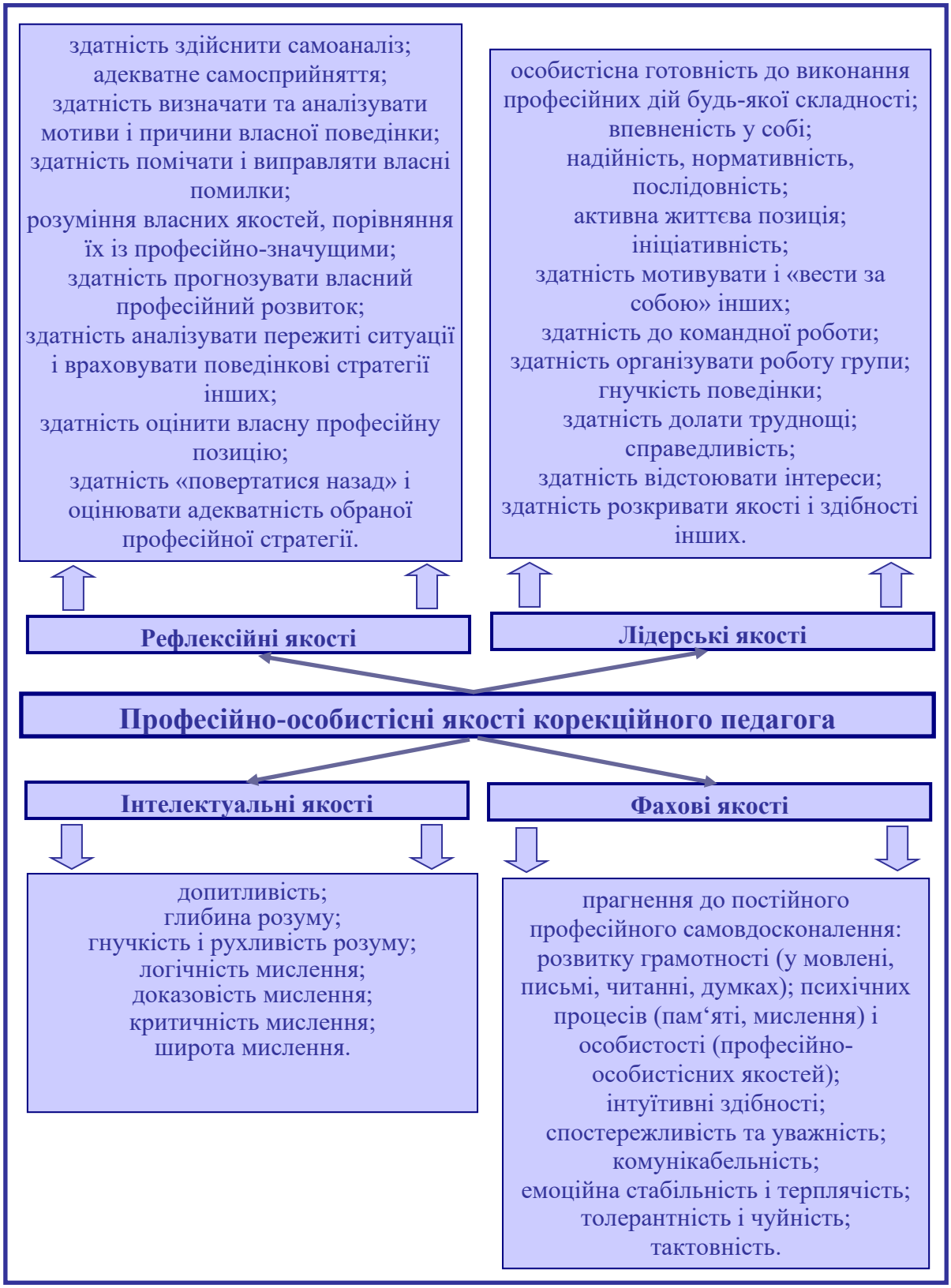


Рисунок 3.1. Вимоги до професійно-особистісних якостей корекційного педагога

Таким чином, всі розглянуті нами позиції дозволяють зробити висновок, що визначені професійно-особистісні характеристики корекційного педагога безпосередньо впливають на ефективність та якість його професійної діяльності. Визначення актуальних професійно-особистісних якостей завжди йде від вимог професії до людини, тих функцій, через виконання яких вона зможе самореалізувати себе у професії.

3.1.3. Компетентнісний аспект професійної діяльності корекційного педагога

Вчені Н. Лавська, Н. Назарова, Ф. Рау, Д. Шульженко та ін. наполягали на тому, що ступінь готовності та здатність корекційного педагога здійснювати розвиток особистості дитини з особливими потребами, сприяти її соціалізації, здійснювати профілактику і корекцію порушень психофізичного розвитку, компенсувати наявні дефекти визначається ступенем сформованості в них професійної компетентності. Розглянемо складові професійної компетентності корекційного педагога, взначені Н. Лавською:

- предметна компетентність – володіння нормативно-правовою і директивною базою організації виховного, освітнього та корекційно-виховного процесу, яка є основою планування, організації та здійснення контролю за психофізичним станом дітей з особливими потребами;
- психолого-педагогічна компетентність – знання особливостей психофізичного розвитку дітей у нормі та дітей із психофізичними порушеннями; знання про психофізіологічні та психолого-педагогічні особливості дітей зі складними порушеннями; володіння сучасними нейропсихологічними методиками; вміння створювати «здорове корекційно-розвивальне середовище»; вміння педагогічного спілкування; вміння збирати та систематизувати інформацію, необхідну для навчання дітей з особливими потребами; вміння проводити профілактичну і просвітницьку роботу з батьками дітей із особливими освітніми потребами;

- науково-методична компетентність – знання актуальних проблем корекційної педагогіки та теоретичних основ роботи з дітьми дошкільного та шкільного віку; знання концепцій і технологій корекційно-розвивального навчання та уміння їх використовувати з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами; вміння відбирати і систематизувати, логічно ставити задачі і викладати навчальний матеріал, доступно пояснювати факти і явища; вміння обирати методи виховання, форми та прийоми роботи з дітьми з особливими потребами;
- особистісна компетентність – віра у потенціал дитини, креативність, емпатія, здатність до рефлексії, рівень особистісної зрілості, соціально-моральна відповідальність;
- саморозвивальна компетентність – професійна й особистісна потреба у самовдосконаленні, прагненні до засвоєння нових професійних знань, здатність відбирати для роботи професійно значущу інформацію;
- комунікативна компетентність – здатність до міжособистісної комунікації й продуктивної професійної взаємодії;
- соціальна компетентність – вміння встановлювати й розвивати відносини з батьками, дітьми, колегами, вузькопрофільними спеціалістами, представниками різних організацій, здатність до участі в суспільній роботі, адаптація до життєвих умов;
- деонтологічна компетентність – здатність і готовність до здійснення нормативної професійної поведінки в області корекційно-педагогічної діяльності за допомогою сформованої системи ціннісних мотивів, деонтологічних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей.

В якості специфічної для професії корекційного педагога можна виділити інклюзивну компетентність. На підставі аналізу досліджень Т.Бондар, І. Демченко, О. Кучерук, С. Максимюк, І. Мушкіна, Т. П’ятакова, Т. Соловей, І. Хафізулліна, І. Хозраткулова було визначено зміст поняття *інклюзивна компетентність*, яка, на нашу думку, є системою професійних

знань, вмінь та навичок корекційного педагога, які дозволяють на високому рівні здійснювати професійні функції в умовах інклюзивного навчання, відповідно до сучасних стандартів освіти.

В контексті визначених компетентностей слід погодитися з російським вченим-філософом Є. Ануфрієвим, який свого часу зазначив, що саме суспільство визначає форми діяльності та висуває свої вимоги до професійної діяльності педагога. Суб'єкт корекційно-педагогічної діяльності також виробляє індивідуальні форми активності, пов'язуючи їх у діяльності. Залежність особистості від суспільства опосередковано її позицією у цих відносинах і характером її активності, яка визначається життєвим досвідом. Особистісна активність проявляється у становленні людини як суб'єкта діяльності, коли в неї виникає власне ставлення до діяльності, власний стиль її здійснення [28].

В даному контексті важливою характеристикою корекційного педагога як професіонала дослідники В. Синьов, С. Миронова, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. відзначили оптимізм, який проявляється не лише у його соціально активному ставленні до суб'єкта педагогічного впливу і до іншої більшості суспільства, тобто середовища, в яке мають бути включені його учнів. Не менш важливим є ставлення педагога до самого себе, як до активної особистості, яка є відповідальною за позитивні зміни в житті осіб з особливими потребами. Водночас українським дослідником О. Колишкіним, який вивчав проблему деонтології корекційного педагога, було зауважено, що такий оптимізм має бути доречним і адекватним ситуації.

Готовність і здатність корекційного педагога виконувати професійні обов'язки складають структуру його професійної компетентності, сферами якої виступають відповідні компетенції: профілактична робота, педагогічна діагностика й консультування, спеціальна педагогічна просвіта, профілактичні та пропедевтичні види психолого-педагогічної допомоги, освітня та соціально-педагогічна діяльність, організація і керівництво освітою,

викладання у ЗВО або середньому навчальному закладі, науково-дослідницька діяльність у сфері спеціальної педагогіки тощо [343].

Провідні вітчизняні та зарубіжні дослідники проблеми організації професійної діяльності корекційного педагога В. Бондар, О. Глоба, О. Гонєєв, О. Мамічева, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, Д. Шульженко, S. Jurich, M. Casper, K. Hull підкреслювали, що професійна діяльність корекційного педагога далеко виходить за межі посадових обов'язків. Він має ініціювати та брати активну участь у соціальних акціях, благодійності, захисті прав осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності. Узагальнюючи проаналізовані дослідження, можна узагальнити необхідні для успішності та результативності завдань професійної діяльності корекційного педагога, які окреслюють коло його професійних компетенцій:

- гармонійний розвиток психофізіологічних функцій, які забезпечують готовність дитини до навчання: фонематичного слуху, артикуляційного апарату, дрібної та загальної моторики, просторового орієнтування, зорово-рухової координації, довільної уваги тощо;
- збагачення життєвого досвіду дітей, формування правильних уявлень і понять про предмети та явища навколишньої дійсності, що в подальшому дозволяє усвідомлено засвоювати навчальний матеріал;
- формування моральної поведінки дітей, що чинить суттєвий вплив на соціальну адаптацію у школі та соціалізацію в майбутньому. При цьому важливо, щоб дитина усвідомила свою соціальну роль (учня), відповідально ставилася до виконання обов'язків – дотримувалася правил поведінки на уроках, перерві, ввічливо спілкувалася тощо);
- формування мотивації до навчання. Результатом навчальної діяльності є зміна самого учня, його розвиток. Таку діяльність мають спонукати мотиви придбання узагальнених засобів дії або мотиви власного вдосконалення. У цьому випадку відбувається заміщення відносин «дорослий-дитина», які характерні для початкового етапу навчання дітей з особливими освітніми

потребами, відносинами «вчитель-учень», що є основою формування пізнавальних інтересів;

- розвиток особистісних компонент пізнавальної діяльності (пізнавальна активність, самостійність, довільність), долання інтелектуальної пасивності, яка властива дітям із порушеннями психофізичного розвитку;
- формування загальнодіяльнісних вмінь та навичок: орієнтування у завданні, планування діяльності, здійснення її відповідно наочного зразку або словесних вказівок вчителя, самоконтролю та самооцінки;
- формування відповідних віку загальноінтелектуальних вмінь (операцій аналізу, порівняння, узагальнення, практичного групування, логічної класифікації, висновків тощо);
- підвищення актуального рівня розвитку дітей і корекція індивідуальних відхилень у розвитку на основі врахування темпу діяльності, готовності до засвоєння нового навчального матеріалу тощо;
- охорона та укріплення соматичного та психоневрологічного здоров'я дитини: профілактика психофізичних перевантажень, емоційних зривів, створення клімату психологічного комфорту і таке ін.;
- створення сприятливого соціального середовища, що значно впливає на загальний психофізичний розвиток дитини, стимулює пізнавальну діяльність, комунікативні функції, позитивно впливає на формування загальноінтелектуальних і загальнодіяльнісних умінь.

Щоб виконати всі ці завдання професійної діяльності, корекційний педагог має бути не лише повноцінним учасником корекційно-педагогічного процесу, але й готовим до його якісного здійснення на психологічному, фізичному, інтелектуальному, моральному, і, що головне, професійному рівнях. При цьому центральним фактором виступає безпосередньо особистість фахівця, яка визначає сутність професійної діяльності корекційного педагога: заради чого він працює, які ставить цілі та завдання, які обирає засоби для їх здійснення [242].

В силу того, що корекційний педагог виступає як суб'єкт спеціальної освіти, від його професійних характеристик залежить успіх реалізації навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання і навчання учнів з особливими освітніми потребами. Діти повинні не просто отримувати знання, але й оволодівати певними технологіями, адаптуватися у суспільстві. Щоб дитина стала повноцінним суб'єктом життя, таким має стати перш за все педагог [237].

У професійній діяльності корекційний педагог може зазнати низку труднощів, пов'язаних із професійними шкідливостями, які можуть негативно вплинути на стан його здоров'я. Разом з тим, як зазначають Н. Савінова та М. Берегова, для професії корекційного педагога неприпустимими є відхилення у стані здоров'я, особливо невідповідність психічних якостей. Саме тому для корекційного педагога так важливо обрати правильну професійну позицію і дотримуватися неї.

Професійно-педагогічна позиція – точка зору, ставлення до своєї професії і дій, а також поведінка, обумовлені ними; система інтелектуальних, вольових і емоційно-оціночних відношень до педагогічної діяльності [492].

М. Боритко виокремлює три складові професійно-педагогічної позиції: професійну рефлексію, професійну «Я»-концепцію особистості, професійну самооцінку педагога.

Професійна рефлексія – усвідомлення того, що є в людині, перероблення самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібностей до пізнання і діяльності, це шлях пошуку у собі «духовного, суспільного», шлях до самого себе [413].

Професійна рефлексія є важливою компонентою професіоналізації корекційного педагога. Без рефлексійних процесів професійні предметні знання, які складають концептуальні уявлення корекційного педагога, не являють собою цілісної структури у свідомості і тому не можуть стати керівництвом до дії. Професійний аналіз власної теоретичної бази з позиції

щоденної педагогічної практики дозволяє стати корекційному педагогу компетентним у своїй професійній справі [425].

Як вже було зазначено у параграфі 1.2., професійною «Я»-концепцією вважаємо виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення та оцінку свого ставлення до навколишнього, себе як особистості, власних вчинків, дій, думок і почуттів, бажань та інтересів (Р. Бернс, А. Реан).

«Я»-концепція є основним джерелом і механізмом професійного розвитку і вдосконалення (Р. Бернс, І. Кон, М. Розенберг, Є. Соколова). Здатність педагога аналізувати й оцінювати власну діяльність та її результати, власні професійні можливості, безпосередньо пов'язана з ефективністю корекційно-педагогічного впливу, успішність якого реалізується у результатах навчальної діяльності учнів. «Я»-концепція корекційного педагога є особистісним регулятором професійного саморозвитку і самовихованості [242].

Головним у «Я»-концепції і третьою складовою педагогічної позиції педагога є професійна самооцінка – оцінка педагогом самого себе, своїх можливостей, професійних якостей і ролі у творчому перетворенні себе і навколишніх обставин. На думку А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реан та ін., рівень самооцінки відображає ступінь власної гідності та характер спрямованості вчинків педагога. Професійна самооцінка є важливою компонентою професійного розвитку і саморозвитку корекційного педагога. Вона проявляється в уявленнях педагога про цілі та цінності його професійної діяльності, у засобах її здійснення, у змісті оціночних суджень про різні аспекти професійної компетентності, професійних очікуваннях, оцінці результативності і на основі цього усвідомлення професійних цілей [308].

У процесі професійної, зокрема, педагогічної діяльності, педагог взаємодіє з учнем, забезпечуючи його становлення як людини освіченої. Власне професійно-педагогічна позиція є, таким чином, подвійною, сполученням особистісної та діяльнісної позицій, утворюючи єдність професійної свідомості, педагогічної діяльності та педагогічної спільноти,

стає засобом реалізації базових цінностей і цілей розвитку кожного [308]. Формування професійно-педагогічної позиції, таким чином, являє собою прояв професійної свідомості – системи переконань, установок та інших особистісних характеристик [238].



Рисунок 3.2. Вимоги до професійної компетентності корекційного педагога

Спираючись на аналіз вищезазначених літературних джерел із проблеми вивчення професійної компетентності корекційного педагога та її складових, а також розроблений у параграфі 2.3. механізм розвитку професійної свідомості фахівця та визначення у ньому місця професійної компетентності,

було розроблено вимоги до професійної компетентності корекційного педагога (рис. 3.2.).

В контексті даної проблеми, в сучасних психологічних дослідженнях О. Бондаренко, А. Вербицького, Ж. Вірної, В. Ляудіс, С. Максименка, Е. Носенко, В. Панка, Н. Чепелєвої та ін. все більше уваги приділяється відбору та підготовці педагогів з точки зору психологічних особливостей особистості і професійної підготовленості. Це пов‘язано з тим, що процеси глобалізації та інтеграції в освітній сфері ставлять сучасних педагогів перед необхідністю адаптації до нового контексту професійної діяльності, який часто змінюється. Відкриття інклюзивних шкіл та класів підвищує ступінь особистісної відповідальності працівників освіти, зокрема, корекційних педагогів за організацію навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в середовищі дітей, які розвиваються нормально. В зв’язку з цим для теорії та практики професійної педагогічної діяльності стає актуальною проблема прогнозування успішності професійної діяльності корекційних педагогів у нових умовах, а для психологічної науки – виявлення та вивчення психологічних факторів, які визначають результативність діяльності й особливості функціонування особистості серед змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

Такими психологічними факторами вчені вважають, перш за все, розвиток професійної діяльності, обумовлений впливом і взаємодією розглянутих вище суб’єктивних факторів: професійно-педагогічної позиції, професійно-особистісних якостей, професійної компетентності і, головне, професійної свідомості.

На сьогодні фактично відсутні дослідження специфічних змістовних характеристик професійної свідомості корекційного педагога, її динамічних змін, які обумовлюють професійний розвиток. У зв'язку з цим, основним предметом нашого дослідження став саме процес розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, а також визначення його детермінації.

3.2. Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога

Сукупність станів і процесів, з яких складається процес розвитку професійної свідомості корекційного педагога визначаємо як механізм.

У структурі будь-якої професійної діяльності сучасні дослідники виділяють три ключові моменти. Це визначення перспективних і найближчих цілей, постановка принципових завдань; вироблення професійних методів, засобів, за допомогою яких поставлені цілі можна досягти оптимальним шляхом; реалізація намічених цілей і завдань через організацію відповідних дій (О. Давидова, О. Погрібна, Л. Ребуха, О. Третяк, Т. Чукавіна та ін.). При цьому, більшість західних дослідників представляють структуру професійної діяльності як сукупність низки правил і рекомендацій, а також відповідних реакцій у процесі взаємодії.

Виділення у діяльності педагогів процесу реалізації її цілей і завдань, включення таких моментів, як наявність конкретної мети, визначення змісту і засобів професійного впливу і прогнозування результатів свідчать про переведення теоретичного рівня роботи на практичний. Визначимо його як процесуально-технологічний. При цьому можливість достатньо об’єктивно виявити та розглянути механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога забезпечуватиметься лише застосуванням особистісно-діяльнісного підходу та психологічного принципу взаємодії, єдності особистості, свідомості, діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн).

Діяльність корекційного педагога спрямована не лише на виправлення порушень психофізичного розвитку дитини і формування в неї знань, умінь та навичок, але й на перевтілення внутрішнього світу учня, розкриття і реалізацію його внутрішнього потенціалу, особистісних якостей та здібностей. Як відомо, людина сама по собі набагато складніша, ніж її діяльність. Діяльність, з одного боку, чинить вплив на суб’єкта, з іншого – сама підлягає впливу особистісних якостей суб’єктів діяльності. Як зазначав Л. Рубінштейн,

психічні властивості особистості проявляються і водночас формуються у її поведінці та вчинках.

Корекційний педагог за функціональною спрямованістю своєї діяльності, з одного боку, залежить від соціокультурного середовища, з іншого – його діяльність обумовлена суб'єктивними характеристиками. При цьому, детермінантами, які визначають результативність його праці, виступають взаємозалежні та взаємообумовлені об'єктивні та суб'єктивні фактори. До об'єктивних факторів відносимо ті, що спрямовують діяльність корекційного педагога: соціальні відносини, психологічний клімат і рівень розвитку соціокультурного середовища. Суб'єктивні фактори спрямованості діяльності заключають у собі смисл, що вкладається суб'єктом у свою діяльність, а також знання суб'єкта про засоби, способи, умови досягнення поставлених цілей. Основним суб'єктивним фактором виступає особистісно-професійний потенціал суб'єкта діяльності.

Для розуміння змістовних і специфічних характеристик функцій діяльності корекційного педагога важлива не лише орієнтація в її об'єктивних та суб'єктивних факторах, але й виявлення ролі психологічних компонент цієї діяльності, що формують зовнішню і внутрішню активність суб'єкта. Психологічні аспекти діяльності узгоджуються з суб'єктивними механізмами функціонування й відтворення багатообразних відносин і взаємодій; із суттєвими та специфічними особистісно-професійними якостями суб'єкта діяльності; з практичними важливими формами і методами, які характеризують індивідуальний стиль діяльності та її ефективність. Реалізація корекційним педагогом функцій діяльності передбачає здатність виконувати певні професійні вимоги, особистісно освоювати свою професійну роль, впливати на суспільні процеси і сприяти їх розвитку відповідно до механізмів та засобів їх відтворення. При цьому функції діяльності корекційного педагога не залишаються незмінними, вони розвиваються у конкретній суспільно-економічній та освітній ситуації, відповідають статусу суб'єкта, залежать від

рівня розвитку політичних, економічних, соціальних та інших умов, у яких протікає діяльність.

Корекційний педагог виступає як суб'єктом, так і об'єктом своєї діяльності: він чинить вплив на інших, але й, разом з тим, змінює свої мотиви, інтереси, потреби, своє «Я», що впливає, у свою чергу, на спосіб роботи та свідомість. У діяльності корекційного педагога поєднуються два аспекти професіоналізму: професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. Корекційний педагог може вважатися професіоналом лише тоді, коли професійною є його внутрішня і зовнішня діяльності. Саме тому дуже важливо розвивати професійну свідомість корекційного педагога.

Таким чином, зазначимо, що розгляд механізму розвитку професійної свідомості корекційного педагога необхідно здійснювати через взаємозв'язки його особистісних та діяльнісних характеристик.

Для характеристики зв'язку навчання та психічного розвитку особистості Л. Виготський ввів поняття «зона найближчого розвитку», яка, на його думку, дозволяє визначити можливості й перспективи майбутнього процесу. Згідно цієї точки зору, лише те навчання буде успішним, яке «випереджає». Саме воно і створює зону найближчого розвитку, викликає, збуджує та призводить до руху цілу низку особистісних процесів, які стають внутрішнім надбанням особистості. Між процесами навчання та розвитку встановлюються складні динамічні залежності, які неможна охопити апріорною умозоровою формулою (Л. Виготський). Наукові положення й закономірності, які інтегративно використовує психологічна концепція відносно корекційних педагогів дає привод не лише виділити детермінанти розвитку професійної свідомості, але й вивчити їх внутрішні джерела, умови, механізми й рушійні сили.

Із класичних психологічних концепцій у трактуванні та інтерпретації рушійних сил та джерел було використано теорії діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін), у яких велика роль відводиться «діяльнісному трактуванню психіки» (С. Смірнов). Згідно діяльнісному

підходу, у якості джерела розвитку особистості розглядається суспільство, а у якості рушійних сил її розвитку – протиріччя у системі предметної діяльності (П. Гальперін, О. Запорожець, С. Карпова, С. Смірнов); мотиви, цілі, засоби, форми діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Смірнов, Б. Теплов, Д. Ельконін).

Виявлені протиріччя розвитку професійної свідомості корекційного педагога дозволяють значно поширити уявлення про джерела й рушійні сили розвитку особистості фахівця. На основі аналізу наукових джерел можна зазначити, що, враховуючи напрями розвитку професійної свідомості, а також детермінантиїї розвитку, багатомірність та багаторівневість діяльності корекційного педагога слід розглядати двобічно: з одного боку, з позиції функціональних систем психічних властивостей, процесів і станів (Г. Айзенк, В. Блок, Дж. Грей, Е. Голубєва, М. Закерман, Н. Данілова, Б. Котляр, В. Мєдвєдєв, А. Лєонова, І. Павлов, Є. Соколов, Я. Стреляу, П. Фрес та ін.); з іншого – як специфічну ієрархічну структуру (О. Ковальов, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.). Основою такого виділення виступає також опора на системний (Б. Ломов, Є. Клімов), динамічний і функціональний (К. Платонов, Р. Вудворст, К. Лоренс, У. Мак-Дугалл, К. Лєвін, П. Анохін, Д. Узнадзе, Н. Лангс, У. Джемс, Д. Дьюі, Г. Ледд, Д. Енджел) підходи у психології.

На нашу думку, конструкт професійної свідомості є системотворчим у цілісному процесі формування, становлення, розвитку й професійного вдосконалення, забезпечує єдність особистісної та діяльнісної сфер розвитку корекційного педагога. Саме фактор усвідомленості особистості себе як фахівця, розуміння цілей, завдань і перспектив професійної діяльності, співвідношення їх зі своїми особистісними та компетентнісними можливостями забезпечує цілісний розвиток людини як багаторівневої, функціонально-динамічної системи протягом всього життєвого та професійного шляху, поєднуючи всі його суттєві проекції, сукупність взаємопов’язаних і взаємообумовлених ліній розвитку у нову часову суттєву

реальність – самореалізацію у професії. Професійна свідомість організовує й оптимізує взаємодію і вплив біологічного, соціального, професійного факторів за параметрами професійної діяльності (планування, структурування особистісних, професійних та життєвих цілей, планів, мотивів, дій). Ці параметри у значній мірі впливають на реальні можливості та потенційні резерви психічного розвитку людини як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування (Б. Ананьєв).

Беручи за основу відому у психології позицію виділення принципів і особливостей процесу психологічного розвитку (Б. Ломов, Л. Анциферова), представимо найбільш суттєві для суб'єкта діяльності зміни, характерні для процесу розвитку його професійної свідомості.

Виділення особистісних та компетентнісних детермінант розвитку професійної свідомості корекційного педагога тісно пов'язано з особливостями його професійного розвитку. Взаємозв'язком між визначеними детермінантами виступає, перш за все, психологічна культура фахівця. У якості факторів оптимізації психологічної культури Т. Селезньова визначала компетентнісний аспект професійної діяльності: здатність до самокерування (саморегуляція поведінки й психічних станів); соціально-психологічну компетентність, до складу якої включені акмеологічна, соціально-комунікативна, аутопсихологічна компетентність; соціально-психологічні взаємодії; професійно-дослідницьку, творчу діяльність як інформаційно-інтерпетувальну основу проєктно-регулюючої функції психіки і психолого-акмеологічного супроводження процесу розвитку психологічної культури. Окреслені фактори мають різне навантаження в процесі оптимізації психологічної культури і професійної свідомості корекційного педагога. До факторів, які несуть у процесі оптимізації орієнтаційне навантаження, відносять: соціально-педагогічний вплив і професійно-дослідницьку діяльність корекційних педагогів. Психолого-акмеологічне супроводження і оптимізація психологічної культури несуть орієнтаційне і культурно-регулювальне навантаження. Психологічна культура – це інтегративне

новоутворення особистості, детерміноване особливостями особистості й діяльності, фактори оптимізації процесу її розвитку також мають суб'єктивно-об'єктивний характер. До суб'єктивних факторів відносять саморегуляцію і соціально-психологічну компетентність фахівців. До об'єктивних факторів відноситься соціально-педагогічна взаємодія і професійно-дослідницька, творча діяльність. Фактор психолого-акмеологічного супроводження має суб'єктивно-об'єктивний характер (Н. Селезньова).

Слід відзначити, що підвалинами становлення як особистісних, так і компетентнісних детермінант розвитку професійної свідомості виступають властивості нервової системи корекційного педагога, які визначають індивідуальне вираження функціонально-динамічних характеристик психічних процесів і станів. Б. Теплов відзначив, що це природні, вроджені особливості нервової системи, які чинять вплив на формування індивідуальних форм поведінки, здібностей і характеру. Експериментальні дослідження І. Равіч-Щербо свідчать, що властивості нервової системи обумовлені генотипом. Саме тому вони є найбільш стійкими, які практично не змінюються протягом життя людини. Широкий спектр ознак нервової системи дозволяє індивіду досягати найкращих результатів у взаємодії із середовищем. Разом з тим, властивості нервової системи характеризують різні засоби ступеня досконалості нервової системи. Через те, що властивості нервової системи мають генотипну природу, і в цьому смислі розуміються як відносно константні, стабільні характеристики людини, не можна не зважати на них. Їхній вплив досить вагомий у діяльності, поведінці, відносинах корекційного педагога з учнями [518].

У розвитку і формуванні оптимального рівня професійної свідомості корекційного педагога значну роль відіграють найважливіші особливості властивостей нервової системи: сила-слабкість нервової системи, які виражаються у витривалості, працездатності нервової системи, її стійкості до різноманітних впливів; рухливість-інертність нервової системи, які характеризуються швидкістю зміни нервових процесів, швидкістю їхнього

руху; лабільність-низька лабільність нервової системи, які виражаються у швидкості виникнення і зникнення нервових процесів; динамічність-низька динамічність нервової системи, які відзначаються на швидкості утворення нервових зв'язків; рівновага процесів збудження і гальмування, за якими оцінюють загальний тонус нервової системи. Поєднуючись зі станом нервової системи корекційних педагогів, їхніми індивідуальними психофізіологічними особливостями, у процесі розвитку професійної свідомості легше знайти диференційований підхід до кожного з них, щоб визначити найбільш ефективний засіб навчання і саморозвитку (М. Акімова, В. Козлова). Корекційний педагог повинен мати чітке уявлення про свої природні особливості, оскільки властивості нервової системи є передумовами формування професійно-особистісних якостей і розвитку здібностей з урахуванням специфічних вимог. Використання цих знань і уявлень виражає собою правило «природньої відповідності», яке дозволяє враховувати, в якій мірі коло професійних задач відповідає психофізіологічним особливостям, звичним проявам суб'єкта у звичних ситуаціях діяльності. Психофізіологічна діагностика функціональних станів доводить, що для відносно інертної системи є досить складними ті задачі, які вимагають швидкої реакції на все нове в оточуючому середовищі, і задачі, які вимагають швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого (Л. Балабанова). Правило «природньої відповідності» порушується, наприклад, якщо корекційний педагог з інертною системою оволодіває функціями діяльності, які вимагають швидкого переключення. Те ж саме відбувається і у тому випадку, якщо корекційний педагог з рухливою нервовою системою опиняється у професійних ситуаціях, де необхідні вдумливість, неквапливість, шаблонність, стереотипність дій. Така невідповідність природної схильності статусу, функціям, специфіці й ситуаціям діяльності суттєво знижує задоволеність роботою, відображається на її ефективності. Значно збільшується вірогідність помилок (Т. Гостєєва, В. Зазикін, О. Лось, О. Охременко). Саме природні формально-динамічні особливості (темп, витримка, працездатність, стресостійкість, чуттєвість)

виступають факторами професійної успішності у зростанні на більш високу ступінь засвоєння знань, умінь та навичок, інформація про які має бути здобута шляхом проведення психодіагностичних досліджень.

Для здійснення успішної професійної діяльності корекційний педагог має ретельно стежити за силою свого здоров'я. Здоров'я – природний стан організму, який характеризується його врівноваженням із навколишнім середовищем і відсутністю хворобливих чи патологічних змін. Сила здоров'я і тривалість професійного шляху корекційного педагога визначається комплексом біологічних, соціальних та професійних факторів. Критеріями здоров'я слугують стани повного психофізіологічного, соціального і професійного благополуччя, а не лише відсутністю конкретної хвороби. У спеціальній наукові літературі використовується поняття «ступінь здоров'я». Ця ступінь характеризується якісно і кількісно та визначається адаптаційними можливостями організму щодо умов середовища. Сукупність адаптаційних реакцій організму, які носять загальний захисний характер і виникають як відповідь на суттєві за силою несприятливі фактори–стресори називають адаптаційним синдромом (Г. Сельє). В адаптаційному синдромі, як відомо, виділяють три стадії: тривога, протистояння, виснаженість. Стадія протистояння призводить до адаптаційної стабілізації лише у тому випадку, якщо людина знає яким чином і якими засобами можна вийти з несприятливого стану. На особистісному рівні це відноситься до норм, цінностей, вимог суспільства і потреб, мотивів, інтересів, здібностей особистості (соціальна адаптація). На компетентнісному рівні існують вимоги професійної діяльності і засоби, способи реалізації професійного ресурсу (професійна адаптація) [467].

У цілому психодіагностичне дослідження різних категорій корекційних педагогів актуалізує проблему їхньої професійної адаптації. Умови діяльності корекційних педагогів, які викликають різні напружені психічні стани під впливом різних стресових факторів, можна віднести до екстремальних. У рамках психологічної концепції розвитку і формування оптимального рівня

розвитку професійної свідомості корекційного педагога механізми адаптації можна розглядати як засіб оптимізації цього розвитку, його корекції і вдосконалення. Акцентуація сили здоров'я як фактору та умови розвитку професійної свідомості корекційного педагога сприяє підвищенню захисних властивостей і механізмів як індивіда і суб'єкта діяльності, створює необхідні внутрішні умови, які випереджають патологічні зміни організму, перешкоджають негативним впливам стресових факторів життєдіяльності.

В особистісних і компетентнісних детермінантах розвитку свідомості «технологічне» переводить рушійні сили і витоки розвитку на мову конкретних властивостей, станів, якостей, умінь, здібностей, дій. Одним словом, технологічний спосіб реалізації рушійних сил і витоків особистісної та компетентнісної детермінант професійного розвитку корекційного педагога усуває протиріччя між можливим і реальним, оскільки можливе у розвитку стає явним, явне – вираженим, виражене – закріпленим.

Свідоме керування корекційним педагогом власними детермінантами розвитку професійної свідомості є одним з етапів його самовдосконалення у процесі життєдіяльності. Технології розвитку пізнання, розуміння, самоактуалізації й самореалізації є для корекційного педагога суттєвими характеристиками його професійного становлення, професіоналізму діяльності й професійного керування освітнім процесом.

Орієнтиром у межах розвитку професійної свідомості корекційного педагога мають стати її рівні. У сучасній психологічній літературі та практиці ми розглядали наступну позицію щодо корекційного педагога як фахівця: він має бути гарним вчителем, а його компетентність у питаннях проблем освіти, психології особистостей його учнів, як правило, відходить на другий план. Незважаючи на необхідність вміти на високому рівні здійснювати навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу, корекційний педагог має бути компетентним у питаннях освіти, проблемах психології тощо.

Корекційний педагог повинен розбиратися у проблемах психолого-педагогічного аналізу навчальної діяльності учня, формування його

особистості, вдосконалення педагогічної майстерності, повинен мати уявлення про цілісну систему безперервної освіти кожного учня й місце у цій системі кожного з етапів його психофізичного і особистісного становлення (Ю. Бистрова, Л. Гречко, Р. Карімова,Є. Клопота, В. Кобильченко, Г. Мозгова, С. Яковлева та ін.).

Зміни соціальної ситуації, суспільної свідомості, цінностей і орієнтацій, результатом чого стало проведення реформування сучасної освіти, обумовлюють пошук нових підходів, пов'язаних із вдосконаленням освіти з урахуванням всього попереднього досвіду. При цьому велике значення має не лише зміна змісту та технологій освіти, але й реорганізація підготовки й перепідготовки працівників освіти, у плані вдосконалення процесу становлення їх професійного пізнання, розуміння, і, таким чином, професійної свідомості.

Розглянутий механізм розвитку професійної свідомості зачепив проблеми визначення особливостей особистісних і компетентнісних детермінант його професійної діяльності, їх вплив на розвиток професійної свідомості корекційного педагога.

3.3. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження професійної свідомості корекційних педагогів.

Концепцію експериментального дослідження було розроблено на основі комплексу теоретичних і методологічних положень, які дозволяють окреслити шляхи розв'язання поставлених завдань.

Теоретичне підґрунтя дослідження передбачає інтеграцію та спеціалізацію психологічних знань з проблеми структурно-функціональних особливостей професійної свідомості та її розвитку.

Теоретико-методологічною основою розроблення концепції дослідження професійної свідомості корекційних педагогів стали положення про антропологічний, гуманістичний, особистісно-зорієнтований,

культурологічний, професіографічний, системний та діяльнісний підходи, описані в першому розділі.

Концепція дослідження професійної свідомості корекційних педагогів ґрунтується на наступних принципах:

- принцип єдності свідомості та діяльності, які трактуються як єдине явище: діяльність виступає разом із зовнішніми проявами психіки, психіка, у свою чергу, складає внутрішній план самої діяльності.

  Професійна свідомість в цьому контексті є складовою психічного внутрішнього плану діяльності, оскільки проєктна регуляція виступає в якості суб'єктивної оцінки діяльності – її ролі, організації, відповідності професійним вимогам;
- принцип системності організації дослідження ґрунтується на вивченні детермінантного характеру розвитку професійної свідомості через шлях формувального впливу на когнітивну, рефлексійну, аксіологічну, мотиваційну, афективну сфери;
- принцип урахування закономірностей становлення особистості як професіонала, що полягає в оцінці професійної діяльності особистості відповідно до професійного стажу, який є вираженням етапів професіогенезу;
- принцип особистісного підходу, який полягає в необхідності врахування індивідуальних характеристик особистості (здібності, світогляд, цінності тощо).

Методичну основу дослідження професійної свідомості корекційного педагога складає ***гіпотеза*** про те, що вплив особистісних і компетентнісних детермінант оптимізує динаміку векторів її розвитку: когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

Експериментальне дослідження проходило в чотири організаційних етапи:

І етап – підготовчий. На даному етапі здійснювався добір експериментальної вибірки дослідження, визначався склад респондентів. На

даному етапі було визначено чотири категорії досліджуваних: студенти, які здобувають освіту за спеціальністю (016 Спеціальна освіта; 13.00.04 Корекційна педагогіка); корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів; корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл; корекційні педагоги інклюзивних класів.

ІІ етап – констатувально-діагностичний, який передбачав виявлення особливостей розвитку професійної свідомості корекційних педагогів загалом та в межах професійної періодизації зокрема. Опис особливостей професійної свідомості корекційного педагога здійснювався з урахуванням типу освітньої установи, в якій він працює.

ІІІ етап – формувальний, який ґрунтувався на практичному застосуванні концепції розвитку професійної свідомості корекційного педагога шляхом формування її психологічних детермінант.

ІV етап – контрольно-діагностичний, який передбачав проведення повторного психологічного дослідження професійної свідомості корекційних педагогів.

Професійна свідомість вивчалася з урахуванням хронологічних меж, запропонованої у роботі періодизації. З'ясування особливостей професійної свідомості корекційних педагогів здійснювалося шляхом встановлення особливостей її функціонування, що визначилися відповідно до запропонованого у дисертаційному дослідженні механізму розвитку професійної свідомості.

З метою дослідження особливостей професійної свідомості корекційних педагогів було розроблено психодіагностичний комплекс, відповідно до якого визначено діагностичні критерії, показники, параметри й діагностичний інструментарій обстеження (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Структура психодіагностичного комплексу для обстеження особливостей професійної свідомості

Діагностичний критерій	*Діагностичний показник*	*Діагностичний параметр*	*Діагностичний інструментарій*
Професійна компетентність	ставлення до професійної діяльності	професійна позиція	анкета «Ставлення до професійної діяльності корекційного педагога»;
	характер професійних дій	професійні знання, вміння, навички	анкета «Визначення професійних вмінь корекційного педагога»; психологічний аналіз діяльності корекційного педагога;
	професійна стратегія	націленість розвиватися у професійному плану	анкета «Оцінка націленості корекційного педагога на професійний розвиток»; опитувальник «Визначення професійної стратегії корекційного педагога»;
Професійно-особистісна характеристика	Типізація за професійно-особистісними якостями	професійно-особистісні якості	Опитувальник «Дослідження професійно-особистісних якостей корекційних педагогів»
Структурна організація професійної свідомості	Рівень розвитку професійної свідомості корекційного педагога	знання і уявлення про професію; професійна позиція; професійна самооцінка; рефлексійні дії; професійні інтереси та цінності; професійні мотиви;	Опитувальник «Дослідження рівня розвитку професійної свідомості корекційного педагога» Спостереження за професійною діяльністю

Продовження табл. 3.1.

		професійні емоції та почуття.	корекційного педагога.

Дослідження професійної компетентності корекційного педагога засновувалося на визначенні таких показників як: ставлення до професійної діяльності корекційного педагога; сукупність професійних знань, вмінь та навичок; професійна стратегія корекційного педагога. В основу діагностичного інструментарію визначення професійної компетентності корекційних педагогів було покладено наступні методики: «Опитувальник професійної готовності» Л. Кабардаєвої; методика «Інтегральна задоволеність працею» Н. Фетинського, В. Козлова, Г. Мануйлова; методика «Шкала загальної ефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема, які було адаптовано відповідно до цілі і завдань нашого дослідження.

Ставлення до професійної діяльності корекційного педагога визначалося через виявлення його професійної позиції. З цією метою було розроблено і застосовано анкету «Ставлення до професійної діяльності корекційного педагога».

Було визначено три позиції ставлення корекційного педагога до професійної діяльності. Розглянемо їх докладніше.

Позитивна позиція. Корекційного педагога цілком задовольняє професія. Він вважає, що займається справою, до якої має здібності, прагне професійного зростання.

Нейтральна позиція. Корекційний педагог не завжди задоволений професійною діяльністю, має сумніви щодо власних професійних здібностей, індиферентно ставиться до професійного розвитку.

Негативна позиція: корекційному педагогу не подобається його професія. Він сумнівається у своїх професійних здібностях, не розглядає професійний розвиток у якості цілі, прагне змінити рід діяльності.

Окрім визначення загальних позицій ставлення корекційних педагогів до своєї професійної діяльності за анкетою «Ставлення до професійної діяльності

корекційного педагога», було застосовано додатковий анкетний лист для того, щоб краще зрозуміти, що саме приваблює досліджуваних у їхній професії, і, навпаки, що відноситься ними до категорії «мінусів».

Сукупність професійних знань вмінь та навичок визначалися за допомогою анкети «Визначення професійних вмінь корекційного педагога» та на основі психологічного аналізу діяльності респондентів.

Професійна стратегія корекційних педагогів визначалася шляхом анкетування «Оцінка прагнення корекційного педагога до саморозвитку»; застосування карти професійної поведінки корекційного педагога;

Рівні професійної компетентності корекційних педагогів визначалися за наступними показниками:

- ставлення до професії;
- професійні плани;
- професійні схильності;
- професійні знання;
- професійні вміння та навички;
- соціально-комунікативні здібності;
- техніка аналізу альтернатив навчальних завдань;
- соціально-педагогічні здібності;
- підтримка продуктивної атмосфери корекційно-педагогічного процесу;
- здатність забезпечити психологічний клімат корекційно-педагогічного процесу;
- спрямованість на професійний розвиток.

За визначеними показниками було здійснено операціоналізування професійної компетентності корекційного педагога.

Оцінюючи ***механізми впливу професійно-особистісних якостей на професійну свідомість*** *фахівця*, психолог натрапляє на низку труднощів, основна серед яких: наявність величезної кількості критеріїв і типізацій педагогів. Кожен ставить свою ціль і досягає її, використовуючи індивідуальні

методи: встановлює тісний контакт із батьками, робить їх своїми помічниками; активно використовує компенсаторні можливості учнів; усуває причини соціального неблагополуччя дітей і таке ін..

На основі аналізу психологічних досліджень присвячених розробленню типізації педагогів (Р. Атаханов, М. Бобкова , Б. Ковальов, С. Кондратьєва, Є. Рогов, М. Тален та ін.), було виділено наступні типи корекційних педагогів за їхніми професійно-особистісними якостями: «просвітник», «волонтер», «керівник», «комунікатор», «фахівець». Розглянемо ці типи більш докладно.

Корекційний педагог-«просвітник». Даний тип характеризується найбільшим вираженням таких професійно-особистісних якостей як висока інтелектуальність, культура, моральність. Такі корекційні педагоги досить принципові, міцно дотримуються морально-етичних норм, легко виконують широке коло професійних функцій (гностичну, корекційно-виховну, науково-дослідницьку), націлені на професійний розвиток та самовдосконалення.

Корекційний педагог-«фахівець». Корекційні педагоги-«фахівці» – це педагоги, які володіють глибокими вузькофаховими професійними знаннями та навичками. Вони не є універсальними фахівцями, проте показують високі результати, виконуючі окремі професійні дії (викладання окремого предмету, корекція звуковимови, реабілітація тощо). Таким корекційним педагогам властиві раціональність, вимогливість, переконливість, спостережливість, ідейність, працьовитість.

Корекційний педагог-«волонтер» – це педагог, зорієнтований на надання безвідплатної допомоги дітям і дорослим з особливими потребами, провідними рисами якого є толерантність, альтруїзм, совісність, емпатія, моральна відповідальність, терпимість, етичність. Для таких корекційних педагогів характерним є намагання охопити широке коло професійних задач, вихід за межі безпосередніх професійних обов’язків, старанне виконання професійної справи.

Корекційний педагог-«керівник». Для даного типу корекційних педагогів характерні такі професійно-особистісні риси як організованість, вимогливість,

дисциплінованість, сильна воля, оперативність, мобільність, раціональність. Професійні дії такого корекційного педагога зорієнтовані у більшій мірі на позакласну чи суспільну діяльність. Із усього кола професійних функцій найкраще в нього виходить виконувати організаційну, прогностичну, проєктивну, контрольно-оцінювальну функції.

Корекційний педагог-«комунікатор» виділяється такими професійно-особистісними якостями як, перш за все, комунікабельність, привабливість, доброта, оптимістичність, емоційність, гнучкість поведінки, миролюбність, доброзичливість, емпатійність. Такий корекційний педагог завжди намагатиметься встановити тісний емоційний контакт з учнями та їхніми батьками, всіма засобами прагне уникати конфліктів, створювати позитивну атмосферу для праці. Найкраще в нього виходить виконувати комунікативну професійну функцію.

Слід зазначити, що корекційні педагоги, у силу своїх особистісних особливостей, схильні пристосовуватися до реалізації певної професійної функції, при тому, що інші залишаються для них недоступними.

Для типізації за професійно-особистісними якостями досліджуваних нами корекційних педагогів було застосовано опитувальник «Дослідження професійно-особистісних якостей корекційних педагогів».

Для оброблення результатів було використано ключ опитувальника (додаток А. 6.), який співвідноситься з відповідями досліджуваних. Кожна відповідь оцінювалася за двобальною шкалою: 1 бал – відповідь, що співпадає із ключем; 0 балів – відповідь, що не співпадає із ключем.

Кожний професійно-особистісний параметр оцінювався через сумування оцінок за групою запитань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми знаходиться у межах 3-7 балів.

Оброблення результатів розпочиналося з мотивації схвалення, оскільки у випадку, коли відповідь виходила за межі норми за цим фактором, визнавалося, що досліджуваний прагнув перекрутити результати і вони не підлягають подальшому інтерпретуванню.

Для ***дослідження розвитку професійної свідомості корекційних педагогів*** було використано розроблений нами опитувальник «Зміст професійної свідомості корекційного педагога», здійснено оцінювання професійної діяльності досліджуваних, бесіди з їхніми керівниками, аналіз професійної документації.

Аналіз особливостей професійної свідомості корекційних педагогів здійснювався нами за п'ятьма напрямами, відповідно до визначених у попередньому розділі дисертаційного дослідження блоків професійної свідомості: дослідження когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного блоків у структурі професійної свідомості корекційного педагога.

Дослідження когнітивного блоку професійної свідомості корекційного педагога мало за мету визначити загальні уявлення респондента про власні професійні знання, їх змістовність, глибину, системність, відповідність професійним реаліям. Відповіді опитуваних мали виявити наявність зацікавленості у професії, дослідницький інтерес, бажання пізнавати нове і ділитися досвідом з оточуючими.

Дослідження рефлексійного блоку професійної свідомості корекційного педагога мало за мету визначити міру усвідомленості ним належності до професійної спільноти, виявити професійну самооцінку, рівень професійних домагань, ставлення до власної професійної діяльності. Зміст відповідей на питання мав також показати бачення досліджуваних майбутніх професійних перспектив, прагнень, націленість на професійну самореалізацію.

Дослідження аксіологічного блоку професійної свідомості корекційного педагога було спрямовано на визначення змісту професійних цінностей та інтересів корекційного педагога; виявлення ролі професійної системи цінностей у розвитку відносин з колективом.

Дослідження мотиваційного блоку було націлено на виявлення стійких професійно-мотиваційних тенденцій у структурі особистості корекційного

педагога: професійну активність, прагнення до спілкування, матеріальне забезпечення, професійний статус.

Дослідження афективного блоку було спрямовано на виявлення стійких професійно-емоційний спрямованостей у структурі особистості корекційного педагога (альтруїстичну, комунікативну, глорістичну, практичну, пугностичну, романтичну, гностичну, естетичну, гедоністичну, акхизитивну).

Рівні професійної свідомості було розроблено на основі критеріїв, які, в свою чергу, визначалися нами виходячи з результатів виявлення показників блоків професійної свідомості досліджуваних корекційних педагогів.

Таблиця 3.2.

Рівні розвитку професійної свідомості корекційних педагогів

Початковий рівень	
Блок професійної свідомості	**Показники рівня розвитку**
Когнітивний	Теоретичні знання корекційних педагогів поверхні, диференційовані, обмежені основними теоретичними засадами спеціальної педагогіки та психології, часто засвоєні стихійно і відірвано від реалій практики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час професійної освіти такі педагоги не проявляли значного інтересу до навчання, не показували високих результатів, як правило, не цікавилися конференціями, олімпіадами, симпозіумами тощо. Знання власних професійнихобов‘язків та професійних функцій також неповні, обмежені, часто такі, що не відповідають вимогам сучасних освітніх закладів.
Рефлексійний	Значні розбіжності між «Я»-ідеальним та «Я»-реальним корекційного педагога. При цьому визначальними показниками виступають: неусвідомленість власної належності до професійної спільноти; неадекватна професійна самооцінка; завищений чи, навпаки, занадто низький рівень професійних домагань; незадоволеність обраною професією, невміння раціонально спроєктувати власний професійний шлях чи спланувати професійну діяльність; відсутність професійних ідеалів та антиідеалів. Корекційні педагоги з початковим рівнем професійної свідомості не можуть повноцінно самореалізувати себе у професії.
Аксіологічний	Всі групи професійних цінностей (суспільні, групові, індивідуальні) є несформованими. Корекційні педагоги з недостатнім рівнем професійної свідомості не розуміють

Продовження табл. 3.2.

	суспільної цінності власної професії або розуміють її помилково. Особистісна система професійних цінностей корекційного педагога з недостатнім рівнем професійної свідомості зорієнтована на пріоритетність матеріальних благ, ухилення від виконання професійних обов'язків, можливість отримання особистої вигоди.
Аксіологічний	Всі групи професійних цінностей (суспільні, групові, індивідуальні) є несформованими. Корекційні педагоги з недостатнім рівнем професійної свідомості не розуміють суспільної цінності власної професії або розуміють її помилково. Таким педагогам важко працювати у команді, вони часто порушують регламенти та правила роботи у колективі, через що постійно виникають професійні труднощі. Особистісна система професійних цінностей корекційного педагога з недостатнім рівнем професійної свідомості зорієнтована на пріоритетність матеріальних благ, ухилення від виконання професійних обов'язків, можливість отримання особистої вигоди.
Мотиваційний	Цілі та мотиви професійної діяльності корекційного педагога відображають переважно його особистісні інтереси, пов'язані з власними потребами (у грошах, їжі, одязі, утриманні родини тощо). Такі педагоги завжди шукають вигоду у своїй професії, намагаються уникати наднормової праці, орієнтуються не на якість та ефективність власних професійних дій, а, здебільшого, на кількість витраченого часу, суму зароблених коштів, комфортність умов праці. Корекційним педагогом із початковим рівнем професійної свідомості може керувати прагнення отримання вищої посади, і, таким чином, підвищення соціального статусу, визнання з боку оточуючих, більші повноваження.
Афективний	Корекційний педагог зрідка відчуває позитивні емоції від професійної діяльності (задоволення працею, професійна гордість, радість від досягнення професійних цілей). Він більше схильний до стресів, швидше підлягає професійному вигоранню, що в решті призводить до негативних наслідків не лише у професійній діяльності, але і в особистісному стані.
Середній рівень	
Блок професійної свідомості	**Показники рівня розвитку**
Когнітивний	Професійні знання і уявлення корекційних педагогів із середнім рівнем професійної свідомості становлять собою систему, до якої входять теоретичні відомості з галузей педагогічних, психологічних та медичних наук, які педагог у певній мірі поєднує із практичним досвідом професійної діяльності. Дана категорія педагогів фактично не займається дослідницькою діяльністю, не застосовує творчого підходу у ході

Продовження табл. 3.2.

	вирішення професійних задач, через що використання наявних знань і уявлень носить здебільшого репродуктивний характер. Через недостатність теоретичного підґрунтя, професійні знання та уявлення корекційного педагога часто можуть бути неповними, помилковими, фрагментарними, прив'язаними до конкретного змісту, що, у свою чергу, позначається на якості його практичної професійної діяльності.
Рефлексійний	Корекційний педагог має досить чіткі та правильні уявлення про вимоги до власної професійної діяльності («Я» ідеальне), при цьому «Я» - реальне часто не співпадає з очікуваним результатом. Такий педагог не може у повній мірі усвідомити власні «сильні» сторони і, разом з цим, мінімізувати «слабкі». Через це обрані шляхи досягнення професійних цілей часто виявляються неефективними. На середньому рівні розвитку професійної свідомості корекційному педагогу важко диференціювати професійні здібності, через що спостерігаються труднощі у їхньому розвитку. Всі окреслені проблеми рефлексійної сфери даної категорії педагогів значно утруднюють процеси їхньої професійної самореалізації.
Аксіологічний	Корекційні педагоги із середнім рівнем професійної свідомості мають сформовану систему професійних соціально-ціннісних орієнтацій. Вони розуміють цінність обраної професії, однак часто у межах задоволення матеріальних потреб, при цьому праця ніколи не займає пріоритетної позиції. Особливістю педагогів із середнім рівнем професійної свідомості є те, що ними більше цінується те, чого, як правило, не вистачає: соціальне положення, добробут, соціальні зв'язки, у меншій мірі – пов'язане з духовним зростанням, особистісним і професійним розвитком.
Мотиваційний	Поряд із цілями та мотивами, зорієнтованими на отримання матеріальної вигоди та забезпечення стабільних і комфортних умов професійного середовища, значну роль для корекційних педагогів із середнім рівнем професійної свідомості відіграє потреба у соціальних контактах, встановленні стабільних та довготривалих відносин з колегами, отриманні професійного визнання з боку інших. Такі педагоги, як правило, встановлюють дружні відносини як з дітьми, так і з батьками, легко адаптуються у педагогічному колективі. Було помічено, що на результативність праці даної категорії досліджуваних чинить знаний вплив те, наскільки схвалюють та цінують дії педагога оточуючі. Професійні цілі, які обирає педагог із середнім рівнем професійної свідомості у своїй діяльності, у більшості випадків, обумовлені мірою схвалення з боку інших суб'єктів.
Афективний	Корекційний педагог зазнає значні труднощі при керуванні власними професійними почуттями та емоціями, як негативними (страх, невпевненість, розчарування, роздратованість), так і позитивними (радість, захоплення, щастя). Його швидко виводить із стану емоційної рівноваги перевтома, невдачі, зміни в

Продовження табл. 3.2.

	обстановці та інші події професійного життя. Корекційний педагог з початковим рівнем професійної свідомості частіше за інших підлягає емоційному стресу, йому важко правильно визначити свій емоційний стан, скоректувати його. Якість професійних емоцій і почуттів даної категорії педагогів відзначається мінливістю та нестійкістю.
Оптимальний рівень	
Блок професійної свідомості	**Показники рівня розвитку**
Когнітивний	Корекційний педагог із оптимальним рівнем професійної свідомості володіє системою глибоких і ґрунтовних професійних знань і уявлень, які вправно використовує у власній професійній діяльності. Такий педагог активно цікавиться науковими розробками, подіями і новинами у сфері своєї професії, із задоволенням розширює свій професійний світогляд, накопичує знання, залюбки ділиться власним досвідом. Корекційний педагог є активним учасником конференцій та семінарів, часто бере участь в їхній організації. У практичній діяльності фахівець показує високий результат, оскільки всі його рішення та дії ґрунтуються на міцних професійних знаннях і уявленнях, підкріплених успішною практикою професійної діяльності.
Рефлексійний	Корекційний педагог добре усвідомлює вимоги та умови, необхідні для успішного рішення ним професійних задач, докладає зусилля для максимального наближення «Я»-реального до «Я»-ідеального у професії. Він ставить розумні цілі у професійній діяльності, адекватно оцінює власні можливості, обставини, перспективи, на основі чого, як правило, приймає правильні рішення. На достатньому рівні розвитку професійної свідомості корекційний педагог не лише правильно оцінює свої професійні недоліки і переваги, але й може усвідомлено впливати на них, мінімізуючи негативні, і, навпаки, розвиваючи позитивні. Все перелічене стає потужним фактором для успішної професійної самореалізації педагога.
Аксіологічний	Пріоритетні позиції у системі професійних цінностей корекційних педагогів з оптимальним рівнем розвитку професійної свідомості посідають позитивні результати праці, духовне й особистісне зростання, власний професійний розвиток. Соціальні зв’язки і положення, матеріальне становище у таких педагогів не відходить на другий план, проте проявляється у меншій мірі, ніж при початковому і середньому рівнях розвитку професійної свідомості.
Мотиваційний	Пріоритетними мотивами до професійної діяльності корекційного педагога є досягнення певних професійних цілей, відчуття власної професійної спроможності. Для таких педагогів

Продовження табл. 3.2.

	проблема матеріальної нагороди, необхідність у комфортних умовах діяльності, соціальні зв'язки відсунуті на задній план.Корекційним педагогам з оптимальним рівнем професійної свідомості не подобається рутина, строгі правила та директиви. Вони прагнуть до змін і креативності. Педагог відкритий до нових ідей, йому подобається вирішувати складні професійні задачі, міркувати, ним рушить бажання звершень і успіху.
Афективний	Професійні емоції і почуття корекційного педагога з оптимальним рівнем професійної свідомості ґрунтуються на глибокому знанні сутності власної професії, адекватних рефлексійних діях, стійкій професійно-ціннісній системі. Такі педагоги вміють керувати своїми афективними проявами, підтримувати стан рівноваги, здійснювати профілактику емоційних стресів, усувати їх. Власна професійна діяльність викликає у корекційного педагога, у більшій мірі, такі емоції і почуття як зацікавлення, допитливість, стурбованість, передчуття, зібраність, захоплення, ентузіазм.
Професіональний рівень	
Блок професійної свідомості	**Показники рівня розвитку**
Когнітивний	Корекційний педагог із професіональним рівнем розвитку професійної свідомості володіє глибокими знаннями та уявленнями, які вміє успішно застосовувати на практиці професійної діяльності. У роботі такий педагог досягає успіху і має високі результати, уникає надмірної розумової втоми завдяки тому, що вміє використовувати раціональні шляхи та прийоми рішення професійних задач. Такий педагог бере активну участь у наукових проектах, є активним учасником наукових досліджень, як правило, займається різними винаходами та із задоволенням експериментує. Виконання професійних завдань корекційного педагога із професіональним рівнем професійної свідомості відзначається високою якістю та майстерністю.
Рефлексійний	Корекційний педагог із професіональним рівнем професійної свідомості вміє утримувати активну дослідницьку позицію відносно власної професійної діяльності, здійснювати її критичний аналіз, адекватно оцінювати ефективність її результатів. Педагог вміє чітко окреслити ситуацію та її обставини, вивести її на рівень аналізу і перетворення, вчасно прийняти правильне рішення. Корекційний педагог адекватно оцінює власне професійне становище, усвідомлює труднощі, постійно шукає шляхи роботи з ними. Педагог із професіональним рівнем професійної свідомості, як правило, володіє психологічним механізмом професійного самовдосконалення та самоактуалізації, прагне зайняти аналітичну позицію відносно власної професійної діяльності. Корекційний педагог також вміє узагальнити свій професійний

Продовження табл. 3.2.

	досвід, визначити власні критерії, що визначатимуть ефективність та успішність професійної діяльності з точки зору суб'єктності. Таким чином, професійна діяльність для такого педагога є об'єктом дослідження і проєктування, стає гнучкою і усвідомленою, зорієнтованою на подолання проблем і досягнення професійних цілей.
Аксіологічний	На чолі професійно-ціннісної системи корекційного педагога знаходяться цінності, пов'язані з продуктивною професійною самореалізацією і задоволеністю нею, що засновано на власних критеріях цієї самореалізації. Всі інші цінності, пов'язані із задоволенням різних потреб педагога (матеріальних, соціальних, духовних) функціонують у різноманітних відношеннях, які складаються у самій професійній діяльності та поза нею.
Мотиваційний	Головними мотивами професійної діяльності корекційного педагога є потреба у креативності (потреба у просторі, де педагог міг би реалізувати свої ідеї, проявити таланти); потреба у самовдосконаленні та розвитку (проявляється як прагнення самостійності, незалежності, самовдосконалення); потреба у цікавій роботі, яка має особливий смисл і значення (потреба у відчутті затребуваності, виконанні суспільно-корисної праці). Найважливішим для корекційних педагогів із професіональним рівнем професійної свідомості є виділення часу і ресурсів, які б дозволяли відточувати професійну майстерність, вдосконалювати компетентність, підвищувати результативність праці.
Афективний	Стабільність емоцій і почуттів корекційного педагога, висока майстерність у керуванні та контролі за ними виступають слід за високими показниками інших блоків професіонального рівня професійної свідомості. Професійні стреси не мають руйнівних наслідків для такого педагога, адже він добре усвідомлює свій емоційний стан та його перспективи, може вплинути на нього, скоректувати. Професійна діяльність викликає у даної категорії корекційних педагогів здебільшого позитивні емоцій і відчуття, серед яких на першому плані виступають натхнення, наснага, хвилювання, інтерес, радість, спокійність, задоволення, ентузіазм.

Опитувальник «Зміст професійної свідомості корекційного педагога» включав у себе 25 питань (по п'ять запитань, що стосуються кожної окремої компоненти професійної свідомості).

При оцінюванні відповідей корекційних педагогів враховувалися наступні критерії:

- змістовність;
- повнота;
- логічність;
- завершеність;
- професійна спрямованість.

Кожна відповідь оцінювалася нами від 0 до 3 балів.

0 балів – відповідь коротка, нелогічна, що у жодній мірі не виражає стану компонент професійної свідомості корекційного педагога;

1 бал – відповідь коротка, не в повній мірі розкриває сутність запитання, до кінця не виражає стану блоків професійної свідомості корекційного педагога;

2 бали – відповідь розкриває сутність питання, виражає стан блоків професійної свідомості корекційного педагога, проте може бути дещо незакінченою чи недостатньо змістовною;

3 бали – відповідь у достатній мірі розкриває сутність питання, у повній мірі виражає стан блоків професійної свідомості корекційного педагог, закінчена, логічна, змістовна.

Максимальна кількість балів – 75.

За результатами бесід із корекційними педагогами та їхніми керівниками, аналізу професійної документації та спостереженням за їхньою професійною діяльністю також було проведено відповідне оцінювання. Кожен блок професійної свідомості було оцінено від 0 до 5 за наступними критеріями:

- глибина прояву;
- професійна відповідність;
- практична значущість;
- результативність;
- стійкість;
- усвідомленість.

Максимальна кількість балів за даним напрямом дослідження – 25 балів.

Враховуючи визначені критерії, протягом дослідження змісту професійної свідомості корекційних педагогів досліджувані могли набрати у відповідях від 0 до 100 балів. Відповідно до визначених вище рівнів (початковий, середній, оптимальний, професіональний), бали розподілялися наступним чином: 0-25 балів – початковий рівень; 26-50 балів – середній рівень; 51-75 бали – оптимальний рівень; 76-100 балів – професіональний рівень.

Обґрунтування залежності характеру професійної свідомості від особливостей праці дало підстави докладно проаналізувати зміст, структуру, напрями діяльності та професійні функції корекційного педагога. На тлі реформування сучасної освітньої галузі в Україні відзначено актуальність проблеми прогнозування успішності практичної діяльності корекційних педагогів у нових умовах. Для психологічної науки це означає необхідність виявлення та вивчення: психологічних факторів, які визначають результативність діяльності; особливості функціонування особистості серед змін внутрішнього та зовнішнього середовища. Крім цього, аналіз наукових джерел показав недостатню розробленість проблеми досліджень специфічних змістовних характеристик професійної свідомості корекційного педагога, її динамічних змін, що черговий раз підтвердило актуальність вибору предметом нашого дослідження процес розвитку професійної свідомості корекційних педагогів.

Соціально-демографічна структура вибірки емпіричного дослідження

Вибірка студентів складалась з 78 осіб. Таблиця 3.5. репрезентує соціально-демографічні характеристики цієї вибірки дослідження. Середній вік досліджених студентів склав 21,474 років при стандартному відхиленні 1,066 років. Середній стаж досліджених студентів склав 0,000 років при стандартному відхиленні 0,000 років.

Таблиця 3.3.

Соціально-демографічний профіль вибірки дослідження, що складалась зі студентів(n = 78)

Параметр	Категорія	Кількість досліджуваних (частка від всієї вибірки)
Вік (роки)	20	3 (16,7%)
	21	36 (46,2%)
	22	8 (10,3%)
	23	21 (26,9%)
Стаж	0	78 (100,0%)

Вибірка корекційних педагогів спеціальних ДНЗ складалась з 63 осіб. Таблиця 3.4. репрезентує соціально-демографічні характеристики цієї вибірки дослідження. Середній вік досліджених корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ склав 34,190 років при стандартному відхиленні 7,238 років. Середній стаж досліджених корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ склав 10,175 років при стандартному відхиленні 6,918 років. Слід зазначити, що дана вибірка була поділена на дві підвибірки згідно з професійним досвідом у співвідношенні: n = 29 до n = 34. В першій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 26,862 років при стандартному відхиленні 2,232 років, а середній стаж досліджених склав 3,035 років при стандартному відхиленні 1,476 років. У свою чергу, у другій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 40,441 років при стандартному відхиленні 2,596 років, а середній стаж досліджених склав 16,265 років при стандартному відхиленні 2,247 років.

Вибірка корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл складалась з 77 осіб. Таблиця 3.5. репрезентує соціально-демографічні характеристики цієї вибірки дослідження. Середній вік досліджених корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ склав 33,455 років при стандартному відхиленні 6,780 років. Середній стаж досліджених корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл склав 9,247 років при стандартному

Таблиця 3.4.

Соціально-демографічний профіль вибірки дослідження, що складалась із корекційних педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів(n = 63)

Параметр	Категорія	Кількість досліджуваних (частка від всієї вибірки)
Вік (роки)	25 і менше	9 (14,3%)
	26-30	18 (28,6%)
	31-40	18 (28,6%)
	41 і старше	18 (28,6%)
Стаж (роки)	1-3	15 (23,8%)
	4-10	14 (22,2%)
	10 і більше	34 (54,0%)

Слід зазначити, що дана вибірка була поділена на дві підвибірки згідно з професійним досвідом у співвідношенні: n = 37 до n = 40. В першій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 26,919 років при стандартному відхиленні 2,126 років, а середній стаж досліджених склав 2,730 років при стандартному відхиленні 1,407 років. У свою чергу, у другій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 39,500 років при стандартному відхиленні 2,717 років, а середній стаж досліджених склав 15,275 років при стандартному відхиленні 2,320 років.

Таблиця 3.5.

Соціально-демографічний профіль вибірки дослідження, що складалась із корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл(n = 77)

Параметр	Категорія	Кількість досліджуваних (частка від всієї вибірки)
Вік (роки)	25 і менше	12 (15,6%)
	26-30	23 (29,9%)
	31-40	26 (33,8%)
	41 і старше	16 (20,8%)
Стаж (роки)	1-3	24 (31,2%)
	4-10	13 (16,9%)
	10 і більше	40 (51,9%)

Вибірка корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл складалась з 52 осіб. Таблиця 3.6. репрезентує соціально-демографічні характеристики цієї вибірки дослідження. Середній вік досліджених корекційних педагогів інклюзивних класів склав 30,942 років при стандартному відхиленні 6,323 років. Середній стаж досліджених корекційних педагогів інклюзивних класів склав 6,808 років при стандартному відхиленні 6,275 років. Слід зазначити, що дана вибірка була поділена на дві підвибірки згідно з професійним досвідом у співвідношенні: n = 34 до n = 18. В першій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 26,882 років при стандартному відхиленні 2,544 років, а середній стаж досліджених склав 2,559 років при стандартному відхиленні 1,440 років. У свою чергу, у другій підвибірці – групі адаптаційного періоду професійної діяльності середній вік досліджених склав 38,611 років при стандартному відхиленні 3,483 років, а середній стаж досліджених склав 14,833 років при стандартному відхиленні 3,130 років.

Таблиця 3.6.

Соціально-демографічний профіль вибірки дослідження, що складалась із корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (n = 52)

Параметр	Категорія	Кількість досліджуваних (частка від всієї вибірки)
Вік (роки)	25 і менше	12 (23,1%)
	26-30	19 (36,5%)
	31-40	17 (32,7%)
	41 і старше	4 (7,7%)
Стаж (роки)	1-3	24 (46,2%)
	4-10	10 (19,2%)
	10 і більше	18 (34,6%)

Таким чином, глибинне психодіагностичне обстеження корекційних педагогів дасть можливість проаналізувати та порівняти показники у вікових групах (до 23 років; від 24 до 30 років; від 35 до 50 років); у групах педагогів із різними компетенціями (у студентів, які навчаються за спеціальністю спеціальна освіта і корекційна педагогіка; у корекційних педагогів

спеціальних дошкільних навчальних закладів; у корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл; у асистентів в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл); у педагогів із різним досвідом роботи (0 років; 1-5 років; від 10 років) (табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

Вікові і професійні характеристики досліджуваних

№	*Група досліджуваних*	*Всього*	*Вік*	*Стаж*
1.	Студенти	78	20-23	0
2.	Корекційні педагоги спеціальних дошкільних установ	63	24-45	1-20
3.	Корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл	67	24-44	1-19
4.	Корекційні педагоги інклюзивних класів	52	24-45	1-20

Такими чином, у констатувальному експерименті взяли участь 270 корекційних педагогів.

Першочергово, важливо було розглянути характеристики досліджуваних, які узгоджуються зі специфікою і функціями їхньої професійної діяльності. Всі досліджувані (за винятком студентів) працюють в освітніх установах різних категорій (масові, спеціальні, дошкільні, інклюзивні), мають спеціальну освіту.

На основі описаної вибірки досліджуваних корекційних педагогів було визначено наступні групи:

- група професійної підготовки (ГПП) – студенти (78 осіб);
- група адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП) – корекційні педагоги, які мають стаж роботи від 1 до 5 років (100 осіб);
- група корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) – корекційні педагоги зі стажем 10 років і більше (92 особи).

Таблиця 3.8.

Кількісний склад досліджуваних корекційних педагогів різних професійних напрямків у ГАП та ГКПП

№	*Група досліджуваних*	*ГАП*	*ГКПП*
1.	Студенти (016 Спеціальна освіта; 13.00.04 Корекційна педагогіка)	78	
2.	Корекційні педагоги СДНЗ	29	34
3.	Корекційні педагоги СЗШ	37	40
4.	Корекційні педагоги інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл	34	18

Таким чином, для емпіричного дослідження нами сформовано чотири вибірки (студенти, корекційні педагоги спеціальних ДНЗ, корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл та корекційні педагоги інклюзивних класів) та описано їхню соціально-демографічну структуру.

Висновки до третього розділу

За результатами аналітичного дослідження було уточнено структуру та основні напрями професійної діяльності корекційного педагога. Зокрема визначено, що вона виходить далеко за межі традиційних видів роботи вчителя й охоплює консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну та корекційну сфери роботи, які у структурі діяльності корекційного педагога пов’язані та взаємообумовлені між собою.

В контексті визначених особистісних детермінант розвитку професійної свідомості запропоновано вимоги до професійно-особистісних якостей корекційного педагога, розроблені з урахуванням здійсненої у параграфі 2.3. класифікації професійно-особистісних якостей фахівця. Теоретично обґрунтовано, що визначені професійно-особистісні характеристики безпосередньо впливають на професійну свідомість корекційного педагога та визначають міру його професійної самореалізації.

В контексті визначення компетентнісних детермінант розглянуто складові професійної компетентності корекційного педагога, уточнено зміст

поняття «інклюзивна компетентність», окреслено коло його професійних компетенцій. Разом з тим, на основі розглянутого у параграфі 2.3. механізму розвитку професійної свідомості фахівця та визначеному в ньому місці професійної компетентності розроблено вимоги до професійної компетентності корекційного педагога.

На підставі визначення місця професійної свідомості серед інших суб‘єктивних факторів розвитку професійної діяльності, проаналізовано механізм розвитку професійної свідомості корекційного педагога як сукупність станів і процесів, з яких складається процес розвитку професійної свідомості. Конструкт професійної свідомості представлено в якості системотворчого у цілісному процесі формування, становлення, розвитку та професійного вдосконалення, що забезпечує єдність особистісної та діяльнісної сфер розвитку корекційного педагога, підґрунтям становлення яких є властивості його нервової системи, що, в свою чергу, вказує на важливість організації заходів, спрямованих на підтримку стану здоров‘я фахівців і профілактику адаптаційного синдрому.

Науковими засадами для розробки технології розвитку професійної свідомості корекційного педагога визначено «технологічне» переведення рушійних сил і витоків розвитку на мову конкретних властивостей, станів, якостей, умінь, здібностей, дій. При цьому свідоме керування корекційним педагогом власними детермінантами розвитку професійної свідомості виступатиме одним з етапів його самовдосконалення у процесі життєдіяльності. В якості орієнтирів у межах розвитку професійної свідомості корекційного педагога запропоновано обрати відповідні рівні.

Для визначення особливостей професійної свідомості корекційного педагога розроблено експериментальний психодіагностичний комплекс, за використанням якого було сформовано вибірку експериментального дослідження шляхом розподілення корекційних педагогів на чотири групи: студенти, корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів,

корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл та корекційні педагоги інклюзивних класів.

Дослідження особливостей професійної свідомості корекційних педагогів здійснювалося шляхом порівняння результатів у різних групах вибірки за наслідком використання психодіагностичного комлексу, що здійснювалося за наступними критеріями: професійної компетентності за показниками ставлення до професійної діяльності, характеру професійних дій та професійної стратегії; професійно-особистісної характеристики за показниками типізації за професійно-особистісними якостями; структурної організації професійної свідомості за показниками рівнів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів.

Вивчення характеру детермінації розвитку професійної свідомості корекційних педагогів здійснювалося у межах формувального експерименту шляхом порівняння результатів контрольної та експериментальної груп за наслідками апробовування технології розвитку професійної свідомості, організованої на засадах особистісно-компетентнісного підходу.

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

4.1. Компетентнісні особливості корекційних педагогів

З таблиці 4.1. видно, що показники професійної компетентності у різних групах корекційних педагогів суттєво різняться. Розглянемо їх більш детально.

Таблиця 4.1.

Порівняльні показники професійної компетентності корекційних педагогів (%)

Показник професійної компетентності	Рівень	КП СДНЗ		КП СЗШ		КПІК		Студенти (ГПП)
		ГАП	ГКПП	ГАП	ГКПП	ГАП	ГКПП	
Ставлення до професійної діяльності	Позитивне	58,63	67,65	54,05	67,50	47,06	38,9)	78,21
	Нейтральне	27,59	20,59	27,03	17,50	26,47	27,77	15,38
	Негативне	13,78	11,76	18,72	15,00	26,47	33,33	6,410
Характер професійних дій	Майстерний		5,880	-	7,5	-	5,560	-
	Професійний	-	41,18	-	45,00	-	22,22	-
	Середній	82,76	52,94	78,38	47,50	79,41	72,22	11,54
	Початковий	17,24	-	21,62	-	20,59	-	88,46
Професійна стратегія	Прогресивна	68,97	64,70	67,56	60,00	70,59	38,89	75,64
	Індиферентна	17,24	14,70	16,22	15,00	17,65	16,67	12,82
	Відсутня	13,79	20,60	16,22	25,00	11,76	44,44	11,54

Оскільки групи порівняння суттєво нерівні за обсягом, то, очевидно, для порівняння кількісних показників було використано непараметричні статистичні критерії.

4.1.1. Особливості ставлення до професійної діяльності

Розглянемо детальніше результати дослідження ставлення корекційних педагогів до власної професійної діяльності (рис. 4.1.).

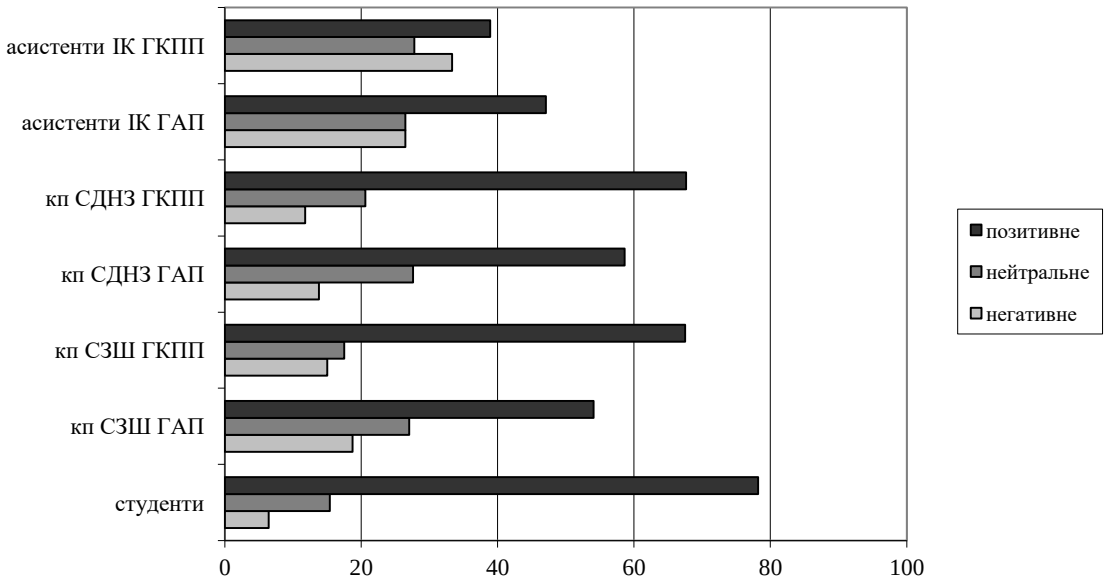


Рис. 4.1. Порівняльні показники ставлення корекційних педагогів до професійної діяльності

З рис. 4.1. видно, що в загальній картині результатів дослідження різко виокремлюються дві групи: студенти та асистенти інклюзивних класів. Тоді як у групах корекційних педагогів СЗШ і в групах корекційних педагогів СДНЗ результати виявляються майже ідентичними.

У групі студентів переважна більшість досліджуваних (78,21%) виявили позитивне ставлення до власної професійної діяльності. Такий результат не був несподіваним, оскільки навчання у ЗВО є, як правило, результатом власного професійного вибору. Досліджувані студенти лише почали опановувати професію, ще недостатньо зіштовхнулися із реаліями практичної діяльності, щоб робити повноцінні висновки щодо правильності свого вибору.

Не обійшлося у даній вибірці без результатів, які трактувалися як негативне ставлення до професійної діяльності (6,41%). З особистих бесід стало зрозуміло, що такі студенти поступали до факультетів спеціальної освіти або не за власним бажанням, або не усвідомлюючи, в достатній мірі, сутність даної професії.

Нейтральна позиція, як виявилося, притаманна 15,38% студентів, що можна також пояснити впливом різних факторів (знижена емоційність,

вимушене навчання, специфічні професійні інтереси, розчарування практичною діяльністю тощо).

Відзначаючи переваги професії корекційного педагога, студенти, у більшості випадків, давали наступні пояснення: професія важлива (73,08%), подобається працювати з «особливими» дітьми (50%), можливість займатися творчою діяльністю (57,69%), робота відповідає здібностям (46,15%). Говорячи про власні переваги, досліджувані вказували на наявність родичів-корекційних педагогів (33,33%), можливість без зайвих клопотів влаштуватися на роботу (23,08%), виховання у родині дитини з особливими освітніми потребами (15,38%).

Серед представлених недоліків найбільш суттєвими студенти вважають надмірне емоційне напруження (62,82%), необхідність працювати з дітьми з особливими освітніми потребами (20,51%), невідповідність професійних вимог наявним здібностям (15,38%) і характеру (10,26%). Оголошуючи «мінуси» професії корекційного педагога, студенти найчастіше вказували на необхідність ведення численної документації (41,03%) та на недобросовісність освітньої стратегії викладачів ЗВО, які не можуть надати потрібні у професії знання, вміння та навички (16,67%).

Повну таблицю визначених переваг і недоліків професії корекційного педагога представлено у додатку А. 2.

Аналіз результатів експериментальної роботи зі студентами на даному етапі дослідження свідчить, що оцінки засновані здебільшого на тих професійних уявленнях, які визначили професійний вибір, а також на теоретичних знаннях і тій інформації, яка поступала в ході навчального процесу.

У певному розумінні протилежні результати спостерігалися у групі корекційних педагогів-асистентів інклюзивних класів.

На рисунку 4.1. видно у вибірках ГАП і ГКПП відносно низький процент позитивного ставлення до професії корекційного педагога (лише 47,06% у ГАП; 38,9% у ГКПП), що безперечно свідчить про наявність проблем у

профорієнтаційній роботі та системі професійної підготовки майбутніх фахівців. На це вказує значна кількість фахівців серед асистентів, які негативно ставляться до своєї професії (26,47% у ГАП; 33,33% у ГКПП).

Такі результати, на нашу думку, перш за все пояснюються відносно молодим віком цього напряму професії. Індивідуальні бесіди з асистентами показали, що педагоги не мають достатньої матеріальної та методичної бази для реалізації своїх професійних функцій, не відчувають підтримки від колег (не можуть або не знають як скористуватися професійним досвідом інших), не володіють знаннями, необхідними для організації роботи із соціальної адаптації дитини, відчувають дискомфорт, працюючи в групі з іншими педагогами і батьками. Особливо важко, як виявилося, опанувати даною професією корекційним педагогам, які вже мають стаж роботи більше 10 років. У більшості випадків досліджувані даної групи мали досвід роботи у спеціальних школах чи дитячих садках і специфіка роботи асистентом була для них незнайомою, незважаючи на солідний стаж.

Із таблиці професійних переваг і недоліків (додаток А. 2.) стає зрозумілим, що даній групі педагогів не подобається у професії асистента інклюзивного класу: надмірне емоційне навантаження, стреси (85,29% ГАП; 100% ГКПП); низька заробітна плата (67,65% ГАП; 88,99% ГКПП); ненормований робочий день (44,18% ГАП; 55,55% ГКПП). Окрім цього, фахівці даної вибірки часто відзначали серед недоліків своєї професії відсутність матеріальної (50% ГАП; 83,33% ГКПП) та методичної бази (38,23% ГАП; 55,55% ГКПП); невідповідність посадових обов'язків професійним знанням (26,47% ГАП; 33,33% ГКПП). Не обійшлося і без визначення позитивних сторін професії корекційного педагога. Найбільше перевага надавалася таким характеристикам професії як нетривалий робочий день (52,94% ГАП; 44,44% ГКПП); необхідність проявляти творчість у роботі (44,12% ГАП; 22,22% ГКПП). Можливість особистісно і творчо розвиватися визначили як «позитивне» лише досліджувані асистенти ГАП (38,23%). Відсутність аналогічних поглядів серед вибірки ГКПП пояснюється

зацікавленістю таких педагогів, у більшій мірі, матеріальними, методичними та організаційними питаннями освітньої діяльності. Соціальне значення професії приваблює 35,29% корекційних педагогів ГАП і 22,22% асистентів ГКПП.

Цікавим фактом стало ставлення до питання визначення переваги/недоліку тривалості робочого дня. Так 52,94% ГАП і 44,44% ГКПП вказали на тривалість робочого дня як перевагу професії корекційного педагога, тоді як 44,18% ГАП і 55,55% ГКПП розглядають даний аспект як недолік. Це можна пояснити відмінностями у підходах до роботи у різних педагогів. Певна категорія асистентів обмежують професійні дії виконанням переважно посадових обов'язків, не «беручи роботу додому». Інші, навпаки, присвячують виконанню професійного «боргу» дуже багато часу: ознайомлюються з науковою та методичною літературою, старанно готуються до занять, намагаються більше часу проводити зі своїми вихованцями тощо.

Більш стабільними на даному етапі експерименту стали результати, отримані у групах корекційних педагогів СЗШ і СДНЗ.

На рисунку 4.1. помітно зростання позитивного ставлення корекційних педагогів ГКПП до професійної діяльності (67,5%), порівняно з групою ГАП (54,05%). Разом з тим, проглядається тенденція зменшення нейтральної позиції з 27,03% (у ГАП) до 17,5% (ГКПП), що підтверджує припущення про прямопропорційний зв'язок ставлення до професійної діяльності з розвитком професійної свідомості фахівця і його професійним розвитком у цілому. Процент корекційних педагогів із негативним ставленням до своєї професійної діяльності у ГАП (18,7%) був близьким до проценту у ГКПП (15%).

Визначаючи переваги професії корекційного педагога, корекційні педагоги СЗШ частіше за все вказували на соціальне значення роботи (83,78% ГАП; 62,5% ГКПП); можливість працювати з «особливими» учнями (72,97% ГАП; 52,5% ГКПП); можливість виконувати творчу роботу (62,16% ГАП; 37,5% ГКПП).

У даному контексті простежується тенденція певного зниження показників у ГКПП, що можна розглядати як можливі наслідки початку процесу професійного вигорання деяких фахівців цієї групи. Слід відзначити, що жоден із досліджуваних не вважає відсутність фізичного навантаження і нетривалий робочий день перевагами професії. Також, лише 24,32% ГАП і 10% ГКПП вважають заробітну плату достатньою. Це вказує на існування певних проблем у питаннях фінансового забезпечення і організації професійної діяльності корекційних педагогів.

Зі свого боку, досліджувані визначили такі позитивні професійні моменти як тривала відпустка (13,51% ГАП; 17,5% ГКПП); можливість допомогти дітям, які цього потребують (24,32% ГАП); багатогранність професії (16,22% ГАП; 17,5% ГКПП). Такі результати є цілком логічними, враховуючи процент корекційних педагогів із позитивним ставленням до професійної діяльності.

Серед недоліків своєї професії корекційні педагоги СЗШ, як і педагоги в попередніх групах, визначили, перш за все, високу вірогідність емоційного напруження і стресу (67,57% ГАП; 72,5% ГКПП); невідповідну заробітну плати і розмір пільг (40,54% ГАП; 42,5% ГКПП); тривалий, часто ненормований робочий день (21,62% ГАП; 30% ГКПП). Окрім запропонованих варіантів, досліджувані виразили негативне ставлення до таких особливостей професії як застарілий (невідповідний, незручний) науково-методичний інструментарій (24,32% ГАП; 20% ГКПП); необхідність ведення численної документації (40,54% ГАП; 62,5% ГКПП); «складність» професії (18,92% ГАП; 7,5% ГКПП). 10% фахівців у ГКПП виразили незадоволення необхідністю залучення до наукової діяльності (участь в організації і проведені емпіричних досліджень, написання наукових статей). Слід відзначити, що проблеми з науковою роботою притаманні всім групам вибірки. Цей фактор фактично не враховувався у ході проведення дослідження, або позначався дуже низьким процентом вибірки).

Результати корекційних педагогів СДНЗ за процентним співвідношенням були дуже близькими до результатів, показаних корекційними педагогами СЗШ. Так само простежувалося зростання позитивних настроїв від 58,63% (ГАП) до 67,65 (ГКПП), незначне зниження негативних показників: від 13,78% (ГАП) до 11,76% (ГКПП). Зменшення проценту відбулося і в нейтральних поглядах на професійну діяльність а: від 27,59% (ГАП) до 20,59% (ГКПП). Таке явище можна пояснити тим, що специфіка роботи у СДНЗ і СЗШ є близькими за такими параметрами як: кінцева мета педагогічної роботи (гармонійний розвиток особистості, соціалізація учня), відносна свобода у виборі форм та методів корекційно-педагогічного впливу; потужний арсенал науково-методичних розробок у галузі спеціальної педагогіки.

Корекційні педагоги СДЗ досить активно виявляли свої позиції в ході експериментальної роботи. Найбільшими професійними перевагами досліджувані вважали творчу спрямованість роботи (93,1% ГАП; 44,12% ГКПП); соціальну значущість роботи (65,52% ГАП; 58,82% ГКПП); відповідність наявним здібностям (65,52% ГАП; 50% ГКПП); можливість працювати з «особливими» дітьми (62,07% ГАП; 55,88% ГКПП); можливість саморозвиватися й самовдосконалюватися в особистісному і професійному планах (55,17% ГАП; 29,41% ГКПП). Помітно, що за такими показниками як можливість проявити свою творчість і можливість розвиватися у професії, показники ГАП і ГКПП відрізняються. Можна припустити, що знижений процент у ГКПП пов'язаний із явищами професійного вигорання корекційних педагогів-професіоналів.

Виражаючи власні позиції, вчителя-дефектологи підкреслили такі переваги професії як багатогранність (24,14% ГАП); можливість проведення індивідуальної роботи (31,03% ГАП; 20,59% ГКПП); можливість займатися приватною практикою (41,38% ГАП; 32,35% ГКПП), що в багатьом визначає специфіку даного роду професійної діяльності корекційного педагога.

Серед недоліків професії корекційні педагоги СДНЗ зазначили такі, як: надмірне емоційне напруження (65,52% ГАП; 58,82% ГКПП); низька заробітна плата (41,38% ГАП; 44,12% ГКПП). Окрім цього, незадоволення досліджуваних викликали такі чинники, як необхідність ведення численної документації (24,14% ГАП; 23,53% ГКПП) та конфліктні ситуації з батьками дітей (10,34% ГАП; 23,53% ГКПП).

Стосовно ставлення до професійної діяльності проаналізовано розбіжності між групою адаптаційного періоду та групою корекційних педагогів-професіоналів в межах трьох професійних груп. Тут і далі для вирішення питання про розбіжності між двома групами використано непараметричний U-критерій Манна-Вітні.

U - критерій Манна-Уітні [679] вираховується за наступним алгоритмом:

1. Ранжування двох вибірок.

2. Вирахування сум рангів, для кожної з вибірок.

3. Визначення більшої з двох рангових сум.

4. Вирахування емпіричного значення U-критерію за формулою (1):

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

T_x - більша сума рангів

n_x - більша з об'єму вибірок n_1 та n_2.

5. Розрахунок статистичної значущості критерію (p), який відбувається за допомогою таблиць чи за допомогою комп'ютеру.

Показано, що статистично значущих розбіжностей не виявлено ні в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 430,500; p = 0,384), ні в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 582,500; p = 0,104), ні в групі корекційних педагогів ІКЗШ (U = 259,500; p = 0,366). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності ставлення педагогів до діяльності значуще не поліпшується.

В свою чергу, розбіжності між професійними групами за цим показником оцінювались за допомогою Н-критерію Краскела-Волліса [664]. Нами розраховувалась величина критерію χ2 та його статистична значущість p. Даний вид однофакторного дисперсійного аналізу за рангами є непараметричним методом перевірки рівності медіан розподілів серед груп. За своєю суттю він ідентичний однофакторному дисперсійному аналізу даних, замінених їхніми рангами. Він є розширенням U-Критерію Манна-Вітні для порівняння трьох і більш груп. Оскільки він є непараметричним методом, Н-Критерій Краскала-Волліса не припускає нормальність розподілу.

Для того щоб розрахувати критерій, необхідно зробити наступні дії:

Ранжуємо усі дані із усіх груп разом, тобто ранжуємо дані від одного до N, ігноруючи групове членство. Задаємо всім зв'язаним значенням середній ранг, який вони одержали, якби вони не були зв'язані.

$$K = (N-1)\frac{\sum_{i=1}^{g} n_i(\bar{r}_{i\cdot} - \bar{r})^2}{\sum_{i=1}^{g}\sum_{j=1}^{n_i}(r_{ij} - \bar{r})^2}$$

Обчислюється значення критерію, де:

- n_g - число вимірів у групі g
- r_{ij} - ранг (серед усіх спостережень) спостереження j із групи i
- N – загальна кількість спостережень по всіх групах.

$$\bar{r}_{i\cdot} = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} r_{ij}}{n_i},$$

$\bar{r}$ - середнє значення всіх r_{ij}, рівне (N + 1) / 2.

Слід зазначити, що знаменник вираження для K рівний (N − 1)N(N + 1) / 12. Таким чином, $K = \frac{12\sum_{i=1}^{g} n_i(\bar{r}_{i\cdot} - \bar{r})^2}{N(N+1)}$.

Корекція може бути зроблена шляхом розподілу K на вираження $1 - \frac{\sum_{i=1}^{G}(t_i^3 - t_i)}{N^3 - N}$, де G угруповань різних зв'язаних рангів, і t_i - число

зв'язаних значень у групі I, які пов'язані з певним значенням. Дана корекція вносить невелику зміну в значення K, якщо кількість зв'язків невелика.

Розбіжності між професійними групами за цим показником були статистично значущими ($\chi 2 = 16{,}662$; $p = 0{,}001$). Найбільшим рівень цього показника зафіксовано в групі студентів ($M = 9{,}577$ $Mdn = 10{,}000$), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СДНЗ ($M = 8{,}810$ $Mdn = 9{,}000$), групі корекційних педагогів СЗШ ($M = 8{,}468$ $Mdn = 9{,}000$), групі корекційних педагогів ІК ЗШ ($M = 7{,}635$ $Mdn = 8{,}000$). Очевидно, що в групі студентів такі результати детермінуються саме професійними очікуваннями та сподіваннями щодо професійних перспектив, які не завжди справджуються із початком практичної діяльності.

4.1.2. Особливості професійних дій корекційних педагогів

Результати психологічного аналізу діяльності корекційних педагогів у різних групах досліджуваних значно розрізнялися.

Розглянемо їх докладніше.

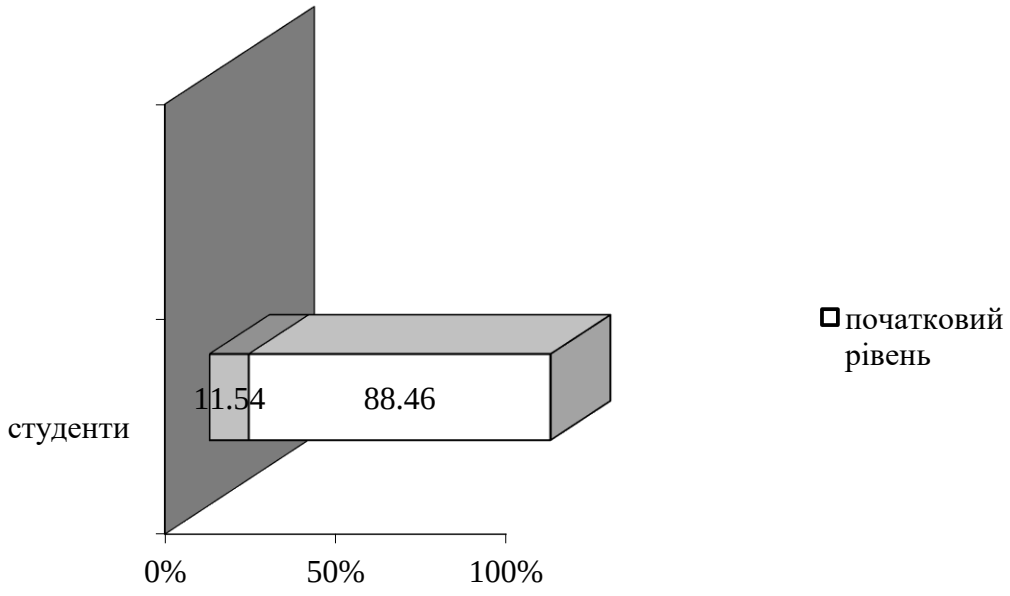


Рис. 4.1. Рівні професійних дій студентів (%)

Переважна доля студентів показали початковий рівень сформованості професійних дій (88,46%). Докладніше характеристику професійних дій представлено у додатку А. 4.

Як показав психологічний аналіз професійних дій студентів під час педагогічної практики у спеціальних навчальних закладах (садочках, школах), найкраще у майбутніх фахівців виходило виконання завдань створення позитивного психологічного клімату під час корекційно-педагогічної діяльності (застосування спеціальних прийомів активізації уваги дітей, активних методів викладання матеріалу, засобів заохочення пасивних дітей та ін.). При цьому, найлегшим завданням для студентів стало підбір і застосування прийомів активізації уваги дітей (57,69%), використання активних методів викладання матеріалу (38,46%). Майбутні корекційні педагоги з ентузіазмом підходили до справи, навіть самотужки виготовляли дидактичні посібники й реквізити до занять, пробували різні варіанти підвищення навчального інтересу учнів. Значні труднощі виникали в тих ситуаціях, коли діти порушували правила і норми поведінки. Лише 2,56% досліджуваних даної категорії змогли впоратися і не просто зробити зауваження порушникам, а використати ці моменти для організації особливих форм позиції дітей (відмова від насильства, зменшення егоцентризму, виховання альтруїзму та ін.). Слід зауважити, що для виконання цього складного завдання, окрім глибоких знань теоретичних канонів дидактики та психології, необхідно володіти знаннями про індивідуальні особливості кожної дитини, з якою відбувається взаємодія. Таким чином, «провал» цього напряму корекційно-педагогічної роботи можна пояснити тим, що місяць педагогічної практики студентів є надто малим терміном для отримання цих відомостей.

При створенні загальних умов ефективності корекційного процесу, 43,59% студентам вдалося непогано добрати і застосувати спеціальні прийоми та засоби, такі як відповідний цілям і психофізичним особливостям дітей наочний матеріал, складання плану конспекту заняття, прийом спирання на досвід дітей та ін.. Це характеризує рівень теоретико-методичної підготовки майбутніх фахівців. Найбільшою проблемою при виконанні даного напрямку роботи стали затримки, які постійно виникали у процесі професійних дій

студентів (заминки при поясненнях, підглядання у конспект, звертання за допомогою до інших педагогів тощо). Не припустити затримок вдалося лише 1,28% досліджуваних.

Демонструючи свою соціально-комунікативну компетентність, студенти також відчували значні утруднення, особливо у тих ситуаціях, коли потрібно було точно і швидко виконати певне професійне завдання або не просто дати дітям новий навчальний матеріал, а представити його як відповідь на попереднє доручення. Наприклад: сьогодні ми вирішили посадити дерева, для цього необхідно визначити, які предмети нам знадобляться («Ознайомлення з навколишнім», тема «Знаряддя праці») та ін.. З цими задачами впоралися лише 14,1% студентів. При цьому найкраще у майбутніх корекційних педагогів виходило підводити підсумки до занять, що також вказує на належний рівень їхньої методичної підготовки (32,05%).

Неоднозначними під час спостереження за практичною діяльністю студентів стали результати визначення правильності їх вимови і будови мовлення. Мовлення лише 71,79% майбутніх корекційних педагогів не справило позитивне враження. Такі показники ми вважаємо низькими, оскільки професія педагога, а тим більше корекційного, вимагає від фахівця бездоганного правильного мовлення, яке б могло стати прикладом і зразком для дітей.

Небагато хто впорався із розбірливими записами та схемами при викладанні навчального матеріалу (16,67%) і, особливо, логічним виведенням неявної корисної навчальної інформації (наприклад, звернути увагу на помилки, які найчастіше припускає дитина, показати спосіб їх подолання; звернути увагу на найлегші способи усної лічби, пояснити, як це застосовувати при рахуванні грошей тощо). З останнім завданням змогли впоратися лише 3,85% студентів.

Переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки корекційних педагогів можна пояснити і низькі показники сформованості соціально-педагогічних навичок студентів. Так, лише 10,26% з них намагалися

виховати у дітей любов і повагу до себе, підвищувати самооцінку; лише 14,1% завжди враховували і намагалися втілити у життя ідеї, які виникали в учнів; 12,82% намагалися уникнути прямих зауважень і виправлень у поведінці та навчальній діяльності дітей.

Недопустимим вважаємо результат, який полягав у тому, що лише 64,1% майбутніх корекційних педагогів ніяким чином не проявляють сарказм і насмішки при взаємодії з дітьми. Толерантність і гуманізм, які полягають в основі всіх психолого-педагогічних підходів до корекційно-педагогічної діяльності, повністю викреслюють такі прояви соціально-педагогічної взаємодії.

Винайти оригінальні підходи до встановлення комунікативного взаємозв'язку з учнями, визначити справді продуктивні шляхи корекційно-педагогічної взаємодії, уміло підтримати тих, хто відчув певні труднощі у навчальному процесі вдалося лише 19,23% студентів.

Для того, щоб оцінити динаміку професійного розвитку корекційних педагогів, розглянемо результати, отримані в інших групах досліджуваних.

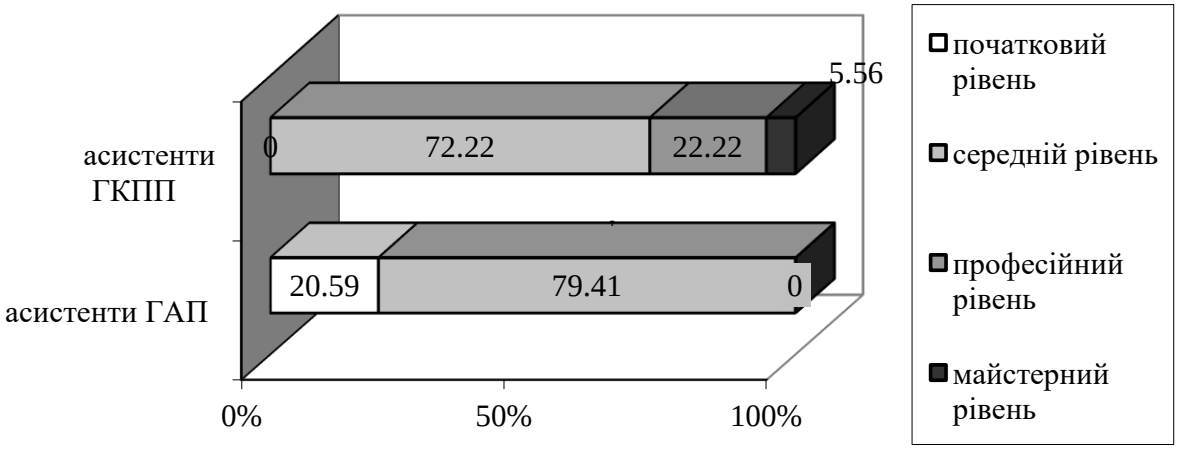


Рис. 4.2. Рівні професійних дій асистентів інклюзивних класів (%)

Переважна кількість асистентів інклюзивних класів як у ГАП (79,41%), так і в ГКПП (72,22%) показали середній рівень розвитку професійних дій. Такі результати могли б здатися низькими, особливо що стосується групи

корекційних педагогів, стаж яких перевищує 10 років, але дане явище може пояснюватися наступними факторами:

- «молодий вік» даного фаху професії корекційного педагога: перші інклюзивні класи стали з'являтися в Україні лише з 2009 року (прийняття Кабінетом Міністрів України постанови № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна»), тому значна доля фахівців, які обрали цей професійний шлях, раніше працювали на інших посадах (вчитель-дефектолог, вчитель спеціальній школі, логопед та ін.). Таким чином, незважаючи на вже наявний стаж роботи, вони були змушені наново проходити період професійної адаптації, перекваліфіковуватися, набувати необхідні професійні знання та навички;
- відносно низька популярність даної професії пояснюється також обмеженою свободою у діях асистента, професійна стратегія якого визначається, здебільшого, керуванням основного вчителя в класі;
- недостатньо розроблена науково-методична база інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами;
- недостатність матеріальної бази в роботі;
- необхідність асистента враховувати всі побажання та ідеї інших членів навчальної команди тощо.

Аналіз даних психологічного вивчення професійних дій асистентів інклюзивних класів виявив незначну динаміку в розвитку професійних дій між асистентами ГАП і асистентами ГКПП. У деяких випадках, навіть зворотні процеси. Наприклад, серед асистентів ГАП 67,65% досліджуваних можуть доцільно добрати науково-методичний матеріал. Серед досліджуваних ГКПП з цим завданням можуть впоратися лише 38,89%. Дане явище можна пояснити формуванням спеціальних знань і навичок у молодих фахівців протягом періоду професійної підготовки в ЗВО, тоді як більш досвідчені корекційні педагоги такої можливості не мали. Часом

спостерігалися й ситуації прояву «професійного вигорання» фахівців, стаж яких перевищував 15 років (вік приблизно 50 років). Цією причиною, на нашу думку, викликано зниження показників урахування особливостей психофізичного розвитку дітей у групі асистентів ГКПП (61,11%) порівняно з групою ГАП (67,64%), а також застосування прийомів роботи в групі (ГАП 29,41%; ГКПП 27,78%).

Більш стабільною виявилася динаміка розвитку соціально-комунікативних навичок асистентів. Так, наприклад, своєчасність та точність професійних дій були властиві 83,33% асистентів ГКПП (у групі асистентів ГАП лише 64,71%). Такий показник є найвищим серед всіх груп досліджуваних і, на наш погляд, це можна пояснити звуженим колом професійних функцій асистента, порівняно із вчителем-«предметником» або вчителем-дефектологом. Окрім цього, слід зазначити, що формування соціально-комунікативної компетентності корекційного педагога завжди було одним з провідних напрямів професійної підготовки на факультетах спеціальної освіти.

Позитивна динаміка розвитку професійних дій асистентів відзначалася й при виявленні їхньої техніки аналізу альтернатив навчального завдання. Так, виявлення та заміну незрозумілих слів та фраз практикують 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); пояснення із прикладами й аналогіями 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); логічне виведення неявної корисної інформації 22,22% асистентів ГКПП (8,82% ГАП).

Незначною виявилася динаміка розвитку дій, пов’язаних із професійно-особистісними особливостями соціально-педагогічної взаємодії асистентів із учнями. Тактично виправляли помилки дітей лише 55,56% досліджуваних ГКПП (50% ГАП); враховували їх особисті запити 83,33% асистентів ГКПП (73,3% ГАП).

Неоднозначними стали показники вміння асистентів створювати та підтримувати продуктивну атмосферу корекційно педагогічного процесу. Пошук нових і оригінальних прийомів і шляхів організації навчальної роботи

турбував лише 38,23% асистентів ГАП (33,33% ГКПП). На нашу думку, це досить негативний результат, оскільки саме творчість і постійне модифікування прийомів корекційно-педагогічного впливу визначає успішність індивідуальних форм корекційно-педагогічного впливу асистентів.

При цьому, за тим, щоб обраний навчальний матеріал відповідав віку й особливостям дітей стежили 83,33% асистентів ГКПП (52,94% ГАП); надавати необхідну підтримку дітям, які зазнають труднощів у процесі виконання завдань навчилися 44,44% ГКПП (23,53% ГАП).

Найбільш позитивні результати досліджувані асистенти виявили демонструючи навички підтримки позитивного психологічного клімату в групі: використання прийомів активізації уваги (67,65% ГАП; 83,33% ГКПП); активізація пасивних дітей (35,29% ГАП; 55,56% ГКПП); відзначення дрібних ненавмисних порушень (35,29% ГАП; 50% ГКПП).

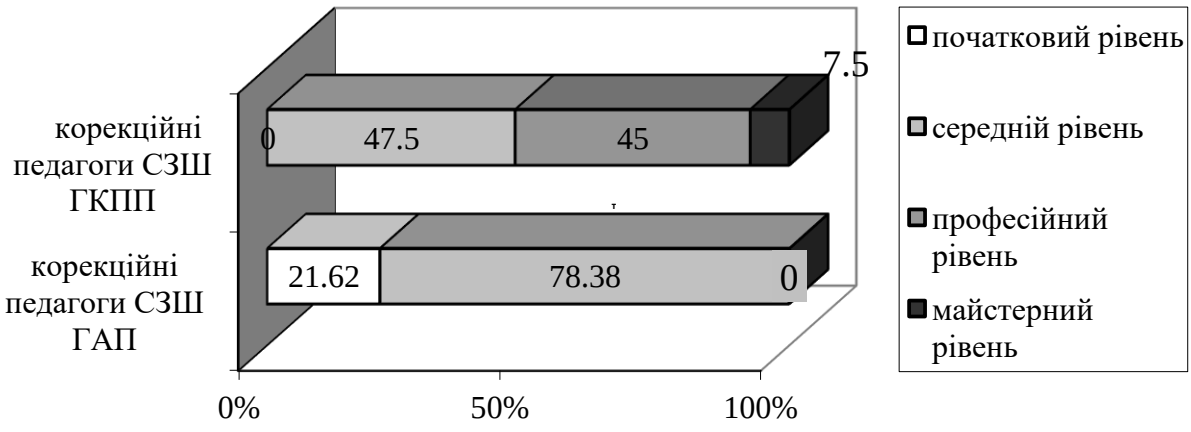


Рис. 4.3. Рівні професійних дій корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл (%)

На відміну від попередньої групи досліджуваних, у ГАП і ГКПП корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл динаміка розвитку професійних дій яскраво проглядається на рисунку 4.3.

У ГАП лише 21,62% корекційних педагогів показали початковий рівень розвитку професійних дій. До цієї групи увійшли, в основному, фахівці перших двох років стажу, які ще не встигли у достатній мірі «підкріпити» практичною діяльністю знання та уміння, здобуті в ході професійної підготовки. Рівень професійних дій 78,38% фахівців-адаптантів виявився середнім, що можна вважати непоганим результатом.

Що стосується корекційних педагогів СЗШ ГКПП, 47,5% фахівців так і не змогли піднятися до професійного рівня, що наводить на висновки про уповільнений темп їхнього професійного розвитку. Найвищого рівня змогли досягти лише 7,5% корекційних педагогів «зі стажем», професіоналами стали 45%.

Психологічний аналіз професійної діяльності корекційних педагогів СЗШ показав, що більше ніж за десять років найбільших успіхів фахівці досягли у таких вміннях, як раціональна організація заняття (67,57% ГАП; 82,5% ГКПП), урахування запитів та інтересів учнів (67,57% ГАП; 87,5% ГКПП); добір навчального матеріалу відповідно життєвому досвіду учнів (ГАП 59,46%; ГКПП 85%); добір і застосування ефективних прийомів активізації уваги учнів (67,57% ГАП; 85% ГКПП).

Дуже низькі показники виявили досліджувані групи «професіоналів» за такими професійними вміннями як повсякчасне врахування ідей і побажань учнів при розробці шляхів корекційно-педагогічної роботи (18,91% ГАП; 22,5% ГКПП); використання порушень дисципліни для організації особливих форм позиції дітей (13,51% ГАП; 25% ГКПП). Низькі результати за окресленими позиціями, на нашу думку, викликані специфікою психофізичного розвитку учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, труднощами у розвитку їхньої особистості та соціалізації.

Практично не змінилися з моменту професійної адаптації у корекційних педагогів показники таких професійних вмінь як добір і застосування ефективних прийомів корекційно-педагогічної роботи в групі (32,43% ГАП; 40% ГКПП); тактовне виправлення помилок у відповідях дітей (43,24% ГАП;

52,5% ГКПП); врахування ідей учнів (18,91% ГАП; 22,5% ГКПП); добір незвичайних і цікавих форм комунікативного зв'язку з дітьми (35,13% ГАП; 40% ГКПП); відмова від сарказму і насмішок у спілкуванні з дітьми (81,08% ГАП; 85% ГКПП). Варто відзначити, що вміння створювати та підтримувати продуктивну атмосферу в роботі з дітьми виявилося непосильними для значної долі фахівців навіть ГКПП, що свідчить про недостатність впровадження проблеми реалізації психологічного забезпечення ефективності корекційно-педагогічного процесу у курси професійної підготовки та підвищення кваліфікації корекційних педагогів.

Отримані дані про рівні розвитку професійних дій корекційних педагогів СЗШ, на нашу думку, свідчать про необхідність цілеспрямованого підвищення рівня розвитку професіоналізму на всіх етапах їхньої професійної діяльності.

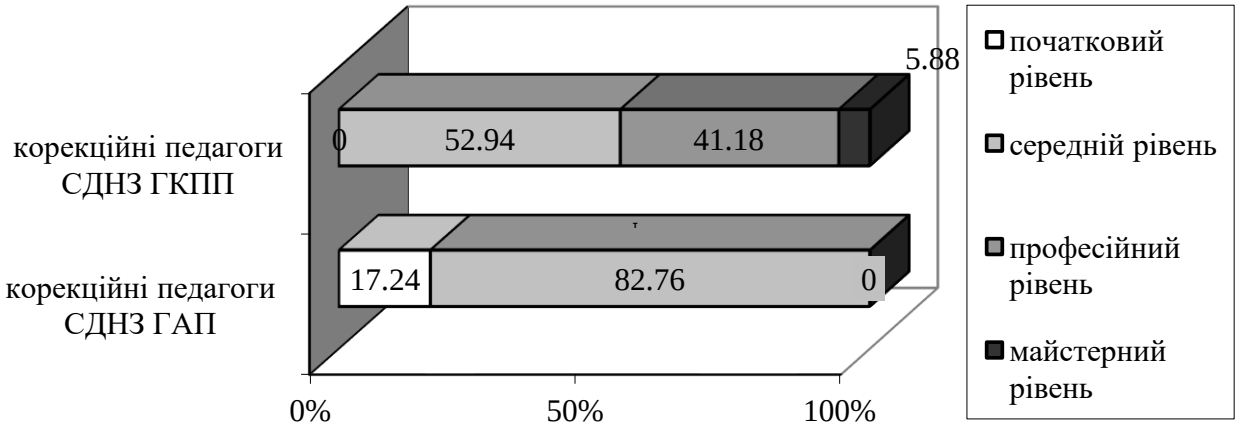


Рис. 4.4. Рівні професійних дій корекційних педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів (%)

Динаміка розвитку професійних дій у корекційних педагогів СДНЗ виявилася у певній мірі аналогічною результатам, отриманим у групі корекційних педагогів СЗШ. Однак, було виявлено і певні своєрідні даній групі корекційних педагогів особливості. Розглянемо їх докладніше.

Найкращий результат корекційні педагоги СДНЗ показали при виконанні дій, спрямованих на забезпечення загальних умов ефективності корекційно-виховного процесу. Раціонально організувати заняття могли 68,96% ГАП, 82,35% ГКПП; своєчасно і з користю для навчально-виховної роботи враховували індивідуальні особливості дітей 72,41% ГАП, 85,29% ГКПП. Процент педагогів, які застосовують спеціальні прийоми роботи в групі в ГКПП збільшився майже у два рази (24,14% ГАП, 50% ГКПП), що свідчить про непогану тенденцію професійного розвитку фахівців у даному напрямку.

Як і в попередніх групах, найбільші труднощі корекційних педагогів СДНЗ були пов’язані з професійними діями, які вимагали високого рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності. Так, своєчасно приймати рішення і точно реалізувати їх могли лише 51,72% ГАП, 76,47% ГКПП; застосування оригінальних прийомів управління мотиваційно-ціннісною сферою вихованців відзначалося у 41,38% ГАП, 58,82% ГКПП; викладати матеріал дітям у формі відповіді на певні практичні задачі вдавалося 13,79% ГАП і 23,53% ГКПП. Такі результати ми вважаємо негативними, пов'язаними з недостатнім розробленням напрямку формування соціально-педагогічної компетентності у корекційних педагогів у програмі їх професійної підготовки.

Достатньо вразила динаміка розвитку техніки аналізу альтернатив навчального завдання у корекційних педагогів СДНЗ. Процент використання схематичних пояснень на заняттях виріс із 20,69% у ГАП до 55,88% у ГКПП; покращити власний стиль і розбірливість записів та пояснень змогли 47,06% (ГКПП), тоді як у ГАП це вдавалося лише 20,69%; намагалися виявляти і одразу пояснювати дітям незрозумілі слова 27,59% ГАП і вже 52,94% ГКПП. Найбільше вразила різниця між ГАП (17,24%) та ГКПП (47,06%) корекційних педагогів у вмінні виявляти та своєчасно виводити неявну корисну інформацію. Такі показники свідчать про спрямованість професійного розвитку корекційних педагогів на покращення технічної сторони організації та реалізації корекційно-виховної роботи у СДНЗ. Негативним проявом стало лише те, що серед ГКПП лише 11,77% корекційних педагогів правильно

вимовляли і говорили (20,69% ГАП). На нашу думку, специфіка професії корекційного педагога, тим більше у СДНЗ, взагалі виключає можливість наявності в мовленні фахівців будь-яких мовленнєвих недоліків.

У ході соціально-педагогічної взаємодії з дітьми дати об’єктивну оцінку їх діям змогли 65,52% ГАП і 73,53% ГКПП; уникнути прямих зауважень вдалося 27,59% ГАП, 58,82% ГКПП; чинили дії-спонукання дітей до адекватної самооцінки 24,14% ГАП і 47,06% ГКПП. На нашу думку це пов'язано, перш за все, з віком дітей, з якими проводилася робота. При цьому слід зазначити, що динаміка зростання показників соціально-педагогічної взаємодії у ГКПП є достатньо позитивною.

Демонструючи вміння створювати продуктивну атмосферу в ході корекційно-виховної роботи, 82,76% ГАП і 85,29% ГКПП не практикували сарказм і насмішки. Такий стабільний показник свідчить про ідентичність даного параметру особливостям «натури» фахівця, які досить важко змінити чи позбутися. Разом з цим, слід відзначити позитивні показники формування вмінь застосовувати такі прийми роботи: цікаві форми комунікативного зв'язку з дітьми (44,83% ГАП, 64,71% ГКПП); проблемні та продуктивні завдання (31,03% ГАП, 67,65% ГКПП); засоби підтримки дітей, які відчувають труднощі в оволодіння навчальним матеріалом (34,48% ГАП, 47,06% ГКПП).

Підтримка позитивного психологічного клімату в ході корекційно-педагогічного процесу для корекційних педагогів СДНЗ давалася значно важче: відзначати дрібні й непомітні порушення вдавалося лише 24,14% ГАП і 41,18% ГКПП; миттєво та зважено реагувати на порушення могли 34,48% ГАП, 50% ГКПП; із використанням порушень з метою формування особливих форм позицій дітей впоралися 17,24% ГАП і 32,35% ГКПП. Як і у випадку з корекційними педагогами СЗШ, такі результати можуть означати недостатність впровадження проблеми реалізації психологічного забезпечення ефективності корекційно-педагогічного процесу у курси професійної підготовки та підвищення кваліфікації корекційних педагогів.

Стосовно майстерності професійних дій також було досліджено розбіжності між групою адаптаційного періоду та групою корекційних педагогів-професіоналів в межах трьох професійних груп. Показано, що статистично значущі розбіжності встановлено в усіх трьох професійних групах і вони були наступними: в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ ($U = 134{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($U = 71{,}000$; $p < 0{,}001$), а також в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($U = 157{,}000$; $p = 0{,}004$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що в процесі адаптації до професійної діяльності ставлення педагогів до діяльності значуще не поліпшується. Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень професійної майстерності був вищим в групі корекційних педагогів-професіоналів у порівнянні з групою адаптаційного періоду професійної діяльності. Так, в групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення було наступним: ГАП ($M = 0{,}644$; $Mdn = 0{,}667$) у порівнянні із ГКПП ($M = 0{,}882$; $Mdn = 0{,}848$), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП ($M = 0{,}637$; $Mdn = 0{,}639$) у порівнянні із ГКПП ($M = 0{,}891$; $Mdn = 0{,}806$), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ: ГАП ($M = 0{,}636$; $Mdn = 0{,}639$) у порівнянні із ГКПП ($M = 0{,}784$; $Mdn = 0{,}750$).

Слід додати, що розбіжності між професійними групами за цим показником професійної майстерності, які оцінювались за допомогою Н-критерію Краскела-Волліса, були статистично значущими ($\chi 2 = 127{,}442$; $p < 0{,}001$). Найменший рівень цього показника, як було вже показано вище, зафіксовано в групі студентів ($M = 0{,}377$; $Mdn = 0{,}389$), проте він був вищим в групах працюючих фахівців: в групі корекційних педагогів СДНЗ ($M = 0{,}773$; $Mdn = 0{,}750$), групі корекційних педагогів СЗШ ($M = 0{,}769$; $Mdn = 0{,}722$), групі корекційних педагогів ІК ЗШ ($M = 0{,}687$; $Mdn = 0{,}667$).

4.1.3. Особливості визначення професійної стратегії корекційними педагогами

Визначення на попередньому етапі дослідження рівнів розвитку професійних дій корекційних педагогів, виявлення різко вираженої нерівномірності у відповідних показниках стало підґрунтям для вирішення наступних питань: якими уявляє корекційний педагог перспективи свого професійного розвитку, які вбачає стратегічні можливості їхньої реалізації, на скільки готовий до безпосередньої участі у заходах із професійного розвитку.

На даному етапі застосовувалися анкета «Оцінка націленості корекційного педагога на професійний розвиток» (Додаток А.5.), а також опитувальник «Визначення професійної стратегії корекційного педагога» (Додаток А.6.).

На даному етапі було поставлено наступні задання:

- визначення критеріїв готовності корекційного педагога до професійного розвитку;
- визначення стратегії професійного розвитку корекційних педагогів;
- дослідження стратегії професійного розвитку корекційних педагогів;
- встановлення залежності між ставленням до професійної діяльності, рівнем розвитку професійних дій і стратегією професійного розвитку корекційного педагога.

Аналізуючи проблему професійного розвитку корекційних педагогів, ми зверталися до сучасних психологічних наукових джерел з цієї проблеми (Г. Беженар, 2009; В. Бондар, 2010; О. Глоба, 2017; Л. Долинська, 2008; А. Колупаєва, 2014; О. Кравців, 2009; А. Лукіянчук, 2010; Н. Малій, 2011; О. Мамічева (2009); І. Матяш, 2015; Миронова, 2007 Н. Перегончук, 2011; В. Синьов, 2015; Л. Туріщева, 2006; Д. Шульженко, 2005 та ін.). На основі здійсненого теоретичного аналізу було зазначено наступні показники готовності корекційних педагогів до професійного розвитку:

- самооцінка (відповідність власних професійних характеристик ідеальному образу професійного-Я;

- ставлення до професійного розвитку;
- уявлення про професійні перспективи і шляхи професійного розвитку;
- реальні дії щодо реалізації можливостей власного професійного розвитку.

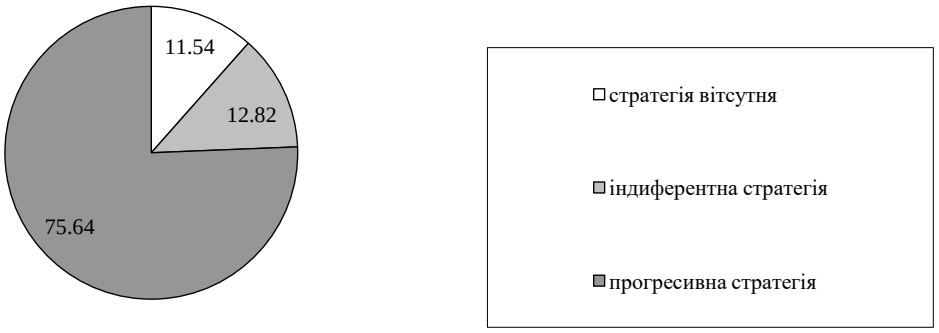
Відповідно до виділених критеріїв було визначено три позиції стратегії професійного розвитку корекційних педагогів: відсутня, індиферентна, прогресивна.

Відсутність стратегії, як правило, спостерігалася у корекційних педагогів, ставлення до професійного розвитку яких розцінювалося як негативне чи нейтральне. У таких досліджуваних майже не простежувалося розходження між образами «Я-реальне» та «Я-ідеальне» у професії. Уявлення таких педагогів про власні професійні перспективи походять від прагнення подолати певні побутові проблеми: надії на підвищення зарплатні, посадове підвищення, покращення професійних умов тощо. За відсутністю позиції педагог не здійснює конкретних кроків у напрямку професійного розвитку, не цікавиться шляхами підвищення рівня професіоналізму, зосереджується, здебільшого, на організаційних і формальних заходах щодо здійснення професійної діяльності, залишаючи без уваги її змістову сторону.

Індиферентна стратегія характерна для корекційних педагогів, ставлення яких до професійного розвитку визначається як нейтральне. У таких фахівців спостерігаються певні розходження між сформованими у свідомості образами Я-реальне та Я-ідеальне, здатність ставити перед собою адекватні професійні цілі та поступово йти шляхом їх досягнення. Уявлення про перспективи професійного розвитку, при цьому, ґрунтуються на прагненнях краще виконувати свої професійні функції, досягти успіху у професії, охопити корекційно-педагогічною діяльністю більшу кількість дітей, здобути високі результати у роботі. Реальні дії таких педагогів цілком відповідають цим уявленням: вони цікавляться заходами з підвищення кваліфікації, тренінгами, конференціями і професійними семінарами, працюють із науковою та методичною літературою, відкриті до поширення професійного світогляду.

У корекційних педагогів із *прогресивною стратегією готовності до професійного розвитку* відзначилося яскраво виражене прагнення підсилення рівня власного професіоналізму, покращення та розвитку професійних якостей, підвищення професійної компетентності. Професійні цілі таких педагогів носять прогресивний характер, спрямовані суцільно на збільшення якості виконання професійної діяльності, професійний зріст, здійснення наукових досліджень і винаходів, розроблення інноваційних розвивальних програм тощо. Із професійними цілями пов'язані також уявлення про професійні перспективи, які полягають у здійсненні практично значущих знахідок, написанні методичної та дидактичної літератури, опануванні нових педагогічних технік і методик, обміні досвідом із якомога ширшим колом колег, батьків дітей із особливими освітніми потребами, особами з порушеннями психофізичного розвитку тощо. Такі корекційні педагоги розвивають активну діяльність, спрямовану на реалізацію всіх цих цілей і перспектив, при цьому не лише охоче користуються всіма можливостями підвищення власних кваліфікаційних вмінь та навичок, але й беруть участь у їхній організації.

Аналіз результатів визначення стратегій професійного розвитку в



корекційних педагогів показав, що найбільш активними в плані побудови шляхів професійного зростання виявилися студенти (рис. 4.5.).

Рис. 4.5. Стратегії професійного розвитку студентів

Переважна більшість майбутніх фахівців (75%) проявили свідоме прагнення до професійного розвитку, чітко визначали критерії успішності

праці корекційного педагога, при цьому свої здібності та професійні можливості знайшли цілком відповідними. Такі студенти, як правило, мають високі рейтинги, із задоволенням займаються практичною роботою, відвідують семінари та конференції з психології та педагогіки, беруть участь в олімпіадах, конкурсах тощо. Студенти з прогресивною стратегією професійного розвитку мають загальні уявлення про сутність і структуру професійної свідомості, можуть у загальних рисах окреслити шляхи оптимізації її розвитку.

Індиферентну стратегію професійного розвитку показали 13% студентів. Такі студенти в ході анкетування показували активне або нейтральне ставлення до професійного зростання, могли визначити критерії успішності професійної діяльності, але здійснити об'єктивну оцінку власних можливостей і рівня набутих професійних знань, вмінь та навичок не змогли. Уявлення про сутність, структуру і функції професійної свідомості в даної групи досліджуваних виявилися досить розпливчатими, неточними та, часом, невідповідними, що, в свою чергу, утруднювало визначення шляхів її розвитку.

Певна доля студентів (11,54%) показали повну відсутність будь-якої стратегії професійного розвитку. Такі досліджувані неохоче давали відповіді, не могли чітко виділити критерії успішності професійної діяльності, утруднювалися у визначенні поняття професійної свідомості, її структури та функцій, не виявляли адекватних думок щодо підвищення рівня своєї компетентності.

Такі результати за даною вибіркою є цілком очікуваними. Стратегії професійного розвитку студентів базуються здебільшого на їх теоретичних знаннях, у малих долях підкріплених практикою, пов'язані не стільки з реальними уявленнями про зміст професійної діяльності корекційного педагога, скільки з очікуваннями та сподіваннями.

Результати, показані на даному етапі дослідження студентами та групами корекційних педагогів-практиків значно різнилися.

У результатах, отриманих у вибірках корекційних педагогів СЗШ і СДНЗ, проглядалася загальна тенденція, яка показувала втрату спрямованості на професійний розвиток у ГКПП певною долею фахівців, що, на нашу думку, викликано явищем професійного вигорання фахівців на певному етапі професійної діяльності (рис. 4.6.).



Рис. 4.6. Стратегії професійного розвитку корекційних педагогів СЗШ та СДНЗ

У певній мірі іншими стали результати, показані групою корекційних педагогів-асистентів інклюзивних класів. (рис. 4.7.).

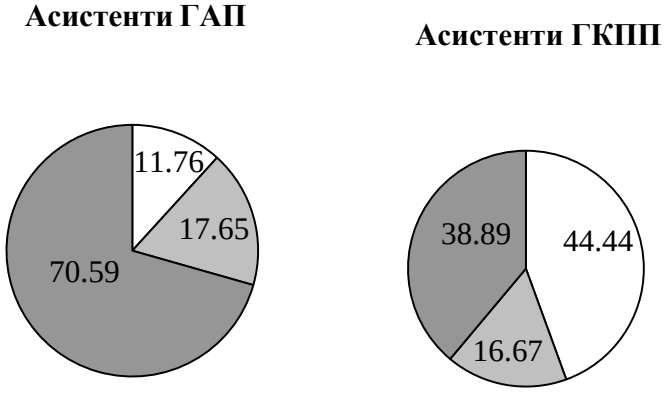


Рис. 4.7. Стратегії професійного розвитку асистентів інклюзивних класів

Як вже було зазначено вище, така професія корекційного педагога, як асистент в інклюзивному класі, має низку специфічних відмінностей: відсутність достатньої матеріальної та методичної бази, командна робота

тощо. Таким чином, показники стратегії професійного розвитку у молодих фахівців є близькими за показниками, отриманими в групі студентів, чого не можна сказати про асистентів ГКПП. Враховуючи те, що, з одного боку, досвідчені фахівці, приступаючи до виконання професійних обов'язків асистента, з іншого боку, не мали достатньої професійної підготовки, не завжди добре усвідомлювали сутність нових професійних функцій і специфіку корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивному класі. Значна доля таких фахівців втрачали чи так і не набули стратегії професійного розвитку. Причиною цьому, на нашу думку, можуть бути розгубленість, незвичні шляхи досягнення професійних цілей, зміна професійного статусу.

Стосовно обраної професійної стратегії проаналізовано розбіжності між групою адаптаційного періоду та групою корекційних педагогів-професіоналів в межах трьох професійних груп. В даному випадку для вирішення питання про розбіжності між двома стажевими групами використано критерій хі-квадрат Пірсона.

Навіть візуально не викликає сумнівів існування відмінностей у співвідношенні ставлення до обраної професійної стратегії між групами, що представляють досліджених різного стажу. У випадку цих номінальних ознак для більш точного встановлення, чи присутні дані відмінності, нами було використано критерій хі-квадрат. Критерій «хі-квадрат» (χ^2) – непараметричний критерій для статистичної перевірки гіпотези про статистичний зв'язок між двома змінними по таблиці спряженості. В основі критерію «хі-квадрат» (χ^2) лежить найбільш загальне визначення статистичного зв'язку, згідно з яким дві змінні зв'язані між собою, якщо при зміні однієї змінної міняється розподіл іншої.

Перевірка гіпотези про зв'язок двох змінних здійснюється на основі порівняння спостережуваних частот f_{ij} таблиці спряженості, отриманої в результаті дослідження, з теоретичними частотами, розрахованими в припущенні про статистичну незалежність змінних за формулою: $e_{ij} = (n_i \times n_j) / n$, де n_i, n_j – маргінальні частоти відповідних рядка й стовпця таблиці, n –

обсяг вибірки. Таким чином, нульова й альтернативна гіпотези (відповідно, про наявність і відсутність статистичному зв'язку) мають вигляд:

$H_0 : f_{ij} = e_{ij}$ для всіх значень і і j

$H_0 : f_{ij} \neq e_{ij}$ хоча б для деяких значень і і j.

Розв'язок про прийняття або відхилення нульової гіпотези ухвалюється в результаті порівняння значення критерію, обчисленого по формулі: $\chi^2_{обч} = \sum (f_{ij} - e_{ij})^2 / e_{ij}$, із критичним значенням $\chi^2_{1-\alpha}$, знайденим по таблиці розподілу "хі-квадрат" для обраного рівня значущості α. Якщо $\chi^2_{обч} > \chi^2_{1-\alpha}$, нульова гіпотеза відхиляється на користь альтернативної, згідно з якою статистичний зв'язок між змінними існує. Якщо $\chi^2_{обч} < \chi^2_{1-\alpha}$, підстав для відхилення нульової гіпотези немає. Однак при прийнятті нульової гіпотези про відсутність статистичного зв'язку між двома змінними необхідно контролювати потужність статистичного критерію. Критерій «хі-квадрат» дозволяє перевірити гіпотезу про наявність статистичного зв'язку/незалежності двох змінні, але не вимірює тісноту зв'язку між ними [495].

Показано, що статистично значущих розбіжностей не виявлено ані в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів ($\chi2 = 0,520$; $p = 0,771$), ані в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($\chi2 = 0,905$; $p = 0,636$), проте виявлено в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($\chi2 = 7,437$; $p = 0,024$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності професійна стратегія корекційних педагогів-асистентів переходить від прогресивної стратегії до відсутньої.

Слід зазначити, що розбіжності між професійними групами за показником ставлення до обраної професійної стратегії не були статистично значущими ($\chi2 = 10,226$; $p = 0,115$).

На наступному етапі було виконане завдання операціоналізувати професійну компетентність педагога, використовуючи відповідні вищенаведені показники, а саме: ставлення до професійної діяльності,

характер професійних дій, професійна стратегія. Під операціоналізацією мається на увазі визначення поняття (концепта) через вказівку правил фіксування відповідних емпіричних ознак [45]. Операціональні визначення зв'язують теорію та емпіричні спостереження. Значення кожного наукового поняття повинне бути описане за допомогою певного тесту, який і буде операцією з його перевірки. Саме операціоналізація і дозволяє розкласти теоретичний зміст поняття на емпіричні еквіваленти, доступні для фіксації та виміру. Операціоналізація необхідна для зіставлення теоретичних понять із фактами, відбиттям яких вони є, вибору найбільш істотних ознак для вивчення, здійснення виміру досліджуваних ознак.

Далі ці показники піддано експлораторному факторному аналізу з метою виділення єдиного фактору, який відповідав конструкту, що операціоналізується. В багатовимірній статистиці експлораторний факторний аналіз являє собою статистичний метод, який використовується, щоб розкрити основну структуру великого набору змінних. Його головною метою є виявлення взаємовідносин, що лежать в основі між вимірюваними змінними [700]. Експлораторний факторний аналіз проводився методом найбільшої правдоподібності. За результатами експлораторного факторного аналізу розрахувались факторні навантаження для кожного параметра професійної компетентності. На основі цих факторних навантажень будувалась інтегральна формула, яка дозволяла оцінити рівень професійної компетентності у професійних підгрупах педагогів. За формулою розраховували результати для кожного з досліджуваних. Слід зазначити, що ставлення до обраної професійної стратегії

Результати однофакторного аналізу для рівня професійної компетентності мали наступний вигляд (Табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Матриця факторних навантажень для моделі операціоналізації професійної компететності

Показники	Фактор професійної копетентності
Ставлення до професійної діяльності	0,646
Характер професійних дій	0,999
Професійна стратегія	0,221

Перший і єдиний фактор описував 48,829% дисперсії початкової матриці даних. Формула для розрахунку рівня професійної компетентності мала наступний вигляд:

Професійна компетентність = 0,646*(Ставлення до професійної діяльності) + 0,999*(Характер професійних дій) + 0,221*(Професійна стратегія).

Як видно з даної формули найбільший внесок у формування професійної компетентності вносять додатні значення параметру характер професійних дій.

Нами було розраховано значення професійної компетентності для кожного з піддослідних і обчислені середні значення для кожної підгрупи (Табл. 4.3.).

Таблиця 4.3.

Середнє значення для кожної підгрупи корекційних педагогів

Описова статистика	Корекційні педагоги СДНЗ		Корекційні педагоги СЗШ		Корекційні педагоги ІК ЗШ		Студенти (ГПП)
	ГАП	ГКПП	ГАП	ГКПП	ГАП	ГКПП	
Середнє значення (M)	9,131	9,633	8,461	9,576	8,471	7,584	10,173
Стандартне відхилення (SD)	2,789	2,876	3,402	2,840	3,001	3,126	2,412

Слід зазначити, що рівень професійної компетентності варіював від 0 до 13,00 балів. Низький рівень цього інтегрального показника характеризувався

значеннями першого терциля (< 8,18 балів), середній рівень значеннями другого терциля (<10,83 балів) Високий рівень – значення до 13,00 балів

Розподіл показника професійної компетентності наведено на рисунку 4.8.

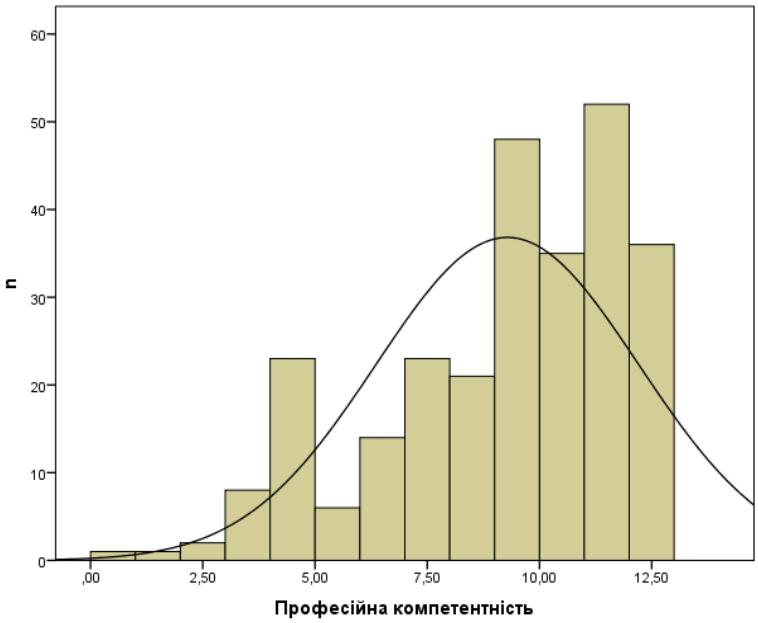


Рис. 4.8. Гістограма розподілу значень професійної компетентності із накладеною кривою нормального розподілу.

Далі за допомогою дисперсійного аналізу було встановлено, що за рівнем професійної компетентності групи порівняння статистично значуще відрізняються (F=5,405; p=0,001). Також було проведено перевірку, чи відрізняються зазначені групи за категоріями періоду діяльності. Проте статистично значущих розбіжностей виявлено не було. Для жодної професійної групи: корекційні педагоги СДНЗ (F=0,491; p=0,486), корекційні педагоги СЗШ (F=2,448; p=0,122), корекційні педагоги інклюзивних класів ЗШ (F=0,999; p=0,322).

Аналізуючи результати операціоналізації професійної компетентності корекційних педагогів, слід звернути увагу на те, що хоча в групі студентів було отримано найвищий результат, його не можна об‘єктивно порівнювати із результатами у групах фахівців-практиків. Хоча ставлення і визначення професійних перспектив у даній групі і відзначалися високими показниками,

реальність професійної кваліфікації яскраво проявилася на другому етапі дослідження професійної компетентності – при визначенні рівня професійних дій, який у даній вибірці досліджуваних був на найнижчому рівні.

4.2. Особливості професійно-особистісної сфери корекційного педагога

Результати дослідження професійно-особистісної сфери корекційних педагогів представлено у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Типізація корекційних педагогів за професійно-особистісними якостями (%)

Типи	студенти	КП СДНЗ ГАП	КП СДНЗ ГКПП	КП СЗШ ГАП	КП СЗШ ГКПП	асистенти ІК ГАП	асистенти ІК ГКПП
«просвітник»	12,82	13,79	17,65	16,22	17,50	17,65	11,11
«волонтер»	12,82	6,900	2,940	10,81	7,500	11,76	16,67
«керівник»	20,51	13,79	20,59	13,51	15,00	11,76	11,11
«комунікатор»	34,62	41,38	32,35	32,43	32,50	38,24	50,00
фахівець	19,23	24,14	26,47	27,03	27,50	20,59	11,11

Спроба здійснення типізації майбутніх корекційних педагогів-студентів магістратури дали неоднозначний результат. Більшість досліджуваних віддавали перевагу якостям педагога-комунікатора (34,62%): комунікабельності, доброті, зовнішній привабливості, високій моральності. Вони репрезентували себе як емоційні, етичні педагоги з доволі гнучкою поведінкою. Крім цього, майже в рівній мірі властивими собі молоді фахівці вважали організаційні здібності (20,51%) (вимогливість, організованість, дисциплінованість) та глибокі фахові знання і вміння (19,23%).

Небагато серед даної категорії досліджуваних виявилося «просвітників» (12,82%) і «волонтерів» (12,82 %), що стало для нас несподіваним, оскільки волонтерські якості є чи не найважливішими для професії корекційного педагога.

З таблиці 4.4. видно, що з початком практичної діяльності помітно збільшується кількість педагогів-«просвітників», «комунікаторів» і «фахівців» серед корекційних педагогів СДНЗ та СЗШ. При цьому, кількість «керівників» суттєво зменшується. Така тенденція може бути пояснена тим, що з початком активної практичної діяльності зростає професійна компетентність фахівців, вони стають більш спостережливими, більш вправними у виконанні вузького кола професійних дій, змінюється їх професійна позиція. У багатьох випадках корекційні педагоги набувають поліспрямованості – у рівній мірі оволодівають характеристиками «комунікатора» й «фахівця», чи «просвітника» й «фахівця». До речі, слід відзначити, що в адаптаційний період професійної діяльності у певній мірі зростає загальна культура педагога, вдосконалюються його моральні установки, зростає духовність.

Дослідження професійно-особистісних якостей у корекційних педагогів, професійний стаж яких перевищує 10 років, також виявило цікаві результатів. Доля педагогів-«волонтерів» склала зовсім невисокий процент. Враховуючи важливість толерантних якостей особистості, які полягають в основі даного типу корекційних педагогів, такий результат йде врозріз із суспільними ідеалами щодо моральних цінностей цієї професії. Крім цього, було виявлено збільшення показників професійно-особистісних якостей, властивих педагогам-«фахівцям», зменшення загальної кількості корекційних педагогів-«комунікаторів». Ці зміни можна спробувати пояснити тим, що на даному етапі професійної діяльності підвищується авторитет корекційного педагога, його професійні позиції стають більш стійкими, безпосередня практична діяльність у певній мірі виходить на рівень автоматизованих професійних дій, може з’являтися тенденція до професійного вигорання, причинами чого, в свою чергу, можуть бути переоцінка життєвих цінностей, зміна пріоритетів та орієнтирів.

На фоні загальних результатів, отриманих на даному етапі дослідження, виділяються показники професійно-особистісних якостей асистентів ІК ГКПП. Зазначимо, що порівняно з показниками в ГКПП інших вибірок,

спостерігається помітне зменшення проценту педагогів-«просвітників» (11,11%), педагогів-«керівників» (11,11%), педагогів-«фахівців» (11,11%). Таке явище обумовлено у більшості фахівців даної групи змінами умов професійної діяльності, професійних вимог і, в цілому, професійної концепції. Разом з тим, спостерігається значне зростання корекційних педагогів-«волонтерів» що, за нашими спостереженнями, пояснюється специфікою командної роботи фахівців в системі інклюзивної освіти. Ці ж самі детермінанти, на нашу думку, викликають незначний зріст корекційних педагогів-«комунікаторів» серед асистентів ІК ГКПП (50%).

Динаміку зміни професійно-особистісних якостей корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності можна спостерігати на наступному графіку (рисунок 4.9.).

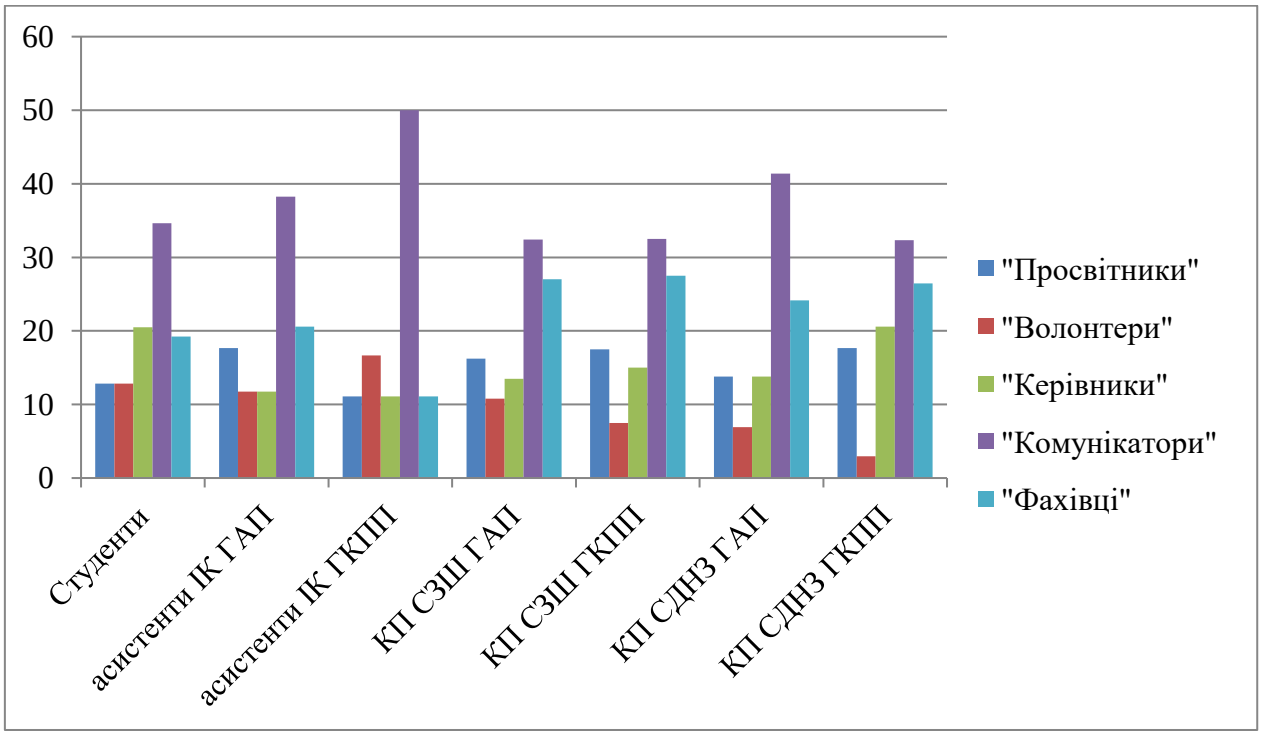


Рисунок 4.9. Динаміка зміни професійно-особистісних якостей корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності

Даний графік дозволяє зробити деякі висновки щодо дослідження особливостей професійно-особистісних якостей корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності.

Серед загальної кількості досліджуваних корекційних педагогів виділилися два пріоритетні типи педагогів: корекційні педагоги-«комунікатори» і корекційні педагоги-«фахівці», що свідчить про перевагу у них таких професійно-особистісних рис як комунікабельність, висока моральність, раціональність, спостережливість, професійна індивідуальність тощо.

Досить неочікуваним результатом став незначний процент корекційних педагогів-«волонтерів», хоча в основу даного типу покладено толерантність та інші «гуманні» професійно-особистісні якості, важливі для професії корекційного педагога. Крім цього було виявлено динаміку зменшення представників даного типу при зростанні професійного стажу.

Проаналізуємо розбіжності за професійно-особистісними якостями педагогів. По-перше, було проаналізовано розбіжності між групами фахівців з різним професійним досвідом в межах професійних груп. У якості статистичного критерію використовувався U-критерій Манна-Вітні. Аналізувались розбіжності за такими показниками, як комунікабельність, організованість, спрямованість на вузький профіль, інтелігентність, толерантність, мотивація схвалення. Показано, що за деякими показниками розбіжності є статистично значущими. Розглянемо ці розбіжності детальніше.

Доведено, що за показником комунікабельності статистично значущих розбіжностей не виявлено ні в групі корекційних педагогів СДНЗ ($U = 486{,}000$; $p = 0{,}922$), ні в групі корекційних педагогів СЗШ ($U = 668{,}000$; $p = 0{,}104$), ні в групі корекційних педагогів ІК ЗШ ($U = 270{,}500$; $p = 0{,}486$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності комунікабельність педагогів значуще не поліпшується.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень комунікабельності майже дорівнював такому в групі корекційних педагогів-професіоналів у порівнянні з групою адаптаційного періоду професійної діяльності. Так, в групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення мір

центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 6,828; Mdn = 7,000) у порівнянні із ГКПП (M = 7,000; Mdn = 8,000), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 7,216; Mdn = 8,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,850; Mdn = 8,000), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 7,147; Mdn = 7,500) у порівнянні із ГКПП (M = 7,722; Mdn = 8,000).

Зазначено, що за показником організованості статистично значущі розбіжності виявлено в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 350,000; p = 0,050), проте не виявлено ані в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 693,000; p = 0,628), ані в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (U = 286,500; p = 0,695). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності організованість педагогів значуще поліпшується лише у педагогів, зайнятих у системі дошкільної освіти.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп співвідношення рівнів організованості було наступним. В групі корекційних педагогів, що зайняті у системі дошкільної освіти: ГАП (M = 5,103; Mdn = 5,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,471; Mdn = 7,000), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл: ГАП (M = 5,730; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,025; Mdn = 6,000), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 5,559; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 5,889; Mdn = 6,000).

Визначено, що за показником спрямованості на вузький профіль статистично значущих розбіжностей не виявлено ані в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 368,000; p = 0,080), ані в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 732,000; p = 0,933), ані в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (U = 291,500; p = 0,772). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної

діяльності спрямованість на вузький профіль педагогів не зазнає значущих трансформацій.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень спрямованості на вузький профіль майже дорівнював такому в групі корекційних педагогів-професіоналів у порівнянні з групою адаптаційного періоду професійної діяльності. Так, в групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення мір центральної тенденцій було наступним: ГАП (M = 6,173; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 7,206; Mdn = 7,000), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 7,000; Mdn = 7,000) у порівнянні із ГКПП (M = 7,025; Mdn = 7,000), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 6,765; Mdn = 7,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,500; Mdn = 7,000).

За показником інтелігентності статистично значущі розбіжності виявлено в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 285,000; p = 0,003), проте не виявлено ані в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 589,500; p = 0,115), ані в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (U = 297,000; p = 0,858). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності інтелігентність педагогів значуще поліпшується лише у педагогів, зайнятих у системі дошкільної освіти.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень співвідношення центральних тенденцій рівня інтелігентності було наступним. В групі корекційних педагогів, що зайняті у системі дошкільної освіти: ГАП (M = 5,759; Mdn = 5,000) у порівнянні із ГКПП (M = 7,118; Mdn = 7,000), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 5,973; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,600; Mdn = 7,000), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 6,168; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,111; Mdn = 6,000).

Виявлено, що за показником толерантності статистично значущі розбіжності існують в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 331,000;

p = 0,022), проте не виявлено ані в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 634,000; p = 0,267), ані в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (U = 266,000; p = 0,434). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності толерантність педагогів значуще поліпшується лише у педагогів, зайнятих у системі дошкільної освіти.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень співвідношення центральних тенденцій рівня толерантності було наступним. В групі корекційних педагогів, що зайняті у системі дошкільної освіти: ГАП (M = 5,690; Mdn = 5,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,588; Mdn = 7,000), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 6,135; Mdn = 5,000) у порівнянні із ГКПП (M = 6,375; Mdn = 6,500), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 6,471; Mdn = 6,500) у порівнянні із ГКПП (M = 6,889; Mdn = 7,000).

Доведено, що за показником мотивації схвалення статистично значущих розбіжностей не виявлено ані в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 486,000; p = 0,922), ані в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 668,000; p = 0,104), ні в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (U = 270,500; p = 0,486). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності мотивація схвалення педагогів, як бажання свідомого спотворення результатів тестування значуще не змінюється.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень мотивації схвалення майже дорівнював такому в групі корекційних педагогів-професіоналів у порівнянні з групою адаптаційного періоду професійної діяльності. Так, в групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення центральних тенденцій було наступним: ГАП (M = 5,931; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 5,441; Mdn = 5,500), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 5,865; Mdn = 6,000) у порівнянні із ГКПП (M = 5,625; Mdn = 6,000), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів

загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 6,118; Mdn = 6,500) у порівнянні із ГКПП (M = 6,056; Mdn = 6,000).

Таким чином, нами було показано, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності комунікабельність педагогів, їхня спрямованість на вузький профіль та мотивація схвалення педагогів не зазнають значущих трансформацій. Також встановлено, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності організованість, інтелігентність, толерантність педагогів значуще поліпшуються лише у педагогів, зайнятих у системі дошкільної освіти.

Далі було розглянуто розбіжності між професійними групами. Використано H-критерій Краскалла-Волліса. Розбіжності між професійними групами за показниками професійно-особистісних якостей були статистично значущими у випадку таких змінних як спрямованість на вузький профіль ($\chi2$ = 21,664; p < 0,001), інтелігентність ($\chi2$ = 12,339; p = 0,006), толерантність ($\chi2$ = 30,462; p < 0,001), мотивація схвалення ($\chi2$ = 14,957; p = 0,002). В свою чергу розбіжності між професійними групами за показниками професійно-особистісних якостей не були статистично значущими у випадку таких параметрів професійно-особистісних якостей як комунікабельність ($\chi2$ = 2,993; p = 0,393) та організованість ($\chi2$ = 5,473; p = 0,140).

Схематично, у вигляді стовпчикової діаграми середньогрупові значення за кожним показником професійно-особистісної характеристики корекційного педагога наведені на рисунку 4.10. Якщо аналізувати описові статистики за кожним показником професійно особистісних якостей, які наведені нижче, то можна зазначити наступне.

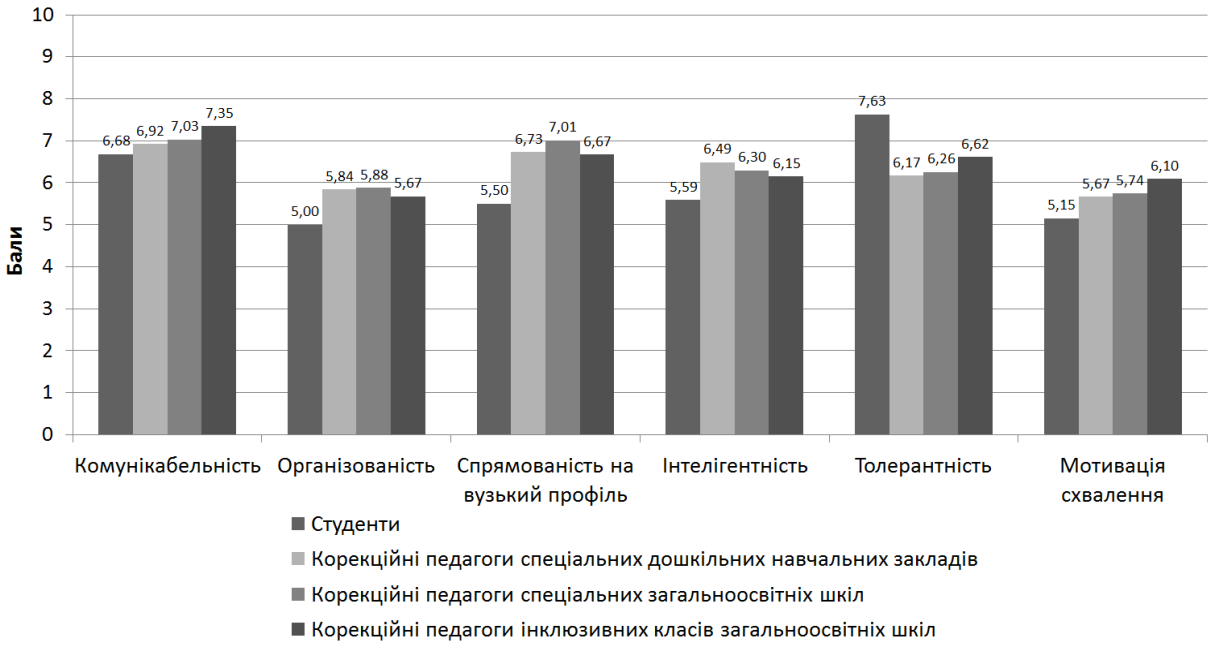


Рис. 4.10.Середньогрупові значення за кожним показником професійно-особистісних якостей.

Найбільший середньогруповий рівень показника комунікабельності зафіксовано в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 7,346 Mdn = 8,000), трохи нижчим він є в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 7,026 Mdn = 8,000), групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 6,921 Mdn = 8,000), а також в групі студентів (M = 6,680 Mdn = 7,000). Але ці розбіжності не інтерпретуються в дослідженні, оскільки рівень статистичної значущості H-критерію Краскалла-Волліса перевищує граничне значення ($p > 0,05$). У свою чергу, найбільшим рівень показника організованості зафіксовано в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 5,883 Mdn = 6,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 5,841 Mdn = 6,000), групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 5,673 Mdn = 6,000) і найменшими у студентів (M = 5,000 Mdn = 4,000). Але ці розбіжності також не інтерпретуються в дослідженні, оскільки рівень статистичної значущості H-критерію Краскалла-Волліса перевищує граничне значення ($p > 0,05$).

Стосовно параметру спрямованості корекційного педагога на вузький профіль варто зауважити, що найбільшим середньогруповий рівень цього показника зафіксовано в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 7,031

Mdn = 7,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 6,733 Mdn = 7,000), групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 6,730 Mdn = 9,000) та найнижчим середньогруповий рівень був у групі студентів (M = 5,500 Mdn = 5,000). Очевидно, що в групі студентів майбутні педагоги ще не визначаються щодо спеціалізації, проте вузька професійна спрямованість досягає максимальної виразності у корекційних педагогів в ході практичної діяльності.

Стосовно параметру інтелігентності корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільшим середньогруповий рівень цього показника зафіксовано в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 6,492 Mdn = 7,000) корекційних педагогів СЗШ (M = 6,299 Mdn = 6,000), у групі корекційних педагогів ІК ЗШ він становить M = 6,154 Mdn = 6,000, найнижчим є в групі студентів (M = 5,590 Mdn = 5,000). Очевидно, що в групі студентів ще не є набутою інтелігентність, проте ця професійно-особистісна якість планомірно формується в ході професійної діяльності.

Аналізуючи параметр толерантності корекційного педагога необхідно зазначити, що найвищим середньогруповий рівень цього показника є у групі студентів (M = 7,628 Mdn = 7,000). Значення цього показника в групах працюючих фахівців були наступними: в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 6,615 Mdn = 7,000), трохи нижчим є в групах корекційних педагогів СЗШ (M = 6,260 Mdn = 6,000) та СДНЗ (M = 6,175 Mdn = 6,000). Таким чином, толерантність є найбільшою у студентів, а у працюючих осіб вона є значно меншою.

Як відомо, для оцінки правдивості висловлювань піддослідних в опитувальники нерідко включають так звані шкали брехливості або шкали мотивації до схвалення. Чим вище підсумковий показник, тим вище мотивація схвалення і тим, отже, вище готовність людини спотворити результати, предстати перед іншими як людина, що повністю відповідає соціальним нормам. Стосовно параметру мотивації схвалення корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільшим середньогруповий рівень цього

показника зафіксовано в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл (M = 6,096 Mdn = 6,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 5,740 Mdn = 6,000), групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 5,667 Mdn = 6,000) та найнижчим в групі студентів (M = 5,154 Mdn = 5,000). Таким чином, прагнення завищити свій результат найбільше проявилося у корекційних педагогів інклюзивних класів, що вказує на відчуття невпевненості та бажання фахівців замаскувати реально існуючі професійні проблеми. В свою чергу, в групі студентів показники бажання формалізувати відповіді були найнижчими, що ще раз доводить думку в певній мірі завищену самооцінку і відірваність від реальності, які спостерігають у майбутніх фахівців у період професійної підготовки.

Таким чином, виявлено, що в групі студентів майбутні педагоги ще до кінця не визначаються щодо спеціалізації, але вузька професійна спрямованість досягає максимальної виразності у корекційних педагогів-практиків. Зазначено, що у групі студентів ще не є набутою інтелігентність, але ця професійно-особистісна якість формується вже у процесі професійної діяльності і досягає найбільшого рівня у корекційних педагогів-професіоналів. Показано, що найвищі показники толерантності проявляються у педагогів інклюзивних класів, що цілком відповідає уявленням про провідну роль даної професійно-особистісної характеристики фахівця, який працює в умовах НУШ. Зазначено, що в силу специфічних особливостей професії асистента, мотивація схвалення має найвищи показники у педагогів інклюзивних класів.

В дисертаційному дослідженні застосовано показник типу професійно-особистісних якостей корекційного педагога – ця змінна є за своєю природою номінальною змінною. Якщо аналіз номінальної змінної покаже схожі тенденції з наведеним вище аналізом інтервальної змінної ми можемо казати про стабільність тенденцій, що вивчаються. Отже, нами було використано критерій хі-квадрат Пірсона для аналізу розбіжностей за типом професійно-особистісних якостей (згідно використаної типології: волонтер – керівник –

комунікатор – просвітник – керівник – фаховик) між групами фахівців з різним професійним досвідом в межах професійних груп. Проте в жодному випадку статистично значущих розбіжностей не було виявлено. Це стосується як групи корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ ($\chi2 = 1,457$; $p = 0,834$), так і групи корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($\chi2 = 0,284$; $p = 0,991$), а також не виявлено в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($\chi2 = 1,537$; $p = 0,820$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності тип професійно-особистісних якостей корекційного педагога не змінюється.

Відповідно постає питання, чи відрізняються фахівці різних професійних за типом професійно-особистісних якостей? За допомогою критерію хі-квадрат відповідну гіпотезу не було підтверджено ($\chi2 = 7,282$; $p = 0,838$). Проте необхідно було провести агрегацію груп, щоб з'ясувати чи відрізняються студенти від працюючих фахівців (нами було об’єднано три групи: корекційні педагоги спеціальних дошкільних установ, корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл, корекційні педагоги інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл), але це також не засвідчило наявність статистично значущих розбіжностей між зазначеними групами ($\chi2 = 2,944$; $p = 0,567$).

Хоча у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності тип професійно-особистісних якостей корекційного педагога значуще не змінюється, професійна діяльність корекційного педагога неминуче супроводжується змінами у змістовно-якісному аспекті особистості фахівця. З одного боку, відбувається послаблення проявів одних професійно-особистісних якостей – емоційність, пластичність поведінки, комунікабельність та ін., з іншого боку, спостерігається посилення проявів таких рис як впевненість, раціональність, спостережливість та ін..

У випадку, коли ці зміни набувають негативного характеру (наприклад, зменшення проявів толерантності, любові до дітей, доброзичливості, вимогливості тощо), то вона розцінюються як професійні деформації.

Психолог Є. Рогов розглядав 4 види деформацій, які за своїм змістом цілком відповідають тим деформаціям, які ми спостерігали в ході дослідження професійно-особистісних якостей корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності.

Загальнопедагогічні деформації – зміни, які відбуваються у всіх корекційних педагогів, незважаючи на їхню кваліфікацію, характер, особистісні риси, педагогічні погляди тощо. Ці деформації обумовлені специфікою простору, в якому існує особистість корекційного педагога, яку він використовує як інструмент впливу, що в результаті призводить до авторитарного стилю праці, формування таких професійно-особистісних рис як повчальність, догматичність поглядів, завищена самооцінка, відсутність гнучкості поведінки та ін..

Типологічні деформації спостерігаються тоді, коли відбувається поєднання професійно-особистісних особливостей із відповідними структурами функціональної будови педагогічної діяльності у цілісні поведінкові комплекси. Так, професійні риси певного типу корекційного педагога («просвітника», «волонтера», «керівника», «комунікатора», «фахівця») з’являються у структурі особистості, яка також згодом зазнає аналогічні деформації.

Наприклад, корекційний педагог-«просвітник», який багато років життя присвятив втіленню професійних ідеалів та досягненню професійних цілей, може набути схильність до філософствування, нахвалювати минулі часи, сварити молодь, замикатися у собі тощо. У корекційного педагога-«волонтера» можуть змінюватися життєві пріоритети. На перший план може вийти праця, допомога іншим навіть у збиток своїй родині. Такий фахівець не може відмовити, багато часу проводить на роботі, витрачає власні кошти на просування професійних ідей і задумів тощо. Для корекційного педагога-

«комунікатора» характерною може стати зайва балакучість, скорочення дистанції із співбесідником, ставлення до нього як до молодого, недосвідченого тощо. Корекційний педагог-«керівник» може стати надмірно активним, втручатися в особисте життя оточуючих, повчати, командувати, намагатися підкорити собі будь-яку діяльність. І, нарешті, зміни в особистості корекційного педагога-«фахівця» будуть пов'язаними, перш за все, з тими професійними обов'язками, які він виконує на роботі. Такі фахівці намагаються ввести елементи науковості навіть у побутові ситуації, часто неадекватно застосовують свої наукові знання, розглядаючи інших крізь призму власної професійної діяльності.

Специфічні (предметні) деформації обумовлені конкретним фахом корекційного педагога. Спілкуючись з таким фахівцем, одразу можна визначити рід його діяльності (вчитель-«предметник», логопед, сурдопедагог, вихователь, тифлопедагог тощо).

Індивідуальні деформації визначаються, перш за все, тими змінами, які відбуваються зі структурами особистості й зовнішньо не пов'язані з процесом професійної діяльності. У цих випадках разом із професійно-особистісними якостями відбувається становлення особистісних якостей, які, начебто, не пов'язані з професією. Такий феномен психологи пояснюють впливом особистісної спрямованості на особистісний розвиток педагога.

Профілактика й подолання професійних деформацій є одним із важливих завдань професійного розвитку корекційного педагога, оскільки від якості рішення цієї проблеми залежить і психологічний клімат у професійному оточенні людини і моральний добробут родини фахівця.

4.3. Рівні розвитку професійної свідомості корекційних педагогів

Результати дослідження розвитку професійної свідомості корекційних педагогів представлено у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Рівні розвитку професійної свідомості корекційних педагогів (%)

Рівні розвитку професійної свідомості	студенти	КП СДНЗ ГАП	КП СДНЗ ГКПП	КП СЗШ ГАП	КП СЗШ ГКПП	асистенти ІК ГАП	асистенти ІК ГКПП
професіональний	6,41	3,45	23,53	2,7	17,5	2,94	11,11
оптимальний	16,67	27,59	52,94	21,62	47,5	14,71	38,89
середній	50	44,83	20,59	54,06	30	47,06	38,89
початковий	26,92	24,14	2,94	21,62	5	35,29	11,11

У таблиці 4.5. чітко видно, що динаміка у розвитку професійної свідомості студентів і корекційних педагогів-адаптантів фактично не простежується. Показники розвитку професійної свідомості корекційних педагогів від 10 років професійного стажу, навпаки, значно зростають.

Аналізуючи результати, отримані на даному етапі дослідження, можна відзначити як певну «завищеність» результатів студентів, так і певні «заниження» у показниках професійної свідомості корекційних педагогів-адаптантів.

Студенти, працюючи над опитувальниками, почували себе досить впевнено, відповідали розгорнуто, спираючись, здебільшого, на теоретичні знання і досвід своїх педагогів. Їхні вислови не завжди відповідали професійній дійсності, відзначалися порушеннями зв’язків із професійною практикою.

Разом із тим, в ході дослідження змісту професійної свідомості у педагогів-адаптантів спостерігалися зворотні процеси. Зіштовхнувшись після закінчення ЗВО з професійною реальністю, молоді фахівці часто відчували невпевненість, невизначеність, розгубленість, що привело до заниження показників їхньої професійної свідомості.

Незважаючи на значно вищі за попередні показники професійної свідомості корекційних педагогів зі стажем більше 10 років, їх не можна визначити як цілком позитивні. Так, у ГКПП окремі фахівці показали початковий рівень розвитку професійної свідомості. Особливо високою ця

цифра виявилася у ГКПП асистентів вчителів інклюзивних класів (11,11%). Значна доля ГКПП показали середній рівень розвитку професійної свідомості, що, на нашу думку, також не можна вважати гарним результатом. Асистенти ГКПП у цьому випадку знов відзначилися найвищим процентом (38,89%), тоді як показники оптимального (38,89%) і професіонального (11,11%) рівнів професійної свідомості, у свою чергу, стали в них найменшими, порівняно з корекційними педагогами СЗШ (47,5%; 17,5%) і корекційними педагогами СДНЗ (52,94%; 23,53%). Зазначимо, що в цілому такі результати є недостатніми для фахівців зі стажем більше 10 років.

Окрім визначення загальних рівнів професійної свідомості корекційних педагогів, було виявлено деякі нерівномірності у розвитку наступних компонент професійної свідомості корекційних педагогів:

- найбільш розвинутими у професійній свідомості студентів виявилися аксіологічний та мотиваційний блоки; найменше сформованими в них виявилися когнітивний та афективний блоки;
- на адаптаційному етапі професійної діяльності найбільш показовими стали показники аксіологічного блоку професійної свідомості корекційних педагогів; у меншій мірі проявлялися показники мотиваційногоблоку;
- у корекційних педагогів зі стажем більше 10 років найбільш вираженими виявилися когнітивний і рефлексійний блоки професійної свідомості, тоді як аксіологічний відходив на другий план.

Проаналізуємо розбіжності за параметрами професійної свідомості корекційних педагогів. Передусім було проаналізовано розбіжності між групами фахівців з різним професійним досвідом в межах професійних груп. У якості статистичного критерію використовувався U-критерій Манна-Вітні. Аналізувались розбіжності за такими показниками, як когнітивний блок, рефлексійний блок, аксіологічний блок, мотиваційний блок, афективний блок та загальний бал професійної свідомості. Зазначено, що за усіма цими показниками розбіжності є статистично значущими. І ці розбіжності

зафіксовано майже в усіх професійних групах. Розглянемо ці розбіжності детальніше.

У ході дослідження було виявлено, що *когнітивний блок* професійної свідомості, як правило, не досягає достатнього рівня розвитку на етапі професійної підготовки та на початку становлення кар'єри корекційних педагогів. Це не важко пояснити, оскільки коло професійних знань і уявлень у період навчання корекційних педагогів у ЗВО обмежується, як правило, теоретичною спрямованістю, тоді як їх практичний досвід залишається досить бідним. Це підтверджується тим, що за показником когнітивного блоку статистично значущі розбіжності виявлено в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ ($U = 106{,}500$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($U = 91{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($U = 119{,}500$; $p < 0{,}001$). Тобто, у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності якості когнітивного блоку у педагогів значуще підвищуються.

Аналіз описових статистик також показав, що в кожній з цих груп рівень вираженості когнітивного блоку педагогів групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно вищим, ніж у педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, у групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП ($M = 2{,}517$; $Mdn = 2{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 4{,}206$; $Mdn = 4{,}000$), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП ($M = 1{,}973$; $Mdn = 2{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 4{,}050$; $Mdn = 4{,}000$), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП ($M = 2{,}265$; $Mdn = 2{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 3{,}611$; $Mdn = 4{,}000$). Таким чином, можна зазначити, що на початку й у перші п'ять років праці професійна картина змінюється, але когнітивний блок знову залишається на початкових позиціях через безліч труднощів, які трапляються на шляху молодого фахівця саме у наслідок недостатності теоретичної бази та практичного досвіду. Зовсім інша ситуація

спостерігається у досвідчених корекційних педагогів, професійні знання, уявлення, ідеї та думки, які на цьому етапі досягають свого апогею. Такі результати націлюють на необхідність активізації роботи з розвитку даного блоку саме на початку кар'єри корекційних педагогів, пошуку адекватних шляхів оптимізації та збагачення когнітивної складової свідомості як у теоретичному плані так і на практиці.

Безперечним фактом є те, що у корекційних педагогів у процесі професійної підготовки *рефлексійний блок* ще не може яскраво проявитися, оскільки студент у даний період ще не є активним суб'єктом професійної діяльності. Таких проблем немає ані у фахівців в адаптаційний період професійної діяльності, ані у досвідчених професіоналів. Це пояснюється тим, що саме постійна рефлексія власної діяльності виступає рушійною силою професійного становлення, розвитку та досягнення професійного результату. Це підтверджено статистично значущими розбіжностями, виявленими в групі корекційних педагогів СДНЗ ($U = 159{,}500$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів СЗШ ($U = 105{,}500$; $p < 0{,}001$), але в групі корекційних педагогів ІК ЗШ розбіжності не були статистично значущими ($U = 210{,}000$; $p = 0{,}056$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності якості рефлексійного блоку у педагогів спеціальних дошкільних закладів та спеціальних загальноосвітніх шкіл значуще підвищуються.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп педагогів рівень показника рефлексійного блоку професійної свідомості групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно вищим ніж у педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, співвідношення мір центральної тенденції показника рефлексійного блоку було наступним. В групі корекційних педагогів, які зайняті у системі дошкільної освіти: ГАП ($M = 2{,}690$; $Mdn = 3{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 3{,}882$; $Mdn = 4{,}000$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл: ГАП ($M = 2{,}189$; $Mdn = 2{,}000$) у порівнянні із ГКПП

(M = 3,975; Mdn = 4,000), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 2,853; Mdn = 3,000) у порівнянні із ГКПП (M = 3,500; Mdn = 3,000).

Цікавим результатом дослідження стало виявлення значної переваги *показників аксіологічного блоку* у змісті професійної свідомості студентів. Аналізуючи хід роботи з досліджуваними, було зазначено, що їхні професійні цінності є у своїй більшості «утопічними», глибоко зародженими у родинному вихованні, читанні літератури, перегляді фільмів, іншими словами, перевтіленими юнацькими ідеалами далекими від професійних реалій. Дана гіпотеза підтверджувалася тим, що на всіх етапах професійної діяльності зміст професійно-аксіологічної компоненти у достатній мірі змінювався, але не займав пріоритетних позицій відносно інших блоків професійної свідомості корекційних педагогів. Це підтверджено тим, що за показником аксіологічного блоку статистично значущі розбіжності існують в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ ($U = 251{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($U = 259{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($U = 149{,}000$; $p = 0{,}002$). Отже, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності якості аксіологічного блоку у педагогів помітно знижуються.

Аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень виразності аксіологічного блоку педагогів групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно нижчим, ніж в педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: в групі корекційних педагогів СДНЗ у ГАП (M = 3,586; Mdn = 4,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,735; Mdn = 2,000); в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 3,297; Mdn = 3,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,100; Mdn = 2,000); у групі корекційних педагогів ІК ЗШ було

виявлено наступне співвідношення: ГАП (M = 3,235; Mdn = 3,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,167; Mdn = 2,000).

Даний результат підкреслює значущість напряму роботи над розвитком аксіологічного блоку у програмі розвитку професійної свідомості корекційних педагогів. На різних етапах професіоналізації її зміст буде змінюватися: уточнення і розвиток професійних цінностей на етапі професійної підготовки, формування розуміння значущості аксіологічного блоку професійної свідомості, насичення й адекватне спрямування розвитку професійних цінностей та ідеалів у фахівців-практиків.

Майже аналогічна картина спостерігається з *мотиваційним блоком* професійної свідомості корекційних педагогів. Його показники фактично зашкалюють на етапі професійної підготовки, і, у той самий час, дуже слабко проявляють себе як у молодих, так і у досвідчених корекційних педагогів. Така ситуація не може не викликати тривогу, адже важко переоцінити значущість мотивації у професійному розвитку будь-якого фахівця. Аналізуючи причини такого явища, можна зазначити, що професійна реальність корекційного педагога значно відрізняється від картин, які малює уява студента. Якщо майбутній фахівець, як правило, суцільно зорієнтований на звершення «великих» справ, досягнення педагогічних висот, цікаву працю й саморозвиток, то у реальності він стикається з режимною одноманітністю, навантаженням ведення документації, бракуванням часу, необхідністю сполучати виконання професійних обов’язків із родинними, конфліктами у колективах та іншими нюансами, які значно утруднюють хід професійної діяльності і змінюють «високі» мотиви на необхідність заробляти гроші, звільняти час, підійматися кар’єрною дробиною тощо. Доведено, що за показником мотиваційного блоку статистично значущі розбіжності виявлено в групі корекційних педагогів СДНЗ (U = 209,500; p < 0,001), в групі корекційних педагогів СЗШ (U = 187,500; p < 0,001), в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (U = 161,500; p = 0,004). Тобто, ми можемо зробити висновок,

що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності якості мотиваційного блоку у педагогів значуще підвищуються.

Отже, аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень виразності мотиваційного блоку педагогів групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно вищим ніж у педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, у групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 1,586; Mdn = 1,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,441; Mdn = 3,000), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл: ГАП (M = 1,216; Mdn = 1,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,400; Mdn = 2,000), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП (M = 1,529; Mdn = 1,000) у порівнянні із ГКПП (M = 2,389; Mdn = 2,000).

Хоча показники мотиваційного блоку корекційних педагогів ГКПП вищі, ніж у ГАП, якщо порівнювати ці результати із показниками мотиваційного розвикту студентів, проглядається динаміка спаду. Такі тенденції є досить небезпечними, оскільки вони згодом знецінюють саму сутність праці корекційного педагога, його суспільну значущість. Отже виникає необхідність підтримувати професійну мотивацію фахівців, керувати нею, шукати шляхи, які б зберігали оптимальні та найбільш необхідні професійні мотиви корекційних педагогів у процесі їхнього професійного розвитку.

Досить цікавим досвідом дослідження стало виявлення значущості показників *афективного блоку* професійної свідомості в адаптаційний період професійної діяльності корекційних педагогів, тоді як зворотна ситуація спостерігалася у студентів, а також фахівців після 10 років професійного стажу.

Таке явище у студентів ЗВО, як і у випадку з професійними цінностями, можна пояснити обмеженістю професійного досвіду. У перші роки праці

професійна діяльність постає корекційному педагогу у всій своїй новизні, розширює його світогляд, змінює особистість, звичайні життєві установи, що, безперечно, виливається у багату палітру професійних емоцій та почуттів. Молодий корекційний педагог відчуває і тривогу від невідомого, і радість від довгоочікуваної реалізації свого професійного потенціалу, і страх помилитися, і емоційне напруження новачка й безліч інших емоційних проявів. Саме на даному етапі показники афективного блоку є найбільш виразними.

Так, було виявлено, що за показником афективного блоку статистично значущі розбіжності спостерігалися в групі корекційних педагогів СДНЗ ($U = 357{,}000$; $p < 0{,}042$), в групі корекційних педагогів СЗШ ($U = 363{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів ІК ЗШ ($U = 194{,}500$; $p = 0{,}022$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності якості афективного блоку у педагогів підвищуються.

Відповідно, аналіз описових статистик показав, що в кожній з цих груп рівень виразності афективного блоку педагогів групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно вищим ніж в педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП ($M = 1{,}862$; $Mdn = 2{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 2{,}235$; $Mdn = 2{,}000$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл: ГАП ($M = 1{,}622$; $Mdn = 1{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 2{,}400$; $Mdn = 2{,}000$), окрім цього в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл співвідношення мір центральної тенденції було наступним: ГАП ($M = 1{,}765$; $Mdn = 1{,}500$) у порівнянні із ГКПП ($M = 2{,}389$; $Mdn = 3{,}000$).

Після 10 років стажу хід професійної діяльності стає вже звичним і сталим для корекційного педагога. Хоча фахівець добре усвідомлює функціональність своєї афективної сфери, професія, як правило, вже не викликає бурхливої емоційної реакції і сплеску почуттів. Таку

нерівномірність, на нашу думку, не слід залишати без уваги. Роль кожного блоку професійної свідомості корекційного педагога є надзвичайно значущою і невід'ємною ланкою процесу його професійного розвитку. Що стосується афективного блоку, його стабільність є заставою емоційного благополуччя особистості, що є провідною умовою у профілактиці професійного вигорання фахівця. Таким чином, необхідністю постає організація тренінгової діяльності із збереження і стабілізації позитивних професійних емоцій та почуттів у програмі розвитку професійної свідомості корекційного педагога саме на підготовчому й адаптаційному етапах професійної діяльності корекційного педагога.

Далі було доведено, що за загальним показником професійної свідомості статистично значущі розбіжності виявлено в групі корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ ($U = 106{,}500$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл ($U = 91{,}000$; $p < 0{,}001$), в групі корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл ($U = 119{,}500$; $p < 0{,}001$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності загальний показник якості професійної свідомості у педагогів всіх професійних груп підвищується.

Аналіз описових статистик також показав, що в кожній з цих груп рівень виразності загального показника професійної свідомості педагогів групи корекційних педагогів-професіоналів (ГКПП) є значно вищим ніж у педагогів групи адаптаційного періоду професійної діяльності (ГАП). Так, в групі корекційних педагогів СДНЗ співвідношення центральних тенденцій було наступним: ГАП ($M = 46{,}448$; $Mdn = 45{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 68{,}147$; $Mdn = 72{,}000$), в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП ($M = 36{,}892$; $Mdn = 32{,}000$) у порівнянні із ГКПП ($M = 61{,}875$; $Mdn = 69{,}000$), окрім цього в групі корекційних педагогів ІК ЗШ: ГАП ($M = 38{,}559$; $Mdn = 45{,}500$) у порівнянні із ГКПП ($M = 57{,}111$; $Mdn = 52{,}000$).

Далі було розглянуто розбіжності між професійними групами. Використано H-критерій Краскалла-Волліса. Розбіжності між професійними групами за показниками професійної свідомості корекційного педагога були статистично значущими у випадку таких змінних як когнітивний блок ($\chi2$ = 90,097; p < 0,001), рефлексійний блок ($\chi2$ = 75,021; p < 0,001), мотиваційний блок ($\chi2$ = 30,672; p < 0,001), афективний блок ($\chi2$ = 54,403; p < 0,001), та загальний бал за професійною свідомістю ($\chi2$ = 36,856; p < 0,001). В свою чергу розбіжності між професійними групами за показниками професійно-особистісних якостей не були статистично значущими у випадку такої змінної як аксіологічний блок ($\chi2$ = 5,649; p = 0,130).

Схематично, у вигляді стовпчикової діаграми середньогрупові значення за кожним показником професійної свідомості педагога наведені на рисунку 4.11. Якщо аналізувати описові статистики за кожним показником професійної свідомості корекційного педагога, то можна зазначити наступне.

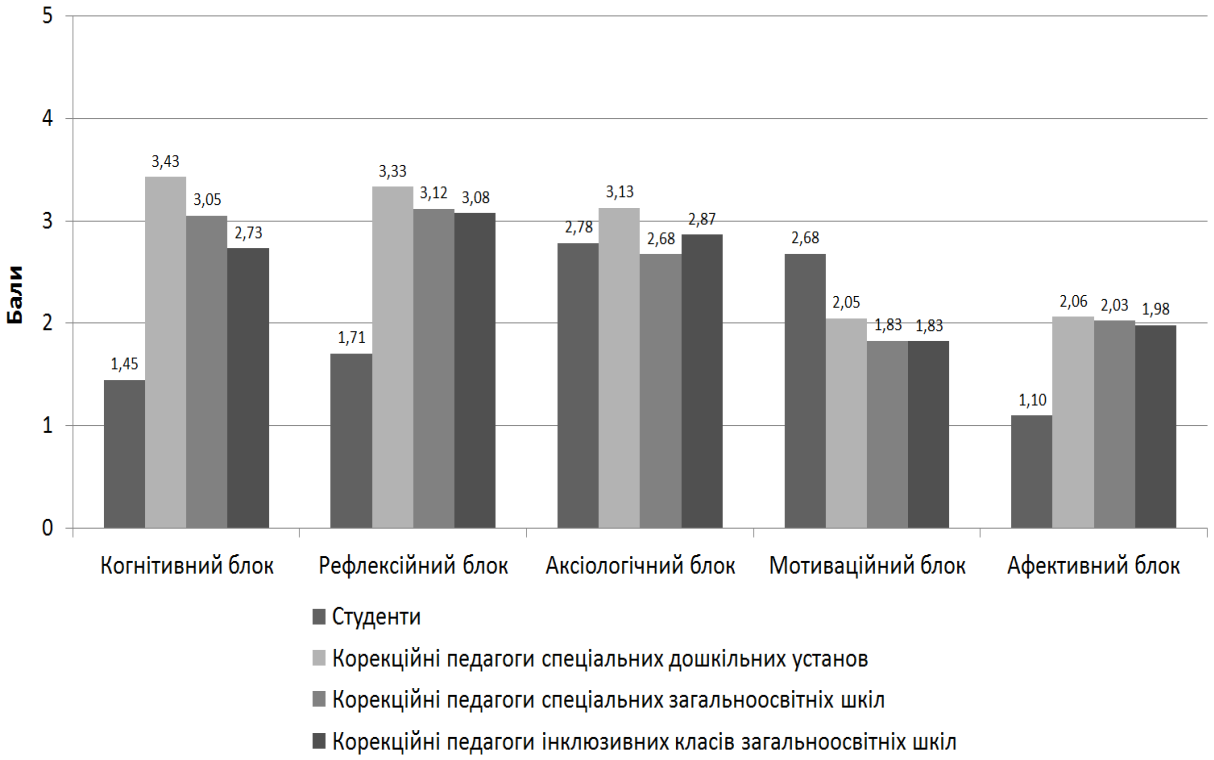


Рис. 4.11.Середньогрупові значення за кожним структурним блоком професійної свідомості педагога.

Спочатку розглянемо параметр, за яким не було виявлено статистично значущих розбіжностей – аксіологічний блок. Найбільший середньогруповий рівень показника аксіологічного блоку професійної свідомості зафіксовано в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 3,127 Mdn = 3,000), трохи нижчим він є в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 2,865 Mdn = 3,000), групі студентів (M = 2,782 Mdn = 3,000), і найменшим середньогруповий рівень є в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 2,675 Mdn = 7,000). Але ці розбіжності не інтерпретуються в дослідженні, оскільки рівень статистичної значущості H-критерію Краскалла-Волліса перевищує граничне значення ($p > 0,05$). Відповідно, аксіологічні орієнтації не залежать від типу професійної спеціалізації фахівця.

Стосовно параметру когнітивного блоку професійної свідомості корекційного педагога варто зауважити, що найбільший середньогруповий рівень цього показника зафіксовано в групі корекційних педагогів СДНЗ(M = 3,429 Mdn = 4,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 3,052 Mdn = 3,000), в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 2,730 Mdn = 6,000) та найнижчим середньогруповий рівень є в групі студентів (M = 1,449 Mdn = 1,000). Як вже було зазначено, в групі студентів майбутні педагоги ще мають достатньо низький рівень когнітивних якостей, проте якості когнітивного блоку досягають максимальної виразності у корекційних педагогів в ході практичної діяльності.

Стосовно параметру рефлексійного блоку професійної свідомості корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільший середньогруповий рівень цього показника визначено також в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 3,333 Mdn = 3,000), трохи нижчим у групі корекційних педагогів СЗШ (M = 3,117 Mdn = 3,000) та в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 3,154 Mdn = 6,000), та найнижчим в групі студентів (M = 1,705 Mdn = 2,000). Це підтверджує уявлення про те, що в групі студентів ще не є достатньо набутими рефлексійні вміння, але цей блок професійної свідомості вдосконалюється у процесі професійної діяльності.

Аналізуючи параметр мотиваційного блоку професійної свідомості корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільший середньогруповий рівень цього показника зафіксовано у групі студентів – майбутніх фахівців (M = 2,680 Mdn = 3,000), трохи нижчим у групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 2,048 Mdn = 2,000), ще нижчим у групі корекційних педагогів СЗШ (M = 1,831 Mdn = 2,000) та найнижчим у корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 1,827 Mdn = 2,000). Таким чином, мотиваційні складові професійної свідомості є найбільшими у студентів, які тільки засвоюють професію корекційного педагога, що свідчить про їхню високу ступінь зацікавленості у засвоєнні навичок корекційної роботи. В свою чергу, як вже було помічено, в групах корекційних педагогів-практиків середньогруповий рівень мотиваційного блоку є зниженим, що можна інтерпретувати як наявність певних процесів емоційного вигоряння в ході професійної діяльності.

Стосовно параметру афективного блоку професійної свідомості корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільший середньогруповий рівень цього показника зафіксовано в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 2,064 Mdn = 2,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 2,026 Mdn = 2,000), в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 1,980 Mdn = 2,000) та найнижчий середньогруповий рівень зафіксовано в групі студентів (M = 1,103 Mdn = 1,000). Це доводить той факт, що афективні складові професійної свідомості актично розвиваютсья в ході практичної діяльності, тоді як у студентів ще не є достатньо сформованими.

Аналізуючи параметр загального показника професійної свідомості корекційного педагога необхідно зазначити, що найбільший середньогруповий рівень було зафіксовано в групі корекційних педагогів СДНЗ (M = 58,159 Mdn = 65,000), трохи нижчим в групі корекційних педагогів СЗШ (M = 49,870 Mdn = 45,000), в групі корекційних педагогів ІК ЗШ (M = 49,981 Mdn = 47,500) та найнижчим в групі студентів (M = 37,244 Mdn = 32,000). Це дозволяє стверджувати, що в групі студентів загальний

рівень професійної свідомості ще не є достатньо сформованим для виконання професійної діяльності.

Надалі нами було використано критерій хі-квадрат Пірсона для аналізу розбіжностей за рівнем професійної свідомості (згідно використаної типології: початковий – середній – оптимальний – професіональний) між групами корекційних педагогів з різним професійним досвідом в межах професійних груп. В дисертаційному дослідженні показник рівня професійної свідомості є за своєю природою номінальною змінною. Якщо аналіз номінальної змінної покаже схожі тенденції з наведеним вище аналізом інтервальної змінної, ми можемо говорити про стабільність тенденцій, що вивчаються. Статистично значущі розбіжності було виявлено в двох групах: як в групі корекційних педагогів СДНЗ ($\chi2 = 15,290$; $p = 0,002$), так і в групі корекційних педагогів СЗШ ($\chi2 = 14,487$; $p = 0,002$), але не виявлено в групі корекційних педагогів ІКЗШ ($\chi2 = 7,078$; $p = 0,069$). Тобто, ми можемо зробити висновок, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності рівень професійної свідомості корекційного педагога змінюється, якщо він працює у СДНЗ і СЗШ.

Отримані результати свідчать про актуальність розроблення і впровадження програми розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, яку було б доцільно використовувати на підготовчому й адаптаційному етапах професійної діяльності корекційних педагогів з метою оптимізації динаміки їхнього професійного розвитку, підвищення результативності професійних дій та попередження професійних деформацій.

Також необхідно дати відповідь на питання про те, яким чином відрізняються фахівці різних фахів за рівнем професійної свідомості. За допомогою критерію хі-квадрат було підтверджено відповідну гіпотезу ($\chi2 = 24,606$; $p = 0,003$). Частотний аналіз засвідчив, що найбільш часто оптимальний та професіональний рівні були зафіксовані в групах корекційних педагогів СДНЗ та корекційних педагогів СЗШ. Також було проведено агрегацію груп, щоб з'ясувати чи відрізняються студенти від працюючих

фахівців (нами було об’єднано три групи: корекційні педагоги СДНЗ, корекційні педагоги СЗШ, корекційні педагоги ІК ЗШ). Цей аналіз засвідчив наявність статистично значущих розбіжностей між зазначеними групами ($\chi 2 = 13{,}809$; $p = 0{,}003$). Рівень професійної свідомості у студентів характеризувався переважно початковим та середнім рівнем, тоді як у працюючих педагогів – переважно оптимальним та професіональним рівнями.

Показано, що у довгостроковій перспективі в процесі професійної діяльності рівень професійної свідомості корекційного педагога змінюється. Визначено, що найбільш часто оптимальний та професіональний рівні були зафіксовані в групах корекційних педагогів спеціальних дошкільних установ та корекційних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл. Показано, що рівень професійної свідомості у студентів характеризувався переважно початковим та середнім рівнями, тоді як у працюючих фахівців – переважно середнім та оптимальним рівнями.

У доповнення регресійного аналізу нами досліджувались кореляційні зв'язки між параметрами професійної свідомості (когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний блоки). В Таблиці 4.6 наведені коефіцієнти рангової кореляції (rs), що репрезентують кореляційні зв'язки, які розраховувались за Спірменом.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [181] – це непараметричний метод, що використовується з метою статистичного вивчення зв'язку між явищами. Кореляційна залежність – це зміни, які вносять значення однієї ознаки до вірогідності появи різних значень іншої ознаки.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена підраховується за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)},$$

де d – різниця між рангу за двома змінним для кожного випробуваного;

N – кількість ранжованих значень, в даному випадку кількість випробуваних.

Значення r_s показує тісноту (силу) взаємозв'язку між двома змінними. Коефіцієнт кореляції може приймати значення від -1 до +1. Знак коефіцієнта кореляції показує напрямок зв'язку, а абсолютна величина - тісноту зв'язку. При $r > 0$ говорять про пряму кореляцію (зі збільшенням однієї перемінної інша також зростає), при $r < 0$ - про зворотну (зі збільшенням однієї перемінної інша зменшується). У відсутності зв'язку коефіцієнт кореляції дорівнює нулю.

Таблиця 4.6.

Матриця інтеркореляцій, що характеризує зв'язки між параметрами професійної свідомості

			1	2	3	4	5
1	Когнітивний блок	rs	1,000	0,745	0,069	0,301	0,651
		p		>0,001	0,259	>0,001	>0,001
2	Рефлексійний блок	rs	0,745	1,000	0,154	0,380	0,665
		p	>0,001		0,011	>0,001	>0,001
3	Аксіологічний блок	rs	0,069	0,154	1,000	0,198	0,209
		p	0,259	0,011		0,001	0,001
4	Мотиваційний блок	rs	0,301	0,380	0,198	1,000	0,269
		p	>0,001	>0,001	0,001		0,000
5	Афективний блок	rs	0,651	0,665	0,209	0,269	1,000
		p	>0,001	>0,001	0,001	>0,001	

При аналізі цієї таблиці виявлено лише додатні зв'язки між показниками: (від $rs = 0,069$ до $rs = 0,745$), що свідчить про відсутність конструктних протиріч між елементами професійної свідомості. Для побудови кореляційної плеяди було встановлено, що найбільш навантажений кореляційними зв’язками є рефлексійний блок ($rs_{ср} = 0,486$), що підкреслює ключове його значення. Відповідна кореляційна плеяда наведена на рисунку 4.12., де рефлексійний блок розташовано у центрі. Кореляційна плеяда репрезентує лише статистично значущі кореляції.

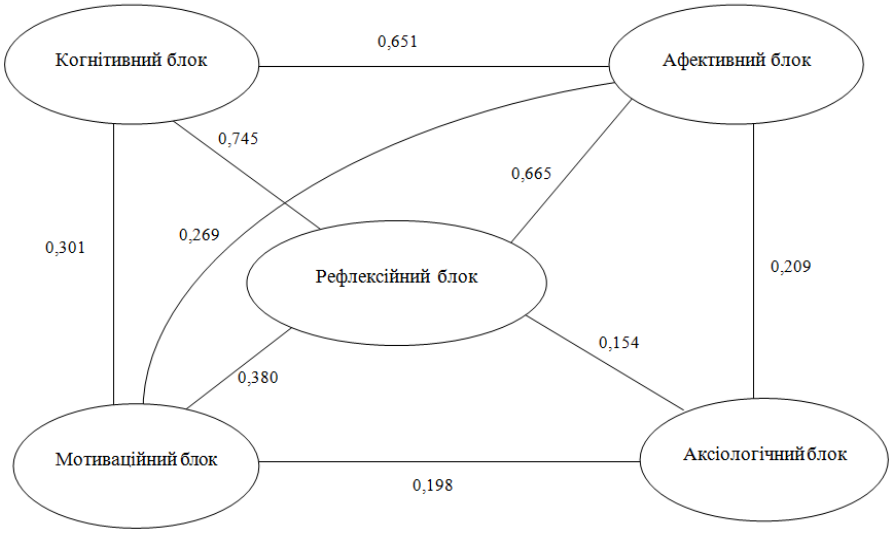


Рис. 4.12. Кореляційна плеяда, що репрезентує взаємовідношення між показниками професійної свідомості

Важливим етапом роботи стало дослідження впливу професійної компетентності на рівень професійної свідомості. Для встановлення особливостей цього впливу було обране моделювання на підставі регресійних рівнянь.

Регресійний аналіз – група методів статистичного аналізу даних, призначених для дослідження причинних зв'язків між кількісними змінними. У загальному виді регресійну залежність можна представити у вигляді функції $y = f(x_1, x_2, \ldots xk)$, де $в$ – змінна залежна, $x_1, x_2, \ldots xk$ – змінні незалежні або предиктори. Якщо функція f є лінійною, говорять про лінійну регресію, якщо немає – про регресію нелінійну [501]. Найбільш часто в психології використовують логарифмічну $y = b \ln(x) + a$, квадратичну $y = b_1x^2 + b_2x + a$ і кубічну $y = b_1x^3 + b_2x^2 + b_3x + a$.

Тіснота регресійного зв'язку вимірюється коефіцієнтом детермінації, який інтерпретується як частка дисперсії залежної змінної y, пояснена незалежними змінними $x_1, x_2, \ldots xk$. Зі зростанням числа факторів (регресорів) є тенденція збільшення коефіцієнту детермінації R^2. Тому часто вводять скоректований коефіцієнт детермінації $R^2_{кор}$. Ця корекція, що знижує значення коефіцієнта детермінації, компенсує ефект нарощування числа факторів.

В даному випадку використано просту лінійну регресійну модель. Встановлено, що вплив професійної компетентності на рівень професійної свідомості є досить сильним (β = 0,432; p < 0,001; R2=0,187; R2кор=0,184). Слід зазначити, що таким є вплив професійної компетентності і на блоки професійної свідомості (Таблиця 4.8.).

Таблиця 4.8.

Вплив професійної компетентності на блоки професійної свідомості корекційного педагога

Показник	β	p	R^2	$R^2_{кор}$
Когнітивний блок	0,180	0,003	0,032	0,031
Рефлексійний блок	0,248	< 0,001	0,061	0,060
Аксіологічний блок	0,351	< 0,001	0,123	0,122
Мотиваційний блок	0,400	< 0,001	0,160	0,159
Афективний блок	0,208	0,001	0,043	0,042

Отже, професійна компетентність впливає на професійну свідомість та її компоненти.

Далі за допомогою регресійного аналіз було перевірено гіпотезу про те, що розвиток таких професійно-особистісних якостей як інтелігентність, організаторські якості, толерантність, спрямованість на вузьку спеціалізацію детермінують розвиток професійної свідомості спеціаліста.

В даному випадку використано просту лінійну регресійну модель. Встановлено, що вплив професійно-особистісних якостей на професійну свідомість є різноспрямованим. Зв‘язок професійної свідомості зі спрямованістю на вузький профіль та інтелігентністю є статистично значущими та прямо пропорційним. Зв‘язок професійної свідомості з комунікабельністю та толерантністю є статистично значущими та зворотно пропорційним. Зв‘язок професійної свідомості з організованістю не є статистично значущими. (Таблиця 4.9.).

Таблиця 4.9.

Вплив професійно-особистісних якостей на розвиток професійної свідомості корекційного педагога

Показник	β	p	R^2	$R^2_{кор}$
Комунікабельність	-0,343	< 0,001	0,117	0,108
Організованість	0,074	0,223	0,006	0,001
Спрямованість на вузький профіль	0,316	< 0,001	0,100	0,091
Інтелігентність	0,343	< 0,001	0,118	0,107
Толерантність	-0,166	0,006	0,027	0,019

Таким чином, підтвердилася гіпотеза про те, що вплив особистісних і компетентнісних детермінант оптимізує динаміку векторів розвитку професійної свідомості: когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотиваційного, афективного.

Висновки до четвертого розділу

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено особливості детермінації розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за стажем та фаховим спрямуваннях професійної діяльності.

З‘ясовано, що для *студентів* притаманні завищені очікування щодо ходу і перспектив професійної діяльності, що часто носить характер, невідповідний реаліям професійної дійсності (M = 9,577 Mdn = 10,000). Така тенденція проявилася і в показниках стратегій професійного розвитку, які порівняно з іншими групами фахівців виявилися найвищими та пояснюютьсяу майбутніх корекційних педагогів перевагою очікуваньі сподівань над реальним практичним досвідом. Разом з тим, як і очікувалося, показники майстерності професійних дій у даній виборці виявилися найнижчими (M = 0,377; Mdn = 0,389), що також можна пояснити переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки корекційних педагогів у ЗВО. Узагальнюючи результати за трьома етапами дослідження компетентнісних особливостей у студентів шляхом дисперсійного аналізу було встановлено, що

їх рівень, визначений як середній (10,173), не можна об‘єктивно співставляти з рівнем професійної компетентності фахівців-практиків, оскільки вони ґрунтуються не на реально сформованих професійних компетенціях, а на уявленнях та прагненнях, не підкріплених професійною реальністю.

Хоча загальний рівень професійної компетентності *асистентів інклюзивних класів* також визначився як середній (8,471 у ГАП; 7,584 у ГКПП), результати за трьома етапами дослідження значно відрізнялися від отриманих у групі студентів. Відносно низькі показники ставлення до професійної діяльності (M = 7,635 Mdn = 8,000) серед досліджуваних даної групи вказує на недосконаліть у профорієнтаційній роботі та системі професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів, а також наявність певних проблем (матеріальних, методичних, організаційних) у професійній діяльності асистента. Що стосується безпосередньо професійних дій, загальний рівень яких за критерієм Краскела-Волліса визначається як M = 0,687; Mdn = 0,667, значної динаміки їх розвитку у групах адаптантів і професіоналів виявлено не було (U = 157,000; p = 0,004). Невисокі показники за цим параметром (ГАП: M = 0,636; Mdn = 0,639; ГКПП: M = 0,784; Mdn = 0,750), особливо що стосується групи асистентів-професіоналів, пояснюємо специфікою даного фаху, інноваційними технологіями якого фахівцям часто доводиться опановувати вже в ході роботи. Ці особливості позначилися і на визначенні професійної стратегії цих фахівців, які у довгостроковій перспективі виявили навіть перехід від прогресивної стратегії до відсутньої ($\chi 2 = 7,437$; p = 0,024), що, в більшості випадків, обумовлено зміною професійного статусу фахівців «зі стажем», необхідністю вибору незвичних шляхів досягнення професійних цілей, недостатнім усвідомленням сутності специфіки корекційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання тощо.

Більш стабільними стали показники професійної компетентності у групах *корекційних педагогів спеціальних навчальних закладів* та *спеціальних загальноосвітніх шкіл*. Так, на першому етапі дослідження було встановлено, що ставлення до професійної діяльності з плином часу в корекційних педагогів

значно не поліпшується (в групі корекційних педагогів СДНЗ: U = 430,500; p = 0,384; в групі корекційних педагогів СЗШ: U = 582,500; p = 0,104). При цьому, загальні показники ставлення до професійної діяльності у цих групах вибірки були ідентичними (в групі корекційних педагогів СДНЗ:M = 8,810 Mdn = 9,000; в групі корекційних педагогів СЗШ: M = 8,468 Mdn = 9,000).В обох групах простежувалося зростання позитивних настроїв і певне зниження негативних показників, що можна пояснити такими спільними особливостями роботи корекційних педагогів у СДНЗ і СЗШ як: кінцева мета корекційно-педагогічної роботи, відносна свобода у виборі форм та методів корекційно-педагогічного впливу; потужний арсенал науково-методичних розробок у галузі спеціальної педагогіки. В ході дослідження майстерності професійних дій у корекційних педагогів СДНЗ (M = 0,773; Mdn = 0,750) та СЗШ (M = 0,769; Mdn = 0,722) було встановлено значні розбіжності між групами ГАП та ГКПП (в групі корекційних педагогів СДНЗ: ГАП (M = 0,644; Mdn = 0,667), ГКПП (M = 0,882; Mdn = 0,848); в групі корекційних педагогів СЗШ: ГАП (M = 0,637; Mdn = 0,639); ГКПП (M = 0,891; Mdn = 0,806). Такі результати свідчать про загальну тенденцію професійного вдосконалення в ході професійної діяльності корекційних педагогів. Схожими за показниками виявилися і результати дослідження професійної стратегії в групах корекційних педагогів СДНЗ ($\chi 2 = 0,520$; p = 0,771) та СЗШ ($\chi 2 = 0,905$; p = 0,636). Було відзначено втрату спрямованості на професійний розвиток у ГКПП певною долею фахівців, що, може бути викликано явищем професійного вигорання.

Дослідження професійно-особистісних особливостей корекційних педагогів на етапі професійної підготовки показало, що найбільш сформовані в них такі особистісна якість як комунікабельність (M = 6,680 Mdn = 7,000), що визначається виявленням у цій групі досліджуваних 34,62% «комунікаторів». Показники спрямованості на вузький фах не були високими, оскільки значна доля досліджених студентів ще не визначилася із остаточним місцем роботи (M = 5,500 Mdn = 5,000). Недостатньо сформованою виявилася

і така професійно-особистісна риса, як інтелігентність, яка, вочевидь, активно формується безпосередньо у професійній діяльності, що пояснює саме такий результат на етапі професійної підготовки. Разом з тим, організаційні якості студентів виявилися найменше сформованими (M = 5,000 Mdn = 4,000). Дана група виділилася також за показником мотивації схвалення – найменшого у всій вибірці (M = 5,154 Mdn = 5,000) і свідчить про відсутність у студентів бажання формалізувати результати, яке в більшій мірі проявилися в асистентів інклюзивних класів (M = 6,096 Mdn = 6,000), що ми пояснюємо специфікою їхнього фаху.

За результатами дослідження професійно-особистісних особливостей корекційних педагогів було встановлено, що в ході професійної практики такі риси як інтелігентність, комунікабельність, організованість, спрямованість на вузький фах помітно розвиваються. Навпаки, зі збільшенням стажу професійної діяльності відзначено динаміку зменшення показників за такою рисою корекційних педагогів, як толерантність і мотивація, що суперечить загальним уявленням про особистісний розвиток корекційного педагога і обумовлює процеси професійної деформації.

В ході дослідження рівнів професійної свідомості у студентів так само як і на попередніх етапах дослідження було помічено різке зростання «завищених» показників, оскільки відповіді, дані в опитувальниках, часто не відповідали практичним вмінням та навичкам і були засновані на далеких від реалій юнацьких ідеалах, що знайшло відображення у високих показниках аксіологічного (M = 2,782 Mdn = 3,000) та мотиваційного блоків (M = 2,680 Mdn = 3,000). Низькі показники когнітивного (M = 1,449 Mdn = 1,000) та афективного блоків професійної свідомості у студентів цілком логічно пояснюються обмеженістю професійного досвіду та помилковістю професійних уявлень. Невисокими стали і показники рефлексійного блоку професійної свідомості студентів (M = 1,705 Mdn = 2,000), який також повноцінно формується лише в ході практичної діяльності.

Порівнюючи результати, отримані в групі студентів та адаптантів, слід відзначити, що з початком практичної діяльності спостерігалося зниження показників професійної свідомості за всіма структурними блоками, що свідчить про недостатню підготовленість молодих фахівців до професійних діяльності та проблеми з подоланням різного роду труднощів у роботі. Незважаючи на те, що у групах корекційних педагогів-професіоналів було помічено зростання загальних показників професійної свідомості (в групі корекційних педагогів СДНЗ: $U = 106,500$; $p < 0,001$; в групі корекційних педагогів СЗШ: $U = 91,000$; $p < 0,001$; в групі корекційних педагогів ІК ЗШ: $U = 119,500$; $p < 0,001$), отримані результати не можна вважати цілком позитивними. Це пов‘язано, насамперед, з наступними явищами: виявлення у ГКПП початкового рівня професійної свідомості; зниження показників аксіологічного блоку та мотиваційного блоку; низький процент професіонального рівня професійної свідомості у групах ГКПП (у корекційних педагогів СДНЗ – 23,53%; у корекційних педагогів СЗШ – 17,5%; у асистентів ІК – 11,11%); високий процент початкового (11,11%) і середнього рівнів (38,89%) професійної свідомості у асистентів ГКПП.

Використання простої лінійної регресійної моделі підтвердило гіпотезу про те, що професійна компетентність чинити значний вплив на рівень х професійної свідомості є ($\beta = 0,432$; $p < 0,001$; $R^2=0,187$; $R^2кор=0,184$). Констатовано, що вплив професійно-особистісних якостей на професійну свідомість є різноспрямованим: як прямо пропорційним (зі спрямованістю на вузький фах ($\beta = 0,316$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,100$;R^2 кор $= 0,091$), інтелігентністю ($\beta = 0,343$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,118$;R^2 кор $= 0,107$)), так і зворотно пропорційним (з комунікабельністю ($\beta = -0,343$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,117$;R^2 кор $= 0,108$) та толерантністю ($\beta = -0,166$; $p < 0,006$; $R^2 = 0,027$;R^2 кор $= 0,019$)).

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження доводять, що якісне становлення професійної свідомості корекційного педагога відзначається особистісно-компетентнісною детермінацією, причому зумовленою в тому числі такими факторами як специфіка і стаж

професійної діяльності фахівця, що складає підґрунтя його професійного розвитку в цілому.

Разом з тим встановлено, що виявлені негативні тенденції у становленні професійної свідомості корекційних педагогів без системного і цілеспрямованого психологічного втручання не зникають, що доводить актуальність розроблення і впровадження програми розвитку професійної свідомості корекційних педагогів на підготовчому й адаптаційному етапах професійної діяльності.

РОЗДІЛ V. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

5.1. Цілі, завдання, принципи розвитку професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід

Розроблена систма розвитку професійної свідомості корекційних педагогів є концептуальним і технологічним результатом теоретичного та експериментального дослідження розвитку професійної свідомості корекційних педагогів на різних етапах професійної діяльності. Дану систему засновано на наступному теоретичному підґрунті:

- метою й основним результатом окресленої концепції є оптимізація розвитку професійної свідомості корекційних педагогів;
- розвиток професійної свідомості корекційного педагога відображає характер і зміст становлення її структурного базису, а також особистісних і компетентнісних детермінант;
- розвиток професійної свідомості являє собою психічно, індивідуально, спеціально зорієнтований процес, який забезпечує загальний професійний розвиток корекційного педагога;
- інваріативну основу розвитку професійної свідомості складає його структура й механізм;
- основним методом розвитку професійної свідомості є сполучення комунікативного, діяльнісного, навчального й ігрового впливів;
- професійна свідомість розвивається в процесі свідомої саморегуляції, спрямованої на сприяння позитивним змінам становлення основних її блоків, особистісних і компетентнісних аспектів професійної діяльності, які закономірно виникатимуть внаслідок розвивального впливу.

Особистісно-компетентнісний характер розробленої концепції розвитку професійної свідомості обумовлений тим, що її центральним моментом є розвиток у корекційних педагогів здатності свідомо впливати на різні аспекти

власної професійної діяльності, а також розвивати професійну свідомість за різними напрямами в процесі психологічного тренінгу. Така програма розвитку професійної свідомості не передбачає попереднього визначення професійної підготовки, наявності здібностей до професійної діяльності. Вона призначена для цілеспрямованого розвитку індивідуалізованих варіантів свідомого забезпечення професійної діяльності на основі наявних професійно-особистісних особливостей суб'єкта та його професійної компетентності, які детермінують розвиток блоків професійної свідомості.

Кожен напрям розвитку професійної свідомості корекційного педагога має свої особливості та специфіку. Впливаючи на хід професійного розвитку, професійна свідомість знаходиться у стані постійного руху й взаємообумовлює хід становлення професійних якостей і компетентності корекційного педагога. Ефективний розвиток професійної свідомості відбувався забезпеченням функціонування всіх її структурних блоків (таблиця 5.1.).

Таблиця 5.1.

Функції структурних блоків
професійної свідомості корекційного педагога

Структурні блоки професійної свідомості	**Функції, у процесі розвитку професійної свідомості**
Когнітивний	- розроблення концептуальної моделі професійної діяльності; - детермінація побудови орієнтувальної основи діяльності; - особистісне самовизначення відносно цілей освіти; - антиципація результатів професійної діяльності; - пошук та відбір інформації; - технологічне самовизначення; - інтеграція мотиваційного та когнітивного блоків професійної свідомості.
Рефлексійний	- рефлексійна підтримка напрямківрозвитку за всіма структурними блоками професійної свідомості корекційного педагога;

Продовження табл. 5.1.

	- рефлексійний контроль повноти й адекватності спроєктованої професійної діяльності у процесі її реалізації за окремими критеріями; - самоаналіз досліджуваних психічних станів, їх особистісних і діяльнісних детермінант; - забезпечення реалізації конструктивного стилю поведінки у ситуаціях напруження; - самоконтроль ефективного поєднання якісної реалізації професійної діяльності та розвитку професійної свідомості корекційного педагога; - самоконтроль ефективного сполучення діяльності корекційного педагога й учня.
Аксіологічний	- розвиток ціннісно-професійної спрямованості особистості корекційного педагога; - поглиблення інтересу до професійної діяльності; - формування пріоритетності спрямування знань, умінь та навичок на вирішення професійних завдань; - інтеграція професійних цінностей до особистісно-значущих; - формування цілісної системи професійно-ціннісних орієнтацій.
Мотиваційний	- мотиваційне забезпечення професійного розвитку. Надання особистісного смислу професійній діяльності. Утримання певного рівня напруження і спрямованості процесу професійного розвитку; - вибір цілей професійного зростання; - визначення цілей професійної діяльності; - вибір з різною мірою усвідомленості парадигми освіти – форм і засобів досягнення суб'єктивно мотиваційного забезпечення цілей освіти; - визначення місця і ролі професійної діяльності у цілісному життєдіяльнісному контексті; - суб'єктність/об'єктність особистісної позиції.
Афективний	- визначення спрямованості поведінки й засобів її реалізації; - покращення настрою, збудження інтересу до професійної діяльності та професійного зростання; - розкриття власних резервів внутрішньої активності, можливість самовираження й самопізнання; - зняття й зниження тривожності, фізичної та інтелектуальної напруги, відновлення внутрішніх сил і резервів;

Продовження табл. 5.1.

	- корекція відносин, подолання труднощів у поведінці, праці тощо.

Конкретизація мети розвитку професійної свідомості корекційного педагога залежить від уявлень про цілі, які він повинен реалізувати у своїй професійній діяльності, а також від змісту реальних цілей, які він ставить перед собою, обираючи професію та фах. Таким чином, в умовах реалізації тієї чи іншої освітньої концепції, цілі розвитку професійної свідомості можуть бути сформульовані по-різному, що залежить від концептуальної моделі професійної діяльності, яка полягає в основі розроблення системи розвитку професійної свідомості.

В умовах професійної діяльності корекційного педагога цільові орієнтири можуть бути пов’язані, перш за все, з формуванням знань, корекцією порушень психофізичного розвитку дитини чи розвитком її індивідуальності, які здійснюються гуманними і толерантними засобами, що забезпечують перехід до діяльнісного й особистісного саморозвитку у динамічному й багатогранному світі.

Таким чином, постає проблема конкретизації цілей розвитку професійної свідомості корекційного педагога та їх сполучення з реальними цілями молодих фахівців. Цілі можуть різнитися, так само як можуть різнитися мотиви до професійної діяльності. Вони не завжди є адекватними і відповідають цілям професійної діяльності або загальним цілям системи освіти. Виходячи з цього, постає необхідність сформулювати окремо цілі професійного розвитку корекційного педагога з позиції системи освіти й мету розвитку професійної свідомості, яка може бути прийнята фахівцем незалежно від мотивів.

Цілі мають бути сполучені таким чином, що їхня реалізація могла здійснюватися в єдиному діяльнісному процесі та забезпечувати позитивний очікуваний результат, представлений у цілях професійної діяльності, яка передбачає, разом із професійним розвитком і саморозвитком, глибокі

професійні знання, високий рівень професійної рефлексії, вміння володіти професійними емоціями і проявляти емпатію, наявність принципів, заснованих на стійких професійних цінностях, свободу вибору, активну діяльнісну адаптацію до багатогранної розвивальної дійсності тощо. Відповідно до цих уявлень, кінцевою *метою розвитку професійної свідомості* є особистість корекційного педагога, яка зробила свідомий вибір на користь професійного розвитку, володіє глибокими професійними знаннями і достатнім практичним досвідом, адекватно оцінює свої професійні можливості і реалії професійної діяльності, дії якої засновані на ціннісних орієнтирах, відповідних концепції спеціальної освіти, емоційно стійка тощо.

Досягнення даної мети пов'язано з вирішенням комплексу *завдань*:

- забезпечення мотиваційної готовності корекційного педагога до пошуку і реалізації шляхів професійного зростання;
- створення умов для збагачення професійних знань корекційних педагогів: перейняття професійного досвіду, відвідування семінарів і конференцій, ознайомлення із сучасною науково-методичною літературою, стажування в освітніх закладах тощо;
- підвищення якості рефлексивної діяльності корекційного педагога: відвідування тренінгів, обмін досвідом із колегами, планування і аналіз власної професійної діяльності, визначення перспектив професійних рішень і аналіз їх наслідків;
- розвиток системи професійних цінностей корекційних педагогів (підвищення професійної культури);
- вдосконалення системи професійних емоцій і почуттів (актуалізація адаптивних здібностей, збереження здоров'я, запобігання «професійному вигоранню» тощо).

Цілі і завдання обумовлюють принципіальні підходи до організації та змісту розвитку професійної свідомості корекційного педагога, серед яких доцільно виділити загальні принципи, які виходять з особистісно-

компетентнісного підходу до рішення проблеми розроблення програми розвитку професійної свідомості і принципи часткові, конкретно-реалізаційні.

Загальні принципи.

Принцип особистісної зорієнтованості процесу розвитку професійної свідомості корекційного педагога. З позицій особистісно-зорієнтованого підходу якість розвитку професійної свідомості визначає хід становлення професійно-особистісних характеристик корекційного педагога як суб‘єкта професійної діяльності. Предметом аналізу особистісних механізмів, які обумовлюють спрямованість розвитку, виступають особистісні утворення, які формуються під впливом потреб, мотивів, інтересів самоактуалізації. Професійно-особистісні утворення дозволяють корекційному педагогу розв‘язувати професійні завдання, долати проблемній ситуації та труднощі професійного зростання шляхом ціннісного самовизначення, збагачення особистості новими засобами бачення ситуації, новими засобами самоорганізації (Л. Божович, О. Запорожець, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, В. Слободчиков, Б. Ельконін та ін.). Самовизначення, яке розуміємо як пошук особистісного смислу в проблемних ситуаціях професіоналізації проявляється як співвіднесення своїх професійно-особистісних характеристик (якостей, здібностей, рис, деформацій) з професійними цінностями й ролями. При цьому корекційний педагог сам визначає свою внутрішню позицію і досягнення особистісно значущих професійних результатів (особистісне самовизначення), також свою позицію відносно значущих для нього людей із професійного оточення. Витоком активізації ціннісного самовизначення (смислоутворення) усвідомлення вищої ієрархії орієнтувально-ціннісних установок, професійних інтенцій, афективних реакцій. При цьому ціннісний орієнтир визначає: якість професійного уявлення корекційного педагога, що потрібно знати й зрозуміти; смисл – «для чого це потрібно знати»; мотив – «чи хочу це знати»; рефлексію – «чи можу це дізнатись»; емпатійний орієнтир – «чи подобається це робити»; мнемічний орієнтир – «здатність відтворювати засвоєне».

Таким чином, розвиток професійної свідомості корекційного педагога виступає результатом безперервного підключення когнітивно-рефлексійно-ціннісно-мотиваційно-афективних засад до ядерної системи особистісних утворень. В результаті особистісні утворення набувають регулюючої (активізуючої, спрямовуючої, організовуючої) функції та стають енергетичним потенціалом вдосконалення смислових структур, які виступають змістовною засадою виконавчих дій професійного розвитку. Регулюючі функції пізнавального самовизначення проявляються в наступній послідовності:

- активізація підсвідомого співвіднесення зовнішніх і внутрішніх мотивів професійного розвитку з суб'єктивними можливостями перцептивної системи й сформованим позитивним досвідом перцепції, що призводить до формування ядерної смислової структури дії, спрямованої на професійний розвиток [93];
- орієнтація рефлексії на оцінку відповідності рівня професійної дії професійним вимогам. Зростання функцій контроля в формі прояву адекватної внутрішньої позиції на фоні позитивних афективних реакцій забезпечує ситуації успіху розуміння смислу професійної задачі і, як з цього слідує, визначає якість особистісних самовизначень корекційного педагога в проблемних ситуаціях [93];
- інтегрування багатообразних об'єктів професійної діяльності до сформованого цілісного засобу розвитку професійної свідомості та його подальшого перевтілення;
- вдосконалення в виборі засобів розвитку професійної свідомості.

Таким чином, підвалиною розвитку професійної свідомості виступає професійно-особистісна зорієнтованість корекційного педагога: професійні здібності, якості, риси, деформації. Вони як своєрідні «силові поля» активізують професіоналізацію фахівця. Динамічність особистісних детермінант розвитку професійної свідомості забезпечує безперервність перевтілення професійного простору за рахунок актів саморозвитку, що

свідчить про переростання зовнішньо керованого процесу розвитку в саморозвиток.

Розвиток професійної свідомості розглядаємо як результат динамічного процесу становлення й зміни його професійних компетенцій. Така концепція професійної свідомості заснована на положенні теорії діяльності, згідно до якої процес формування й розвитку індивідуальних і групових психічних явищ є діяльнісно опосередкованим [280]. Іншими словами, для того, щоб процес розвитку позитивно впливав на психологічні новоутворення у поведінці та відносинах між людьми, слід перш за все, впливати на діяльність, яка формує відповідні новоутворення й відповідні відносини [502, с.53].

Таким чином, становлення професійної свідомості корекційного педагога виступає як цілеспрямований розвиток і зміна багатьох компетенцій від самопізнання до індивідуально зорієнтованого психологічного впливу на інших людей, від організації власної науково-пізнавальної діяльності відповідно до відомих закономірностей до окремих інтелектуальних операцій та розвиткової діяльності в цілому у дітей із особливими освітніми потребами певного віку, певного рівня інтелектуальних можливостей і засобами певної предметної сфери; від саморегуляції у партнерських міжособистісних стосунках до розвитку вольової регуляції поведінки в учнів і таке ін..

Компетентнісна детермінація розвитку професійної свідомості, яка реалізується як у теоретичному й тренінговому моделюванні діяльнісного процесу, так і у реальній професійній діяльності корекційного педагога, що обумовлено необхідністю практичної інтерпретації отриманих у процесі професійної підготовки компетенцій у контексті безпосередньої професійної діяльності з визначенням їхнього місця у її структурі та ролі у функціональній організації відповідно з концепцією професійної діяльності й особистісною професійною позицією.

Компетентнісний характер детермінації розвитку професійної свідомості обумовлено як структурою професійної діяльності корекційного педагога, так і структурою самої професійної свідомості.

Конкретно-реалізаційні принципи:

- принцип забезпечення структурної повноти професійної компетентності на будь-якому етапі розвитку професійної свідомості. Цей принциповий підхід забезпечує врахування окремих етапів, фрагментів професійної діяльності у цілісному компетентнісному контексті як відносно моделювання діяльності корекційного педагога, так і діяльності його учнів і вихованців, а також сполучення цих діяльностей;
- принцип змістовної та операціональної адекватності структурних компонент діяльності в процесі її організації та реалізації (у формі проєкту чи реальної діяльності). Послідовне дотримання цього принципу веде до розвитку концептуальної моделі діяльності, її усвідомленню, розвитку і становленню індивідуального стилю професійної діяльності;
- переважно груповий характер діяльності в процесі розвитку професійної свідомості корекційного педагога. Необхідність спільної діяльності у процесі розвитку професійної свідомості обумовлено низкою різних факторів. Провідний фактор полягає у специфіці професійної діяльності, успішність якої залежить від уміння педагога працювати в режимі співпраці, діалогу, полілогу. Значення набуває й те, що рефлексійність позиції стимулюється групою в прояві всіх її функцій. Процес і результати індивідуальної рефлексії стають предметом колективної рефлексії, набувають додаткову представленість у свідомості суб’єкта і додаткові зовнішні регуляційні впливи, орієнтують його в кваліфікації своєї діяльності, сприяють особистісному й професійному зростанню, забезпечують емоційну підтримку та ефективну адаптацію до групової форми роботи;
- індивідуальна зорієнтованість розвитку професійної свідомості корекційного педагога. Її застосування вимагає врахування

індивідуальності суб'єктів діяльності, значущих характеристик їх особистісної позиції. Дотримання цього принципу забезпечує розвиток уявлень суб'єкта про себе як особистість та індивідуальність, сприяє формуванню адекватної професійної самооцінки, стимулює орієнтацію на саморозвиток професійно-особисістісних якостей і розвиток індивідуального стилю професійної діяльності, правильний вибір і адаптацію корекційно-педагогічних технологій відповідно до власної індивідуальності. Крім цього, у професійній діяльності даний принцип сприяє становленню особистісного, індивідуального підходу до організації діяльності учнів.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності в процесі розвитку професійної свідомості корекційного педагога, ефективного з точки зору результатів, адекватних завданням особистісного зростання педагога та його учнів має особливе значення. Індивідуальний стиль професійної діяльності створюється фахівцем свідомо або стихійно шляхом мобілізації своїх цінних для даної роботи якостей, компенсуючи і долаючи ті, які перешкоджають досягненню успіхів. Як правило, цей процес не контролюється кваліфікованими експертами і суб'єкт не отримує психологічно обумовленої допомоги та підтримки. При моделюванні професійного розвитку в групі поєднано з індивідуальною і колективною формами професійної рефлексії на основі даних психологічного вивчення індивідуальності суб'єкта та його самопізнання суттєво підвищується усвідомленість та ефективність даного процесу. Груповий характер взаємодії слугує необхідною умовою індивідуалізації самої взаємодії, породжує не лише індивідуалізовані поведінкові прояви, але й індивідуалізовану адресність впливу, рефлексійно оцінену як безпосередніми учасниками взаємодії, так і спостерігачами, включаючи експертів.

Важливим аспектом розвитку професійної свідомості є психокорекційний вплив, що створює умови для всебічного професійно-особистісного зростання. Як відзначає А. Співаковська [502], при реалізації

таких впливів слід розуміти, що всі загальноприйняті закономірності будуть набувати індивідуальних проявів у реальній поведінці або психологічному обліку людини. Тобто, головним у психокорекції постає саме індивідуальний підхід.

Пріоритет емоційного над раціональним. Реалізація цього принципу пов'язана, перш за все, з організацією процесу саморегулювання при моделюванні діяльності, створенням індивідуального стилю професійної діяльності і спілкування. Пріоритетність емоційного означає перехід суб'єкта до справжньої саморегуляції, суб'єктивності професійної позиції. В основі цього підходу полягає вже розглянутий принцип рефлексійності у тому його аспекті, який постає в рефлексійності відносно переживання, аналізі реального психічного стану та його детермінант об'єктивного та суб'єктивного порядку.

Результатом при такому підході стає зорієнтованість суб'єкта у власних професійних мотиваціях, рівні компетентності, особливостях самосприйняття, деформаціях поведінки в напружених ситуаціях, динаміці рівня домагань, реально значущих сферах відносин тощо. Отримання такої інформації суб'єктом на основі внутрішніх потреб у самовдосконаленні як фахівця, а не на основі лише зовнішніх вимог, як це відбувається при традиційному розвитку, що, в реальності, призводить лише до зміни дії та операції, які утворюють окрему діяльність, але не діяльності у цілому.

Показовим результатом дотримання принципу пріоритету емоційного у саморегуляції є досягнення особистістю конгруентності та аутентичності у професійно-особистісних та поведінкових проявах внаслідок поступового спрямованого узгодження переживання, самосприйняття, поведінки, відносин.

Керування процесом розвитку професійної свідомості корекційного педагога. У зв'язку з тим, що професійна свідомість включає декілька, хоча й сполучених, але відносно самостійних блоків: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний, то і контроль за їхньою організацією не є однорідним за критеріями та змістом.

У розвитку професійної свідомості доцільно визнати обмеженість планування професійно-особистісного зростання, використання поняття «професійно-особистісне досягнення», суб'єктивність його критеріїв при етичній допустимості рефлексійної відкритості учасників групової діяльності. Додатковим засобом контроля розвитку професійної свідомості може слугувати опосередкований засіб оцінки мотивації в зміні поведінки в проблемних ситуаціях професійної діяльності.

Керування становленням індивідуалізованого стилю професійної діяльності та спілкування передбачає поєднання двох видів контролю: об'єктивно-рефлексійного на основі аналізу афективного блоку професійної свідомості та діагностичного, заснованого на експертному порівнянні поведінкових проявів суб'єкта та його індивідуальних особливостей, зафіксованих в ході кваліфікованих спостережень та здійснених процедур психодіагностики.

Керування становленням успішної професійної діяльності передбачає розроблення спеціальних діагностичних процедур суб'єктивного характеру, спрямованих на виявлення повноти та адекватності завдань діяльності, що будується й реалізується з можливістю контроля як за процесом оволодіння діяльністю, так і на рівні результату розвитку професійної свідомості. (діагностика професійної свідомості).

Психологічно обґрунтована системність процесу навчання та професійного становлення фахівця у вузі. Реалізація цього принципу можлива відносно забезпечення побудови ефективних систем діяльності. Такий підхід суттєво полегшив би рішення завдань розвитку професійної свідомості, оскільки змістив акценти на розвиток внутрішньої особистісної позиції, становлення індивідуального стилю професійної діяльності, рефлексійності та саморегуляції. Головним результатом при цьому виступає єдність діяльностей суб'єкта: діяльності навчання і професіоналізації. Реалізація принципу психологічної системності в навчанні є досить складною і в повній мірі маловірогідною, адже передбачає включення до процесу підготовки фахівця

більшості викладачів, які працюють в єдності філософських установок та за єдиною або сполученими моделями. Однак, даний принцип слід окреслити хоча б у якості позитивного орієнтиру у розвитку професійної підготовки корекційного педагога.

5.2. Структура і зміст системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога

Розроблена на підґрунті особистісно-компетентнісного підходу система розвитку професійної свідомості заснована на результатах теоретичного та експериментального досліджень психології професійної свідомості корекційного педагога. Вона зорієнтована на підвищення рівня професійної свідомості корекційного педагога як, що має забезпечувати покращення показників їхньої професійної діяльності, полегшувати процес професійної адаптації, оптимізувати професійний розвиток фахівця. При цьому, вплив розвитку професійної свідомості має поширюватися не лише на фахівця, але й на інших учасників професійної взаємодії, позначатися позитивними пізнавальними, практичними та емоційними результатами на діяльності.

Зміст системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога визначається необхідністю забезпечення відповідних умов зміни майбутніми та молодими фахівцями об’єктної позиції стосовно навчальної діяльності й потенційної професійної діяльності на суб’єктну позицію. Тому, розвиток професійної свідомості корекційного педагога доцільно представити двома рівнями динаміки позицій. Основним напрямом роботи на першому рівні розвитку професійної свідомості корекційного педагога є зміна об’єктної позиції на суб’єктну відносно навчальної діяльності, яка сполучається, у більшій мірі, з об’єктною позицією відносно потенційно професійної діяльності. Було розробло програму тренінга «Особистісно-компетентнісний розвиток професійної свідомості корекційного педагога». Курс апробовано у декількох варіантах: для студентів магістратури за спеціальністю «Спеціальна освіта» та для корекційних педагогів зі стажем не більше п‘яти років.

Перший рівень роботи з розвитку професійної свідомості корекційних педагогів – *адаптаційний* – мав загальнопідготовчий характер і був спрямований на адаптування до професійної діяльності. Але саме від постановки і розв'язання завдань у даний період залежало утворення адекватної професійної позиції, побудова оптимальної концептуальної моделі професійної діяльності, визначення шляхів підвищення професійної компетентності й розвитку професійно-особистісних якостей.

Досягненню поставлених цілей передує визначення відповідних завдань першого етапу розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, пов'язаних із розвитком наступних аспектів професійної діяльності:

- окреслення проблем, які відносяться до компетенції психології, у сфері міжособистісних, родинних відносин, в освітньому процесі, у сфері праці, культури, особистих взаємин тощо;
- створення орієнтувальної платформи для розв'язання цих проблем та усвідомлення її змістовності та повноти;
- відокремлення себе від проблеми;
- рішення проблеми шляхом застосування психологічних засобів і прийомів;
- оцінювання значущості актуалізованих проблем для себе, у власному життєдіяльнісному контексті;
- оцінювання міри обумовленості цих проблем власними професійно-особистісними особливостями й особистісними особливостями оточуючих;
- психодіагностика власних професійно-особистісних особливостей оточуючих;
- психодіагностика показників когнітивного, рефлексійного, аксіологічного, мотвиаційного, афективного блоків власної професійної свідомості;
- оцінювання психологічних шляхів оптимізації розвитку професійної свідомості;

- оцінювання свого становища в системі реальних відносин, в життєдіяльнісному контексті; обумовленості власного типу особистісного розвитку;
- антиципація оптимальних психологічно обумовлених результатів розвитку професійної свідомості відповідно до підвищення аутентичності, конгруентності та інших аспектів професійного розвитку.

Визначення цих завдань, розуміння смислу теоретичного курсу й усіх видів практичних занять, як інформаційної та операціональної підтримки їх рішення, передбачають гнучкість у плануванні та вивченні предмету, виділення ряду прийомів і методів у якості базових.

Такий підхід може бути конкретно вираженим лише за умови інтегрованості навчального процесу, відповідності навчальних дисциплін, виявлення проблем, теоретичної орієнтації розвивальної системи, інформаційної та технічної озброєності, тривалості курсу та ін.. Цільова зорієнтованість в даному контексті виконує провідну роль, дозволяє долати позасистемну різнопорядковість застосованих процедур. На сучасному етапі широко застосовуються різні процедури тренінгового, психодіагностичного, психокорекційного впливу, які надають привабливості заняттям із психології. Водночас часто можна спостерігати той факт, що їх корисний ефект надто обмежений, а перенесення на інші види діяльності є незначним. При підготовці з конкретною цільовою орієнтацією не настільки важлива сама процедура, як змістовне підкорення розв‘язанню поставлених завдань і приведення у дію психологічних механізмів, які її забезпечують. В якості прикладу змістовної реалізації наведених завдань можна навести ситуацію рішення такої педагогічно зорієнтованої проблеми, актуальної для майбутніх корекційних педагогів, як обґрунтування раціональності забезпечення інклюзивної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вирішення завдання розуміння суті даної психолого-педагогічної проблеми передбачає не лише інформаційну підтримку із галузі інклюзивної педагогіки і психології. Психологічні наслідки рішення даної проблеми набагато ширші

за саму проблему. До того ж, обґрунтування доцільності інклюзивного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає сформованість специфічного професійного світогляду, який не завжди відповідає особистісній позиції студента, що не виключає права її існування. Дане протиріччя є чудовим стимулом розвитку в себе вміння відокремлювати себе від проблеми, необхідної умови рішення завдань психологічного характеру.

Емоційно негативне сприйняття психолого-педагогічної проблеми частиною педагогів-початківців обумовлює активізацію пізнавальної діяльності не лише у її опонентів, але й прибічників, мотиваційно забезпечуючи самоспостереження, самопізнання, оцінку значущості актуалізованих проблем тощо, майже весь перелік завдань першого етапу розвитку професійної свідомості. До того ж поглиблюються професійні знання, які будуть дуже корисними в професійному розвитку корекційного педагога, але набуваються вони, поки що, поза цільової професійної зорієнтованості.

Авторитетність проблематизуючого джерела забезпечує високий рівень мотивації діяльності й ефективний перехід до психолого-педагогічного дослідження проблеми другого рівня (міжособистісних, родинних та ін.), де застосування інших підходів може набувати більшої інтерпретаційної сили. Розуміння цього підсилює наступну проблематизацію й чинить вплив на мотивацію, якість, рівень усвідомленості й критичність створення орієнтувальної основи для вирішення нових проблем.

Розглядаючи можливі форми роботи над цією темою, доцільно відзначити, що вони залежать від професійної компетентності викладача. Це може бути рефлексійний тренінг, психодрама, ділова гра і таке ін. На тому етапі, коли головним є, передусім, досягнення моменту відокремлення себе від проблеми, мають бути забезпечені умови розв’язання цього завдання: вже сформовані навички кваліфікованого самоспостереження й особистісної рефлексії. Отже, дану тему має упереджати тренінг форм рефлексії.

На етапі рішення завдання розуміння проблеми домінують вміння обробляти й користуватися різноплановою інформацією, яка виходить за межі психолого-педагогічної проблематики. Безперечно, це потребує спеціально організованої роботи, зокрема спрямованої на зниження ригідності когнітивних установок. Можна навести наступний приклад мотиваційної зорієнтованості на професіоналізацію корекційного педагога. Проблема полягає у тому, що випускники факультету спеціальної освіти, в більшості, прагнуть працювати логопедами. При цьому професія вчителя-дефектолога спеціалізованого закладу й асистента в інклюзивному класі залишаються менш затребуваними. Окрім цього, перспектива працювати вчителем-дефектологом навіть викликає негативні емоції і почуття. Таким чином, з'являється необхідність подолання цього негативного фактору професіоналізації корекційного педагога. Це може бути досягнуто в процесі дослідження мотивації вибору професії логопеда, можливостей особистісного розвитку в професії логопеда і, як в альтернативній, в діяльності вчителя-дефектолога, оцінки відповідності власних індивідуально-особистісних якостей вимогам цих двох професій. Практика доводить, що в якості мотивування вибору, в правдивості якого впевнені самі студенти, наводиться прагнення активно сприяти «покращенню соціального клімату в суспільстві», підвищенню культури, можливості допомогти дітям з порушеннями психофізичного розвитку та інші аналогічні висловлювання, які свідчать про соціальні детермінанти вибору. В ході занять явним стає той факт, що можливості діяльності вчителя-дефектолога для рішення цих завдань, які за силою впливу перевершують діяльність логопеда, майже повністю відсутні. Виявляється ціла низка не соціальних, а особистісних детермінант вибору професії логопеда таких як «уособлена робота в кабінеті», «можливість додаткових заробітків», «швидкі результати роботи», «більше вільного часу» та ін.. Ці фактори свідчать про наявність певних характерологічних особливостей, особливостей професійної позиції, самооцінки тощо, що може

частково знизити привабливість професії логопеда, «заспокоїти» і мотивувати майбутніх вчителів-дефектологів.

Разом з цим підвищується рівень професійної рефлексійності (рефлексійний блок професійної свідомості), розвивається самопізнання та вміння пізнавати інших, відділяти себе від проблеми та інші вміння. З'являється новий погляд на діяльність вчителя-дефектолога, як таку, що поєднує в собі гуманістично зорієнтовану інтелектуальну діяльність, спілкування, організаційну й керівницьку діяльність.

Таким чином, на адаптаційному рівні розвитку професійної свідомості корекційного педагога головним постає створення умов актуалізації реальних проблем психологічного порядку та їх рішення за допомогою психологічних знань в ході спрямованого і контрольованого процесу усвідомлення студентами себе суб'єктами життєдіяльності, здатними бачити й розуміти психологічні аспекти того, що відбувається, і вирішувати проблеми, якщо не завжди і не в повній мірі самостійно, то, в окремих випадках, з іншими фахівцями. Зміст цього можна представити у вигляді схеми (рис. 5.1.).

Слід відзначити, що позитивний результат, перш за все, буде залежати від системності розвитку професійної свідомості, яке проявляється в інтегрованості процесу професійної підготовки. Важливим при цьому постає джерело проблематизації. Ефективність розвитку професійної свідомості значно підвищується за умови того, що постановка проблеми відбувається не лише у змісті психологічної дисципліни, але й у предметно-зорієнтованих дисциплінах. У наведених прикладах проблематизація могла б мати місце в дисциплінах методичного циклу, спеціальній педагогіці (дошкільної та шкільної), дисциплінах з логопедії. Якщо ядро проблемоутворення зосереджено в дисциплінах психологічного циклу, то суттєво знижується перенос значущого досвіду на вивчення інших дисциплін і життєдіяльність в цілому.

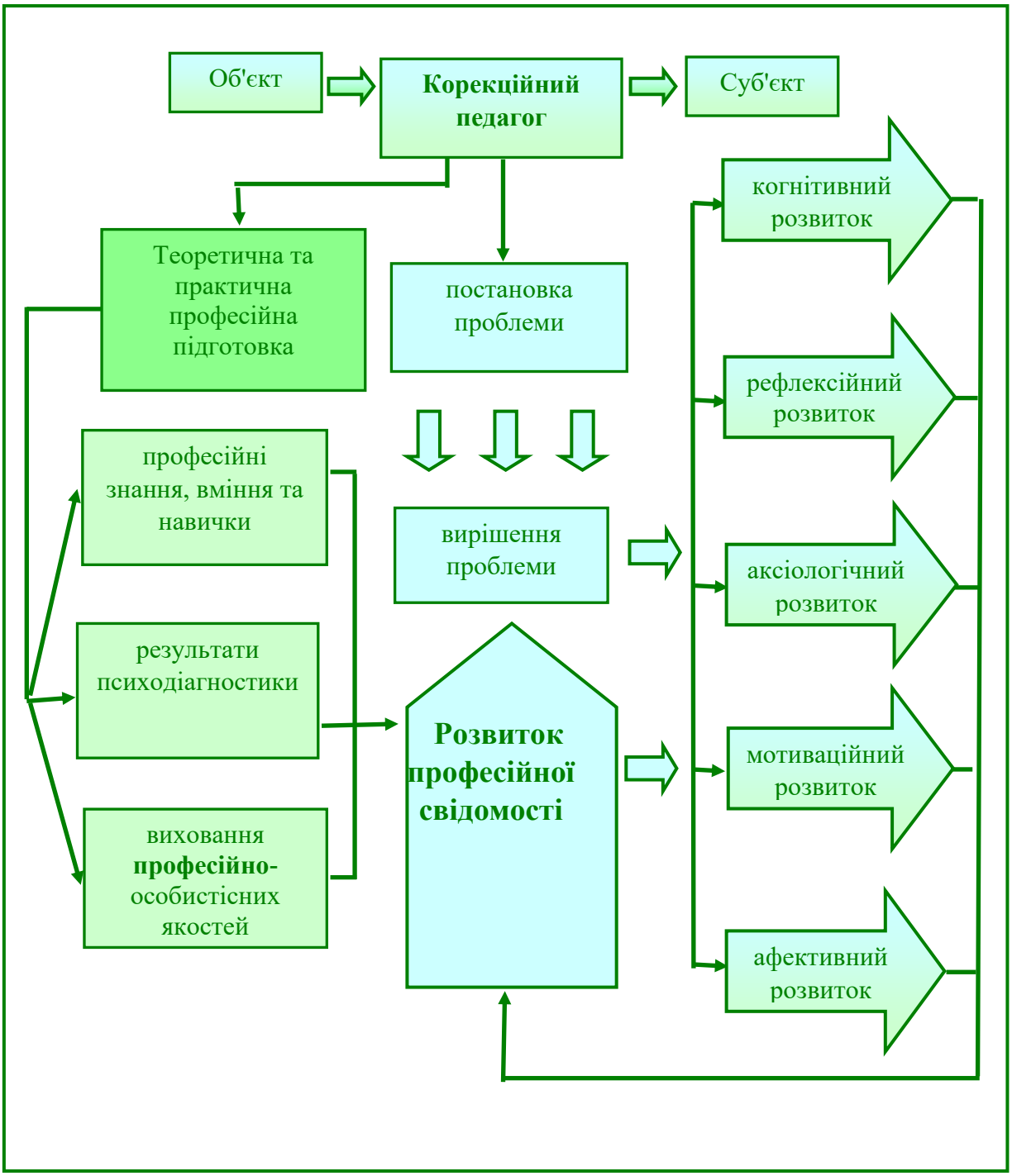


Рис. 5.1. Адаптаційний рівень розвиту професійної свідомості корекційного педагога

Часовий період на адаптаційному рівні розвитку професійної свідомості може мати різну тривалість, але його реалізація має бути завершена до початку безпосередньої професійної діяльності. У змісті розвитку професійної свідомості й професійного розвитку в цілому одним з основних завдань переходу до професійної діяльності є виявлення й усвідомлення професійних

проблем необмежено широкого спектру: від визначення й моделювання значущих професійно-особистісних якостей і компетентностей корекційного педагога за результатами спостереження за його стилем праці й її оцінки до важливості врахування індивідуальності й особистісної спрямованості учнів. Саме такі проблеми, відзначені й зафіксовані студентами, можуть складати основу другого рівня розвитку професійної свідомості – індивідуалізаційного.

До початку професійної діяльності доцільно вирішити всі питання, пов'язані з професійним самовизначенням майбутніх корекційних педагогів, усвідомленням взаємозв'язку компетентнісного зростання з особистісним, можливостей фаху в забезпеченні розвитку професійної свідомості за когнітивним, рефлексійним, аксіологічним, мотиваційним та афективним напрямами.

Особливого значення на даному етапі набуває становлення когнітивного блоку професійної свідомості в поєднанні з мотиваційним, що може бути оптимізовано в процесі залучення майбутнього фахівця до практичної діяльності.

Індивідуалізаційний рівень розвитку професійної свідомості корекційного педагога є специфічним за своїми завданнями й змістом. Його основна мета – *формування ефективних індивідуалізованих систем професійної діяльності* корекційного педагога (для студентів лише за умови успішного проходження першого рівня системи розвитку професійної свідомості). Другий рівень ще в більшій мірі, ніж перший, залежить від продуктивного викладання широкого спектру дисциплін, оскільки розвиток ключових компонент професійної свідомості набуває вираженого предметного характеру. Таким чином, від безпосередньо психологічного впливу залежить виконання лише частини завдань професійного зростання. Якщо розвиток професійної свідомості відбувається лише в межах спецкурсу, доцільно здійснювати його комплексно з психологами і викладачами фахових дисциплін (фахівцями-практиками).

На індивідуалізаційному рівні розвитку професійної свідомості корекційного педагога постають наступні завдання:

- забезпечення контроля психологічної коректності професійної проблематизації в процесі оволодіння професійною діяльністю;
- збагачення, уточнення й поглиблення професійних знань, утворення ефективних когнітивної, рефлексійної, аксіологічної, мотиваційної, афективної систем, адекватних цілям професійної діяльності корекційного педагога й відповідної закономірностям її становлення;
- забезпечення умов індивідуалізації цих систем;
- забезпечення умов для подальшого вдосконалення означених систем;
- забезпечення умов і контроль професійної зорієнтованого поведінкового втілення психологічних новоутворень першого етапу розвитку професійної свідомості;
- забезпечення умов пізнавальної активності корекційного педагога стосовно осмислення самого життя та його цілей, інтеграції, внутрішнього узгодження мотиваційної сфери, усування в ній протиріч, санкціонуванням нових професійно зорієнтованих системних утворень, тобто інтеграції особистісного й професійного у свідомості корекційного педагога. Зміст другого етапу розвитку професійної свідомості можна представити у вигляді схеми (рис. 5.2.).

Якщо на адаптаційному рівні розвитку професійної свідомості корекційного педагога основними методами виступали самоспоглядання, самодослідження, рефлексія, елементи моделювання ситуацій, то на індивідуалізаційному рівні основним методом стає моделювання як підґрунтя всього процесу розвитку професійної свідомості. Значущості набуває принцип неадитивності поведінки корекційного педагога. Студент, який спостерігає за діяльністю професіонала, вважає, що її нескладно відтворити, проте, це відтворення, як правило, стає неточним і помилковим, що, звичайно, не виключає помилковості діяльності, яка спостерігалася. При цьому часто трапляється, що сам суб’єкт діяльності не усвідомлює цього.

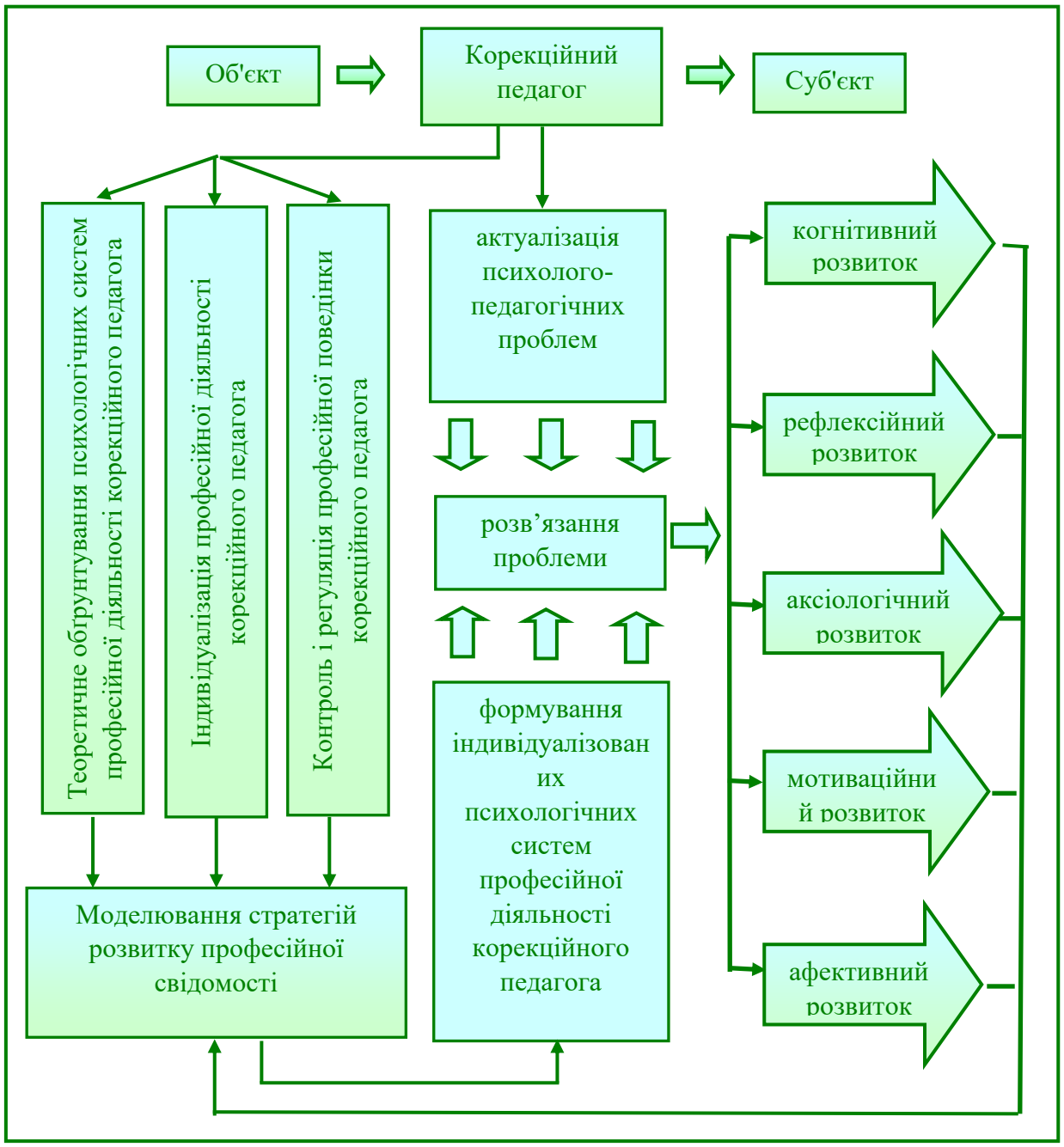


Рисунок 5.2. Індивідуалізаційний рівень розвиту професійної свідомості корекційного педагога

Якщо на адаптаційному рівні розвитку професійної свідомості корекційного педагога основними методами виступали самоспоглядання, самодослідження, рефлексія, елементи моделювання ситуацій, то на індивідуалізаційному рівні основним методом стає моделювання як підґрунтя всього процесу розвитку професійної свідомості. Значущості набуває принцип

неадитивності поведінки корекційного педагога. Студент, який спостерігає за діяльністю професіонала, вважає, що її нескладно відтворити, проте, це відтворення, як правило, стає неточним і помилковим, що, звичайно, не виключає помилковості діяльності, яка спостерігалася. При цьому часто трапляється, що сам суб'єкт діяльності не усвідомлює цього.

Знання психологічної структури професійної діяльності, її ресурсного забезпечення має доповнюватися знаннями закономірностей її становлення й вміннями їх конкретного застосування у студента і психолога, який контролює процес.

У більшості випадків, організація діяльності корекційного педагога здійснюється за схемою: мета – засоби – процес і на рівні моделювання діяльності, її реалізації – мотивованого цілеполягання, створення орієнтувальної основи цілеполягання, прогнозування, здійснення й контролю. Тому моделювання стратегії розвитку професійної свідомості доцільно здійснювати в розгорнутому плані, як цілісно, так і за окремими структурними одиницями (блоками), контролюючи позиції суб'єкта діяльності відносно підходу, який реалізується, адекватність та результативність процесу й ступінь оволодіння ним корекційним педагогом.

Таким чином, зміст розвитку професійної свідомості корекційного педагога має загальний напрямок зміни діяльності у цьому процесі: від широкої життєдіяльнісно зорієнтованої проблематизації й рішення задач в умовах моделювання фрагментів різних видів діяльності, відносин, спілкування й застосування різноманітних тренінгових, дослідницьких і корекційних процедур до професійної проблематизації в умовах вивчення професійної діяльності й рішення завдань в ситуаціях моделювання як елементу життєдіяльнісного контексту особистості з урахуванням закономірностей її формування й індивідуалізації. Тривалість, зміст і конкретні заходи з цього процесу підкорені необхідності актуалізації психологічних механізмів зміни професійних позицій корекційного педагога

й досягнення контрольованого результату роботи з розвитку професійної свідомості.

5.3. Результати формувального експерименту з розвитку професійної свідомості корекційних педагогів

Контрольна група мала наступну структуру, яка представлена в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

Професійний профіль вибірки дослідження, що у якості контрольної групи взяла участь у формувальному експерименті (n = 88)

Група	Кількість досліджуваних	Частка від всієї вибірки
Студенти	39	44,3
Корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів	20	22,7
Корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл	12	13,6
Корекційні педагоги інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл	17	19,3

Експериментальна група мала наступну структуру, яка представлена в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Професійний профіль вибірки дослідження, що у якості експериментальної групи взяли участь у формувальному експерименті (n = 90)

Група	Кількість досліджуваних	Частка від всієї вибірки
Студенти	39	43,3
Корекційні педагоги спеціальних дошкільних установ	15	16,7
Корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл	19	21,1
Корекційні педагоги інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл	17	18,9

Залучення до програми і відповідно визначення приналежності до тієї чи іншої групи проводилось за допомогою випадкового вибору. Показниками ефективності тренінгової роботи виступали показники: когнітивного блоку, рефлексійного блоку, аксіологічного блоку, мотиваційного блоку, афективного блоку, а також загального балу професійної свідомості. Передбачалося, що середньогрупові значення за цими компонентами в експериментальній групі корекційних педагогів мають суттєво підвищитися. Оцінка ефективності коректувальної програми проводилася за допомогою відповідних статистичних критеріїв.

Таким чином, за результатами апробації системи розвитку професійної свідомості було проведено повторну діагностику особливостей розвитку професійної свідомості корекційних педагогів. Шляхом зіставлення і порівняння рівнів розвитку професійної свідомості досліджуваних експериментальної групи до і після проведеного формувального експерименту, а також порівняння рівнів розвитку професійної свідомості досліджуваних контрольної групи до і після проведеного формувального експерименту визначався ефект застосування запропонованої системи на її респондентах.

Когнітивний блок професійної свідомості. Було виявлено, що у 67,78% корекційних педагогів, які брали участь у формувальному експреименті, зросли показники прфоесійної свідомості. При цьому, у 12,22% досліджуваних ці зміни було яскраво виражено, що відобразилось на шкалі оцінювання зростанням на 2 і більше бали. Можна відзначити, що такі фахівці могли більш продуктивно сприймати та засвоювати інформацію в ході навчання та практичної діяльності. Оцінка та інтерпретація професійної дійсності також зазнала змін. Деякі студенти, наприклад, розповідали, що на початку навчання мали зовсім інше уявлення про професію і лише згодом зрозуміли її смисл і специфіку. Зростання показників когнітивного блоку відзначилось також на здатності сприймати більші об‘єми професійних знань, що знайшло позитивне

відображення на успішності навчання й ефективності професійної діяльності досліджуваних.

Було помічено, що зростання когнітивних показників також відзначилося покращенням уваги, пам‘яті, мовлення, широті роздумів, швидкості та правильності прийняття рішень, які складають підґрунтя інтелектуального розвитку. Разом з цим, як зазначили самі досліджувані, стимуляція когнітивного блоку професійної свідомості позитивно вплинула на здатність протистояти стресогенним факторам, загальну професійну активність. Повна картина розвитку показників когнітивного блоку професійної свідомості досліджуваних представлено у таблиці 5.4.

Зовсім інший результат дослідження професійної свідомості показали корекційні педагоги, які входили до контрольної групи фахівців. Хоча у цій групі й було відзначено зростання показників професійної свідомості за різними параметрами когнітивного блоку, але порівняно з експериментальною групою, динаміка була незначною.

Слід відзначити, що на загальному фоні досліджуваних контрольної групи найкращий результат зростання показників когнітивного розвитку (на 35,29%) показали асистенти інклюзивних класів. Справа в тому, що недостатнє забезпечення науково-методичною базою педагогів інклюзивних класів змушує молодих фахівців постійно шукати відповіді на професійні запитання, які систематично виникають в ході роботи, що вже само по собі збагачує їх когнітивний досвід.

Виявилися й такі досліджувані, в яких, навпаки, знизилися показники когнітивного розвитку. В експериментальній групі був один такий фахівець (у складі асистентів інклюзивних класів). У контрольній групі – 17,04% досліджуваних, серед яких: 12,82% студентів; 28,57% корекційних педагогів дошкільних закладів; 35,29% асистентів інклюзивних класів. Це свідчить про нестійкість професійних знань і уявлень окремих педагогів і необхідність застосування до них спеціальних заходів уточнення та збагачення когнітивної складової професійної свідомості. Водночас, здійснюючи аналіз результатів

формувального експерименту, бачимо безумовний ефект системи розвитку професійної свідомості щодо зростання показників когнітивного розвитку фахівців.

Рефлексійний блок професійної свідомості. За результатами формувального експерименту, показники рефлексійного розвитку корекційних педагогів у різних групах експериментальної вибірки виявилися досить нерівномірними (таблиця 5.5). Із 63,33% досліджуваних, яким вдалося підвищити свої рефлексійні показники, різко виділилися групи студентів і асистентів інклюзивних класів. Показники рефлексійного розвитку в групі студентів зросли на 46,15%, у групі асистентів – на 58,82%. Поряд із цим, у групі корекційних педагогів СДНЗ – на 86,67%, у групі вчителів спеціальних шкіл – на 84,21%. На нашу думку, такий результат можна пояснити тим, що студенти, які ще в повній мірі не відчули себе фахівцями, не можуть дати адекватну професійну самооцінку. У випадку з асистентами інклюзивних класів, слід зазначити, що у досліджуваних даної категорії специфікою професійної діяльності постає командний характер роботи, результат якої у більшій мірі залежить від узгоджених дій всіх сторін навчального процесу, що також може утруднювати професійне самооцінювання.

Корекційні педагоги, у яких суттєво зросли показники рефлексійного розвитку, намагалися критично визначити свою значущість у суспільстві як фахівця, при цьому орієнтуючись на загально прийняті принципи й норми професійної поведінки. У спробах пізнати себе такі досліджувані розкривали власні здібності й можливості, покращували взаємини з учнями, їх батьками та колегами, усвідомлювали власну індивідуальність та унікальність, що у багатьом сприяє підвищенню аутосимпатії та формуванню індивідуального професійного стилю. Робота над розбудовою рефлексійного блоку професійної свідомості позначилось також на усвідомлені необхідності здійснення заходів щодо професійного саморозвитку: фахівці починали більш активно цікавитися сучасними технологіями корекційного впливу, відвідувати науково-практичні й науково-методичні заходи, ділитися та отримувати

досвід від колег по роботі й авторитетних фахівців у галузі корекційної освіти. Більш зрозумілими ставали й перспективи у професійній діяльності, що викликало бажання корекційних педагогів будувати стратегії досягнення професійного успіху.

Досліджувані контрольної групи, зокрема корекційні педагоги СДНЗ та СЗШ, продемонстрували значно нижчі показники рефлексійного розвитку порівняно з тими педагогами, які брали участь у формувальному експреименті. Різниця у результатах досліджуваних студентів та асистентів інклюзивних класів в експериментальній і контрольній групах виявилася незначною, що вже було пояснено специфікою професійної діяльності даних категорій фахівців.

У кожній категорії досліджуваних (крім студентів) експериментальної групи виявилося по одному фахівцю, показники рефлексійного розвитку яких знизилися порівняно з результатами констатувального експерименту. У контрольній групі таких досліджуваних виявилося значно більше: 25,64% студентів; 14,29% корекційних педагогів дошкільних закладів; 22,22% вчителів спеціальних шкіл; 29,41% асистентів інклюзивних класів.

Аксіологічний блок професійної свідомості. Опитування й спостереження у ході формувального експерименту показали, що у 50% корекційних педагогів експериментальної групи в ході роботи з розвитку професійної свідомості зросли аксіологічні показники. Найбільш помітними стали позитивні зміни аксіологічних настанов студентів (56,41%). В процесі експреиментальної роботи відбувалася зміна й заміна ціннісного смислу окремих професійних аспектів (наприклад: раніше найважливішим в роботі корекційного педагога вважав корекцію і компенсацію психофізичних порушень у дітей, після проходження тренінгів зрозвитку професійної свідомості акцент значення змістився на питання соціальної адаптації та соціалізації таких дітей, створення освітнього простору для всіх).

Зростання показників аксіологічного розвитку позитивно позначилося на таких компетенціях корекційних педагогів як: ставлення до професії,

отримання задоволення від професійної діяльності; усвідомлення критеріїв самореалізації; визначення шляхів задоволення власних потреб та ін. (таблиця 5.6.). Такі досліджувані могли висловити власну професійно-ціннісну зорієнтованість як фахівця, обґрунтувати її. Відзначалося зростання інтересу до професійної діяльності корекційного педагога, оскільки для фахівців відкривалися нові професійні кордони та можливості, реалізація яких набувала реальні форми та шляхи. Разом із цим значно полегшувався процес вибору професійно-значущих цілей і завдань, абстрагування від зайвих дій та інформації, розстановка пріоритетів та акцентів при плануванні та організації професійної роботи.

Лише у незначної кількості досліджуваних відбулася трансформація професійних цінностей в особистісно-значущі, що стосується й експериментальної групи корекційних педагогів. У таких фахівців професійні цінності міцно переплітались з життєвими настановами й пріоритетами, відповідно успішність розв‘язання професійних цілей і завдань набувала у цьому випадку особистісного смислу.

Динаміка зростання показників аксіологічного розвитку в контрольній групі досліджуваних виявилася помітною, але значно меншою, ніж у корекційних педагогів експериментальної групи.

Як і студенти експериментальної групи, студенти контрольної групи виявили кращі показники за аксіологічним блоком професійної свідомості серед усіх груп досліджуваних. Можна припустити, що така помітна динаміка викликана активним збагаченням професійних знань і уявлень досліджуваних у цей період, усвідомленням мотивів професійної діяльності та формуванням індивідуальної професійної зорієнтованості. Що стосується фахівців-практиків, мова велася не про формування кардинально нових цінностей і орієнтацій, а здебільшого про трансформацію та збагачення вже сформованих.

В ході формувального експерименту було виявлено й таких досліджуваних, показники аксіологічного розвитку в яких, навпаки, знизилися. Таке явище спостерігалося як в експериментальній (5,55%), так і в

контрольній групах (27,27%), що, перш за все, свідчить про помилковість і нестабільність первинно утворених ціннісних настанов.

Мотиваційний блок професійної свідомості. За результатами формувального дослідження було виявлено, що у 68,89% корекційних педагогів експериментальної групи зросли показники мотиваційного блоку професійної свідомості. У 16,67% досліджуваних даної групи ці показники зросли на 2 і більше бали. В ході експреиментальної роботи, такі корекційні педагоги змогли переосмислити мотиви своєї професійної діяльності, знайти в них особистісний смисл, а також узгодити їх із професійними цілями і завданнями. Після формувального експерименту у більшості досліджуваних з‘явилася націленість на професійний розвиток. Цікавим фактом стало те, що корекційні педагоги, у яких зросли показники мотиваційного розвитку, стали більш критично аналізувати різні події та ситуації, пов‘язані з професійною діяльністю, у багатьом переглянули свої професійні та життєві позиції, змогли конкретизувати для себе форми і засоби досягнення мотиваційного забезпечення цілей освіти.

В ході формувального дослідження спостерігалася й зворотна ситуація, коли після відвідування тренінгів і розвитку свідомості на заняттях, у студентів показники мотиваційного розвитку знижувалися (2,22%). Такі результати могли бути викликані такими факторами як: зміна життєвих обставин, особистісні та професійні розчарування, проблеми зі здоров‘ям, зміни інтересів і орієнтувань тощо. До речі, зниження показників мотиваційного блоку професійної свідомості у досліджуваних контрольної групи зустрічалося майже у 10 разів частіше (27,27%). Слід відзначити також, що зростання показників мотиваційного розвитку у контрольній групі досліджуваних виявилося майже вдвічі меншим, ніж у фахівців експериментальної групи (32,95%). Загальну картину динаміки розвитку мотиваційного блоку професійної свідомості досліджуваних експериментальної та контрольної груп можна побачити у таблиці 5.7.

Із результатів, представлених у таблиці 5.6. видно, що порівняно з іншими категоріями досліджуваних, студенти виявили найнижчі показники мотиваційного розвитку (46,15% – ЕГ; 28,2% – КГ). Це можна пояснити домінуванням теоретико зорієнтованого підходу у професійній підготовці, а також нестійкістю інтересів, ціннісних орієнтацій і рефлексійних настанов, характерних для майбутніх фахівців на даному етапі професіоналізації. Водночас, найбільша динаміка зростання показників мотиваційного блоку професійної свідомості спостерігалася в експериментальній групі досліджуваних асистентів інклюзивних класів, що ми пов‘язуємо з усвідомленням значущості й пріоритетності інклюзивної освіти на фоні сегрегативної та інтегрованої форм навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Афективний блок професійної свідомості. Результати формувального експерименту показали, що відвідування тренінгів із розвитку професійної свідомості для 50% корекційних педагогів експериментальної групи позначилося підвищенням показнику афективного блоку професійної свідомості, тоді як у досліджуваних контрольної групи його зростання відзначилося лише у 28, 5% випадків. Слід одразу зауважити, що ці дані можна розглядати у кількох аспектах. З одного боку, порівняно із показниками, отриманими в ході експерименту за когнітивним, рефлексійним та мотиваційним блоками професійної свідомості, такі результати можна вважати низькими. Разом з тим, враховуючи ситуацію професійної адаптації перших п‘яти років професійної діяльності, пов‘язані з нею напруження нервової системи та стресові стани фахівців, вважаємо розвитковий вплив психологічних тренінгів цілком позитивним.

Не обійшлося також і без ситуацій зниження показників афективного розвитку у досліджуваних (7,77% в ЕГ; 9,09% в КГ). Не зважаючи на те, що кількість таких випадків в обох групах була невеликою і приблизно однаковою, фактом стало те, що в експерментальній групі зниження показників афективного розвитку спостерігалося здебільшого в асистентів

інклюзивних класів, тоді як в контрольній – переважно у студентів. Це можна пояснити тим, що, як вже було зазначено, у фахівців, які працюють в сфері інклюзивної освіти, професійна позиція та професійні цінності часто ґрунтуються на неповних, неточних, а іноді й помилкових професійних уявленнях. Програма тренінгів у системі розвитку професійної свдіомості спрямована на уточнення, розширення та корекцію когнітивної та аксіологічної складових професійної свідомості корекційного педагога, що, у випадку з асистентами, змушує переглянути їх свої професійні погляди та перспективи, таким чином, пригнічуючи емоційно-вольові прояви в бік професії. Що стосується групи студентів, то результати формувального експерименту засвідчують той факт, що тренінги на етапі професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів попереджують ситуації емоційного пригнічення, викликаного такими факторами як: страх і напруження, очікування безпосередньої професійної діяльності; невпевненість у кваліфікаційній підготовці; негативні емоції, отримані в ході педагогічної практики; особистісна невизначеність та ін.. Більш повна картина розвитку афективного блоку професійної свідомості корекційних педагогів представлено у таблиці 5.8.

Оскільки більшість параметрів були порядковими змінними, використовувались непараметричні критерії.

1. U-критерій Манна-Вітні для незалежних вибірок [687]. Цей критерій застосовувався для оцінки статистичної значимості відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками. Висувалася гіпотеза, що на етапі до експерименту (впровадження розвивальної системи) в контрольній та експериментальній вибірках не буде виявлено статистично значу розбіжностей за зазначеними показниками. Тоді як після експерименту статистичні відмінності між даними групами повинні бути статистично значущими. Відповідно, цей критерій має свідчити про те, що в експериментальній групі рівень шуканих показників став вищим, ніж у контрольній групі.

Таблиця 5.4.

Динаміка когнітивного розвитку корекційних педагогів (%)

Ефективність стимуляції когнітивного блоку професійної свідомості	Студенти		Корекційні педагоги СДНЗ ГАП		Корекційні педагоги СЗШ ГАП		Асистенти ІК ЗШ ГАП	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Сприйняття та утримання більшого об‘єму інформації	76,92	23,08	66,67	21,43	47,37	22,22	47,06	29,41
Зростання професійної активності	71,79	25,64	60	35,71	52,63	27,78	47,06	35,29
Підвищення результативності професійної діяльності			66,67	35,71	47,37	27,78	47,06	29,41
Зростання успішності навчальної діяльності	64,1	20,51						
Підвищення стресостійкості	58,97	12,82	53,33	35,71	57,89	22,22	58,82	17,65
Збільшення швидкості прийняття рішень	58,97	17,95	66,67	42,85	52,63	22,22	52,94	11,76
Формування здатності доцільно відбирати та засвоювати професійно-значущу інформацію	48,72	17,95	60	28,57	47,37	27,78	47,06	11,76
Формування вміння вчасно знаходити адекватні шляхи розв‘язання професійних завдань	53,85	15,38	53,33	28,57	42,11	27,78	47,06	17,65
Формування професійної антиципації	43,59	15,38	46,67	14,29	52,63	16,67	41,18	11,76
Формування вміння ставити оптимальні професійні цілі та знаходити шляхи їх досягнення	48,72	23,08	53,33	28,57	47,37	22,22	41,18	17,65

Таблиця 5.5.

Динаміка рефлексійного розвитку корекційних педагогів (%)

Ефективність стимуляції рефлексійного блоку професійної свідомості	Студенти		Корекційні педагоги СДНЗ ГАП		Корекційні педагоги СЗШ ГАП		Асистенти ІК ЗШ ГАП	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Формування адекватної професійної самооцінки	38,46	28,2	73,33	28,57	78,95	27,78	52,94	47,06
Формування професійної «Я»-концепції	30,77	23,08	60	21,43	68,42	22,22	47,06	41,18
Здійснення заходів професійного саморозвитку	41,03	28,2	86,67	21,43	78,95	33,33	64,7	47,06
Розвиток професійної самосвідомості	35,9	35,9	80	35,71	84,21	38,89	58,82	41,18
Визначення стратегії професійного самозростання	33,33	20,51	66,67	14,26	68,42	22,22	70,59	35,29
Розвиток професійної рефлексії	41,03	28,2	73,33	21,43	78,95	22,22	64,7	47,06
Розвиток професійного саморозуміння	30,77	17,95	73,33	21,43	84,21	27,78	58,82	41,18
Формування професійної аутосимпатії	30,77	20,51	66,67	21,43	68,42	22,22	47,06	41,18

Таблиця 5.6.

Динаміка аксіологічного розвитку корекційних педагогів (%)

Ефективність стимуляції аксіологічного блоку професійної свідомості	Студенти		Корекційні педагоги СДНЗ ГАП		Корекційні педагоги СЗШ ГАП		Асистенти ІК ГАП	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Визначення професійно-ціннісної спрямованості особистості	53,85	23,08	53,33	14,29	47,37	16,67	41,18	17,65
Зростання інтересу до професійної діяльності	61,54	20,51	46,67	21,43	42,1	11,11	47,06	23,53
Визначенняпрофесійно-значущих цілей та завдань діяльності	64,1	20,51	53,33	28,57	52,63	22,22	52,94	23,53
Інтеграція професійних цінностей до особистісно-значущих	53,85	17,95	53,33	21,43	42,1	16,67	35,29	11,76
Визначення стратегії професійного самозростання	53,85	20,51	60	21,43	57,89	16,67	47,06	17,65
Систематизація професійно-зорієнтованих цінностей	48,72	15,39	40	7,14	42,1	11,11	35,29	11,76
Задоволення власною професійною діяльністю;	53,85	17,95	33,33	14,29	52,63	11,11	58,82	11,76
Усвідомлення критеріїв та визначення шляхів самореалізації	58,97	17,95	53,33	14,29	47,37	22,22	52,94	23,53

Таблиця 5.7.

Динаміка мотиваційного розвитку корекційних педагогів (%)

Ефективність стимуляції мотиваційного блоку професійної свідомості	Студенти		Корекційні педагоги СДНЗ ГАП		Корекційні педагоги СЗШ ГАП		Асистенти ІК ГАП	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційне забезпечення професійного розвитку	46,15	28,2	73,33	35,71	63,16	33,33	82,35	35,29
Зростання інтересу до професійної діяльності	51,28	23,07	80	35,71	68,42	27,78	76,47	41,18
Постановка цілей професійного зростання	46,15	28,2	66,67	28,57	68,42	27,78	82,35	35,29
Визначення перспективних цілей професійної діяльності	43,59	15,38	60	28,57	63,16	22,22	76,47	29,41
Вибір форм і засобів досягнення суб’єктивно мотиваційного забезпечення цілей освіти	46,15	17,95	73,33	28,57	57,89	27,78	70,59	35,29
Визначення місця і ролі професійної діяльності у цілісному життєдіяльнісному контексті	41,03	10,26	73,33	35,71	63,16	38,89	76,47	29,41
Прийняття суб‘єктної позиції у процесі професіоналізації	43,59	12,82	66,67	21,43	68,42	33,33	76,47	29,41
Трансформація особистісних мотивів у суспільнозначущі	38,46	17,95	66,67	28,57	63,16	27,78	70,59	29,41

Таблиця 5.8.

Динаміка афективного розвитку корекційних педагогів (%)

Ефективність стимуляції афективного блоку професійної свідомості	Студенти		Корекційні педагоги СДНЗ ГАП		Корекційні педагоги СЗШ ГАП		Асистенти ІК ГАП	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Усвідомлене спрямування власних емоцій	53,85	33,33	46,67	21,43	52,63	22,22	52,94	29,41
Контроль за емоціями	51,28	33,33	53,33	21,43	42,1	22,22	47,06	29,41
Покращення загального емоційного фону	64,1	28,2	73,33	28,57	52,63	33,33	52,94	35,29
Отримання позитивних емоцій від роботи	48,72	23,08	60	28,57	42,1	33,33	47,06	29,41
Емоційне ставлення до професії	61,54	25,64	60	21,43	42,1	33,33	47,06	29,41
Розкриття власних резервів внутрішньої активності	56,41	33,33	40	14,29	36,84	16,67	35,29	17,65
Усвідомлення власного афективного стилю	46,15	25,64	40	14,29	42,1	22,22	47,06	29,41
Зняття або зниження тривожності, фізичної та інтелектуальної напруги, відновлення внутрішніх сил і резервів	48,72	25,64	66,67	21,43	52,63	16,67	52,94	17,65
Корекція відносин з оточуючими	48,72	23,08	46,67	21,43	42,1	22,22	47,06	29,41

2. W-критерій Вілкоксона для парних (залежних) вибірок [739]. Він призначався для перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: вибірка до початку експерименту (як контрольна, так і експериментальна) порівнювалася з вибіркою після експерименту. Передбачалося, що в контрольній групі статистично значимих змін до й після експерименту спостерігатися не буде, тоді як в експериментальній такі зміни будуть мати місце. Причому вектор цих змін буде характеризуватися підвищенням рівня зазначених показників. Слід зазначити, що в рамках формувального експерименту допускається, що в рамках контрольної групи може спостерігатися певна статистично значуща динаміка показників професійної свідомості, адже представники контрольної групи протягом року, за який проводився формувальний експеримент, професійно удосконалювались в процесі своєї діяльності та інших розвивальних заходів.

Якщо U-критерій Манна-Вітні було розглянуто вище у четвертому підрозділі, то W-критерій Вілкоксона необхідно розглянути стосовно його математичного змісту. Статистика W двохвибіркового критерію, запропонованого в 1945 р. Ф. Вілкоксоном , визначається в такий спосіб. Усі елементи об'єднаної вибірки X1, X2, ..., Xm, Y1, Y2, ... , Yn упорядковуються у порядку зростання. Послідовність рангів (тобто порядкових номерів місця, яке кожне значення займає у загальному впорядкованому ряді обсягу m + n) є деякою перестановкою чисел 1, 2, …, m + n, а загальне число можливих рангових послідовностей рівно (m+n)! Нехай елементи першої вибірки X1, X2, ..., Xm займають у загальному варіаційному ряді місця з номерами R1, R2, ..., Rm, інакше кажучи, мають ранги R1, R2, ..., Rm. Тоді критерій (статистика) Вілкоксона

W = R1 + R2 + ... + Rm,

буде зменшуватися в міру того, як спостереження з першої групи будуть виявлятися частіше в лівій частині варіаційного ряду чисел 1,2,…,m+n+1, тобто спостереження Y-ів одержують тенденцію перевершувати спостереження X-ів. Вілкоксон показав, що при справедливості нульової

гіпотези, коли значення вибірок добре перемішані, статистику W можна вважати приблизно нормально розподіленою із середнім m·(m+n+1)/2 і дисперсією m·n·(m+n+1)/12. Це дозволило розробити методики перевірки справедливості нульової гіпотези на заданому рівні значимості.

Варто зауважити, що для того, щоб тренінгові заходи вважалася ефективними, необхідно одночасне дотримання умов, як за U-критерієм Манна-Вітні для незалежних вибірок, так і за W-критерієм Вілкоксона. Результати аналізу ефективності проведених заходів наведені в таблицях 5.9.-5.14 .

Таблиця 5.9. презентує результати аналізу ефективності розвивальних заходів за показником когнітивного блоку. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів в даному аспекті досягла успіху, оскільки в експериментальній групі середньогруповий рівень показника підвищився на 45,8% і це підвищення було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку психокорекційної роботи з'явились розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у корекційних педагогів, які брали участь в експерименті, можна відзначити зростання когнітивного компоненту професійної свідомості.

Таблиця 5.9.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за показником когнітивного блоку

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 1,79 Mdn = 2,00	Z = 1,33 p = 0,18	M = 1,97 Mdn = 2,00
Порівняння	Z = -7,07* p < 0,01		Z = -1,50 p = 0,13
Після експерименту	M = 2,61 Mdn = 2,00	Z = 4,07* p < 0,01	M = 2,09 Mdn = 2,00

Примітка: * статистично значущі розбіжності при порівнянні (p< 0,05).

Таблиця 5.10. розкриває підсумки дослідження ефективності розвивальних заходів за наступним показником професійної свідомості –

рефлексійного блоку. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що в нас є всі підстави припускати, що система розвитку професійної свідомості в даному аспекті досягла успіху. В експериментальній групі рівень рефлексійного блоку піднявся на 29,7% і це підвищення було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. Окрім цього у результаті психокорекційної роботи, розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які з'явились після проведення формувального експерименту були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у корекційних педагогів, які брали участь в експерименті, можна відзначити зростання цього компоненту професійної свідомості, відповідно вони стали відрізнятись за рефлексійним блоком професійної свідомості від контрольної групи.

Таблиця 5.10.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за показником рефлексійного блоку

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 2,09 Mdn = 2,00	Z = 1,26 p = 0,21	M = 2,31 Mdn = 2,00
Порівняння	Z = -6,28* p < 0,01		Z = -1,34 p = 0,18
Після експерименту	M = 2,71 Mdn = 3,00	Z = 1,99* p = 0,11	M = 2,41 Mdn = 2,00

Примітка: * - статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p< 0,05$).

Таблиця 5.11. презентує результати аналізу ефективності розвивальних заходів за показником аксіологічного блоку. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів в даному аспекті досягла успіху. Адже в експериментальній групі середньогруповий рівень показника підвищився на 16,8% і це підвищення було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку психокорекційної роботи з'явились розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у корекційних педагогів, які брали участь в експерименті, можна відзначити зростання аксіологічного компоненту професійної свідомості.

Таблиця 5.11.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за показником аксіологічного блоку

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 2,97 Mdn = 3,00	Z = 1,90 p = 0,58	M = 3,26 Mdn = 3,00
Порівняння	Z = -5,76* p < 0,01		Z = -1,06 p = 0,29
Після експерименту	M = 3,47 Mdn = 3,00	Z = 2,22* p = 0,03	M = 3,16 Mdn = 3,00

Примітка: * - статистично значущі розбіжності при порівнянні (p< 0,05).

Таблиця 5.12. презентує результати аналізу ефективності розвивальних заходів за показником мотиваційного блоку. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів в даному аспекті досягла успіху. Адже в експериментальній групі середньогруповий рівень показника підвищився на 41,8% і це підвищення було статистично значущим на рівні p < 0,05. У підсумку психокорекційної роботи з'явились розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні p < 0,05. Тобто у корекційних педагогів, які брали участь в експерименті, можна відзначити зростання мотиваційного компоненту професійної свідомості.

Таблиця 5.12.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за показником мотиваційного блоку

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 1,84 Mdn = 25,50	Z = 1,91 p = 0,56	M = 2,13 Mdn = 2,00
Порівняння	Z = -6,48* p < 0,01		Z = -0,67 p = 0,50
Після експерименту	M = 2,61 Mdn = 2,00	Z = 2,84* p < 0,01	M = 2,18 Mdn = 2,00

Примітка: * - статистично значущі розбіжності при порівнянні (p< 0,05).

Таблиця 5.13. презентує підсумки вивчення ефективності проведеної розвивальної роботи за показником афективного блоку. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що у нас є достатні підстави стверджувати, що система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів в даному аспекті досягла успіху. В експериментальній групі середньогруповий рівень показника підвищився на 29,9% і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. Відтім у контрольній групі середньогруповий рівень цього показника підвищився на 11,9% і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку психокорекційної роботи з'явились розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у тих корекційних педагогів, які приймали участь у програмі і тих, які не брали у ній участь, можна відзначити підвищення рівня афективного компоненту професійної свідомості. Так, спостерігається незначна динаміка зростання афективного компоненту професійної свідомості у контрольній групі, що пов'язано з тим, що її представники, хоча й не брали участь у формувальному експерименті, але працювали за фахом, навчалися, відвідували інші професійні заходи тощо. Разом з тим, показники в експериментальній групі за цим показником стали значно вищими, що, безперечно свідчить про високу ефективність системи розвитку професійної свідомості стосовно даного компоненту.

Таблиця 5.13.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за показником афективного блоку

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 1,49 Mdn = 1,00	Z = 0,43 p = 0,67	M = 1,43 Mdn = 1,00
Порівняння	Z = -4,98* p < 0,01		Z = -2,14* p = 0,03
Після експерименту	M = 1,92 Mdn = 2,00	Z = 2,81* p < 0,01	M = 1,60 Mdn = 1,00

Примітка: * - статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p< 0,05$).

Таблиця 5.14. презентує результати аналізу ефективності проведеної розвивальної роботи за загальним показником професійної свідомості. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що ми маємо всі достатні підстави стверджувати, що система розвитку професійної свідомості в загальному аспекті досягла успіху. В експериментальній групі середньогруповий рівень загального показника підвищився на 30,1% і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. Проте в контрольній групі середньогруповий рівень цього показника підвищився на 6,3% і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку психокорекційної роботи з'явились розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у всіх корекційних педагогів – і тих, які брали участь в експерименті і тих, які не брали у ньому участь, можна відзначити підвищення рівня загального показнику професійної свідомості. Відтім, незначна динаміка зростання афективного компоненту професійної свідомості у контрольній групі пов'язана з тим, що її представники, хоча й не брали участь у формувальному експерименті, але працювали за фахом, навчалися, відвідували інші професійні заходи тощо. Разом з тим, показники в експериментальній групі за цим показником стали значно вищими, що, безперечно свідчить про високу якість впровадженої системи розвитку прфоесійної свідомості.

Таблиця 5.14.

Результати аналізу ефективності системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів за загальним показником професійної свідомості

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 36,87 Mdn = 25,50	Z = 1,63 p = 0,10	M = 41,09 Mdn = 39,00
Порівняння	Z = 8,10* p < 0,01		Z = -4,47* p < 0,01
Після експерименту	M = 47,98 Mdn = 48,50	Z = 1,99* p = 0,04	M = 43,66 Mdn = 42,00

Примітка: * - статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

В таблиці 5.15. представлено узагальнені результати діагностики розвитку професійної свідомості корекційних педагогів (студентів та адаптантів) експериментальної групи у співвідношенні з контрольною групою. Корекційні педагоги контрольної та експериментальної груп в деяких аспектах когнітивного, аксіологічного та мотиваційного блоку відрізняються за динамікою формування професійної свідомості в умовах нашого експерименту, що спостерігається за відповідними показниками її структурних блоків. Тобто наведена система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів показала свою ефективність щодо всіх компонентів професійної свідомості корекційного педагога.

Таблиця 5.15.

Динаміка показників професійної свідомості в процесі формувального експерименту в експериментальній групі

Показник	M (до)	M (після)	ΔM%	Z	p	ВКЕ
Когнітивний блок	1,79	2,61	45,8%	-7,07	< 0,01	Так
Рефлексійний блок	2,09	2,71	29,7%	-6,28	< 0,01	Так
Аксіологічний блок	2,97	3,47	16,8%	-5,76	< 0,01	Так
Мотиваційний блок	1,84	2,61	41,8%	-6,48	< 0,01	Так
Афективний блок	1,49	1,92	28,9%	-4,98	< 0,01	Так
Загальний бал	36,87	47,98	30,1%	-8,10	< 0,01	Так

Примітка: ВКЕ – відповідність критеріям експерименту у порівнянні з контрольною групою.

Таким чином, розроблена система розвитку професійної свідомості корекційних педагогів засвідчила свою ефективність стосовно всіх компонентів професійної свідомості корекційного педагога. Перспективами подальших наукових розвідок виступають подальше підвищення її ефективності.

Висновки до п‘ятого розділу

За результатами апробації дворівневої системи розвитку професійної свідомості корекційних педагогів шляхом формувального впливу на професійно-особистісні якості та професійну компетентність фахівців доведено детермінаційний характер цих психологічних характеристик. Порівняння показників структурних блоків професійної свідомості корекційних педагогів експериментальної та контрольної груп дає підстави для констатації ефективності запропонованої системи.

Корекційні педагоги експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються за особливостями професійної свідомості за показниками всіх структурних блоків:

- за показниками *когнітивного блоку* у сприйнятті та утриманні більшого об‘єму інформації, зростанні професійної активності, підвищенні успішності результатів професійної діяльності, підвищенні стресостійкості та швидкості прийняття рішень, формуванні здатності доцільно відбирати та засвоювати професійно-значущу інформацію, вчасно розв‘язувати професійні проблеми, ставити оптимальні цілі та передбачувати хід професійних подій;
- за показником *рефлексійного блоку* у формуванні адекватної професійної самооцінки та рефлексії, вдосконаленні професійної Я-концепції та самосвідомості, підвищенні здатності саморозуміння й аутосимпатії, здійсненні заходів професійного саморозвитку та визначенні стратегії професійного самозростання;
- за показником *аксіологічного блоку* у визначенні професійної спрямованості та професійно-значущих цілей, зростанні інтересу до професійної діяльності, трансформації професійно-значущих цілей в особистісно-значущі, усвідомленні критеріїв і вдосконаленні стратегії самозростання, систематизації професійно-зорієнтованих цінностей, задоволенні власними професійними діями;
- за показником *мотиваційного блоку* у підвищенні мотиваційного забезпечення та постановки цілей професійного розвитку, зростанні інтересу

до професійної діяльності, визначенні професійних перспектив, виборі доцільних форм і засобів досягнення суб‘єктивно-мотиваційного забезпечення, визначенні місця й ролі професійної діяльності у цілісному життєдіяльнісному контексті, прийнятті суб‘єктної позиції у процесі професіоналізації, трансформації особистісних мотивів у суспільнозначущі;

- за показником *афективного блоку* в усвідомленому керуванні й контролі за власними емоціями, покращенні загального емоційного фону, отриманні задоволення від роботи, розкритті власних резервів внутрішньої активності, усвідомленні власного афективного стилю, зниженні тривожності й фізичної та інтелектуальної напруги, поліпшенні взаємин із професійним оточенням.

Специфіка розвитку професійної свідомості у різних групах корекційних педагогів з‘ясовувалася шляхом порівняння групових показників структурних блоків.

Група студентів за результатами апробації окрім загальної тенденції зростання показників професійної свідомості продемонструвала й такі специфічні особливості: зростання успішності та самостійності у навчанні; зміни відношення до професійної підготовки; усвідомлення власної професійної Я-концепції; трансформація поглядів на професію корекційного педагога, відкриття її нових аспектів; зростання інтересів до проблем спеціальної педагогіки та психології; поліпшення взаємин із одногрупниками.

Корекційні педагоги спеціальних дошкільних навчальних закладів продемонстрували особливості за низкою показників: посилення здатності передбачати хід професійних подій; поліпшення вмінь та навичок діагностичної діяльності, а також вміння визначати зону найближчого розвитку дитини; посилення зорієнтованості на професійний саморозвиток і підвищення власної кваліфікації; визначення чіткої стратегії професійного самозростання; помітне зростання професійної мотивації, пов‘язаної з підвищенням інтересу до професії; покращення загального емоційного стану.

Корекційні педагоги спеціальних загальноосвітніх шкіл за наслідками апробації системи розвитку професійної свідомості виявили власну специфіку, що полягає у наступному: відсутності значного поліпшення результатів у практичній діяльності; оптимізація здійснення професійної рефлексій шляхом ведення професійної документації; відносно рівномірне зростання аксіологічних показників і мотиваційних показників; покращення навичок самоконтролю та підвищення емоційної стабільності в процесі професійної діяльності.

Корекційні педагоги інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл продемонстрували особливості за низкою показників: підвищення здатності протистояти професійним труднощам; усвідомлення та визначення доцільних професійних планів та перспектив щодо професійного розвитку; зростання задоволеності власною професією; високий показник мотиваційного забезпечення професійної діяльності.

За результатами статистичного аналізу в експериментальній групі встановлено: зростання середньогрупового рівня когнітивного розвитку на 45,8% ($p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня рефлексійного розвитку на 29,7 % ($p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня аксіологічного розвитку на 16,8 % ($p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня мотиваційного розвитку на 41,8 % ($p < 0,05$); зростання середньогрупового рівня афективного розвитку на 29,9 % ($p < 0,05$).

Таким чином, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту підтвердив, що впроваджена система розвитку професійної свідомості корекційного педагога, заснована на особистісно-компетентнісній детермінації даного процесу, зумовила якісні зрушення на рівні всіх структурних блоків професійної свідомості.

ВИСНОВКИ

Аналіз результатів теоретично-методологічного й експериментально-практичного дослідження дає підстави дійти таких висновків:

1. На підставі теоретико-методологічного дослідження виокремлено основні підходи до вивчення професійної свідомості особистості: професіографічний, особистісно-діяльнісний, рефлексійний і компетентнісний. З огляду на те, кожен з підходів лише частково розкриває специфіку професійної свідомості, тому було систематизовано ключові положення цих підходів під загальною методологією особистісно-професійного підходу. Згідно теоретичних положень цього підходу витлумачено зміст поняття «професійна свідомість» як систему уявлень, установок, цінностей, інтересів і почуттів, що формується як результат професійної діяльності під впливом факторів соціального середовища. Розроблено особистісно-компетентнісну моделі професійної свідомості.

На основі теоретичного аналізу категорію «розвиток професійної свідомості» інтерпретовано як тривалий динамічний процес, якому притаманні закономірні, спрямовані чи стихійні структурні зміни типу сприйняття особистістю професійної дійсності.

2. Згідно положень особистісно-компетентнісного підходу, розроблено авторську структуру професійної свідомості фахівця та визначено її структурні блоки: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Окреслено й проаналізовано періоди становлення професійної свідомості фахівця: зародження професійної свідомості; первинне становлення професійної свідомості; професійне самовизначення; професійна підготовка; адаптаційний етап професійної діяльності; становлення професіоналізму фахівця; становлення майстерності фахівця.

Розроблено механізм здійснення професійного вибору, що й окреслює перебіг професійного розвитку особистості і місце в ньому професійної свідомості. Виокремлено базисні елементи процесу розвитку професійної

свідомості й впорядковано їх у механізм, який демонструє, що розвиток професійної свідомості, за професійно-когнітивним, професійно-рефлексійним, професійно-аксіологічним, професійно-мотиваційним, професійно-афективним векторами, зумовлюють особистісні і компетентнісні чинники.

Водночас, професійну компетентність визначено як практичну готовність до професійної діяльності, що є сукупністю таких складових як: особистісна готовність, спеціальна готовність, індивідуальна готовність, психологічна готовність. Професійно-особистісну детермінацію розвитку професійної свідомості визначають рефлексійні, особистісні, фахові й лідерські якості особистості. Конструкти моделі, структури й механізми розвитку професійної свідомості фахівця упорядковано в загальний конструкт – психологію професійної свідомості фахівця.

3. За результатами аналітичного дослідження уточнено структуру й основні сфери професійної діяльності корекційного педагога, до яких зараховуємо консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну й корекційну.

Запропоновано вимоги щодо професійно-особистісних якостей корекційного педагога (рефлексійних, фахових, інтелектуальних, лідерських). Щодо визначення компетентнісної детермінації уточнено низку професійних компетенцій, на основі яких виокремлено вимоги, що висуваються до професійної компетентності корекційного педагога (особистісної, фахової, індивідуальної, психологічної готовності до професійної діяльності).

У результаті визначення статусу професійної свідомості серед інших суб’єктивних факторів професійного розвитку розроблено механізм розвитку професійної свідомості корекційного педагога, що містить сукупність станів та процесів, що утворюють професійну свідомість і, є системо утворювальними в цілісному процесі формування, становлення, розвитку й професійного вдосконалення, а також забезпечують єдність особистісного та компетентнісного аспектів професійного розвитку корекційного педагога.

4. На основі концепції розвитку професійної свідомості корекційного педагога розроблено експериментальний психодіагностичний комплекс. Психологічне дослідження особливостей професійної свідомості корекційних педагогів здійснювалося на підставі порівняння результатів, отриманих у різних групах вибірки, що здійснювалося за такими критеріями: професійної компетентності, за показниками ставлення до професійної діяльності, типу професійних дій і професійної стратегії; професійно-особистісної характеристики за показниками типізації за професійно-особистісними якостями; структурної організації професійної свідомості за показниками рівнів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів.

5. Здійснене емпіричне дослідження слугувало підставою для з'ясування особливостей розвитку професійної свідомості корекційних педагогів на різних етапах професіоналізації.

Результати дослідження особливостей розвитку професійної свідомості студентів довели, що показники рівнів професійної компетентності в зазначеній групі не можна об'єктивно порівнювати з результатами, отриманими від фахівців-практиків, тому що ця інформація мала своїм підґрунтям не стільки реалії професійної діяльності корекційного педагога, скільки уявлення щодо професійного Я-ідеального. Не відзначилися високими результатами й респонденти групи корекційних педагогів інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл. Це явище спричинене специфікою відносно нового фаху й необхідністю оволодівати інноваційними технологіями безпосередньо під час практичної діяльності. Отримані результати щодо особливостей професійної компетентності від респондентів групи корекційних педагогів спеціальних навчальних закладів шкіл продемонстрували тенденцію вдосконалення професійної компетентності під час становлення професійної діяльності й констатували певне зниження спрямованості на професійний розвиток, що може свідчити про явище професійного вигорання, поширене серед корекційних педагогів-професіоналів.

За результатами дослідження професійно-особистісних особливостей корекційних педагогів було з’ясовано, що під час професійної практики такі риси як інтелігентність, комунікабельність, організованість, спрямованість на вузький фах помітно розвиваються. Водночас, зафіксовано динаміку зменшення показників за такою рисою, як толерантність, зумовлену збільшенням стажу професійної діяльності, що засвідчує наявність проблем в особистісному розвитку й професійної деформації фахівців.

Аналіз рівнів професійної свідомості корекційних педагогів довів, що високі показники аксіологічного й мотиваційного розвитку, які продемонстрували респонденти групи студентів, зумовлені невідповідністю професійних уявлень й ідеалів практичним реаліям професійної діяльності. Зафіксовано тенденцію розвитку когнітивного й рефлексійного блоку під час професіоналізації, виняткове значення адаптаційного періоду професійної діяльності у формуванні афективного блоку професійної свідомості й, разом з тим, низхідну тенденцію щодо показників афективного розвитку після п’яти років професійної діяльності. Доведено, що становлення професійно-особистісних якостей різноспрямовано впливає на професійну свідомість: як прямо пропорційно, так і зворотно пропорційно.

Отже, експериментально обґрунтовано доцільність застосування особистісно-компетентнісної моделі розвитку професійної свідомості як бази для побудови системи розвитку професійної свідомості корекційного педагога

6. Обґрунтовано та розроблено паритетно-ієрархічну модель розвитку професійної свідомості корекційного педагога, яка містить взаємозв’язок когнітивно-рефлексійно-ціннісно-мотиваційно-афективних і особистісних утворень свідомості корекційного педагога. В свою чергу особистісні утворення набувають регулюючої (активізуючої, спрямовуючої, організовуючої) функції та стають енергетичним потенціалом вдосконалення смислових структур, які виступають змістовною засадою виконавчих дій професійного розвитку.

Підґрунтям розвитку професійної свідомості виступає професійно-особистісна зорієнтованість корекційного педагога: професійні здібності, якості, риси, деформації вони як своєрідні «силові поля» активізують професіоналізацію фахівця. Динамічність особистісних детермінант розвитку професійної свідомості забезпечує безперервність перевтілення професійного простору за рахунок актів саморозвитку, що свідчить про переростання зовнішньо керованого процесу розвитку в саморозвиток.

7. Розроблена система розвитку професійної свідомості корекційного педагога, заснована на засадах особистісно-компетентнісного підходу, визначає розвивальний вплив на професійну свідомість як навчально-дидактичний, практичний й тренінговий супровід під час професійної підготовки й адаптації, що полягає в цілеспрямованому розвитку індивідуалізованих варіантів свідомого забезпечення професійної діяльності корекційних педагогів на основі наявних професійно-особистісних якостей і професійної компетентності, які безпосередньо детермінують розвиток професійної свідомості.

Вихідними науково-теоретичними положеннями розробленої системи є основні принципи розвитку професійної свідомості корекційного педагога (професійно-когнітивний, професійно-рефлексійний, професійно-аксіологічний, професійно-мотиваційний, професійно-афективний), враховуючи особливості їх реалізації та специфіку. Водночас, професійна свідомість взаємопов’язана з професійними якостями і компетентностями корекційного педагога.

Систему розвитку професійної свідомості корекційного педагога представлено двома рівнями розвивальної роботи: адаптація корекційного педагога до професійної діяльності і формування індивідуалізованих систем професійної діяльності. На адаптаційному рівні забезпечується формування адекватної професійної позиції, формується оптимальна концептуальна модель професійної діяльності, визначаються способи підвищення професійної компетентності й розвитку професійно-особистісних якостей.

Основним напрямом індивідуалізаційного рівня є моделювання стратегії розвитку професійної свідомості, що складає підґрунтя процесу професійного розвитку.

Отримані результати засвідчили зростання показників практично у всіх блоках розвитку професійної свідомості корекційного педагога: когнітивного (здатності сприймати більші об'єми професійних знань, що в свою чергу позитивно впливало на успішність навчання й ефективність професійної діяльності досліджуваних); рефлексійного (критичне ставлення до себе в суспільстві як фахівця, орієнтуючись на загально прийняті принципи й норми професійної поведінки); аксіологічного (ставлення до професії, отримання задоволення від професійної діяльності; усвідомлення критеріїв самореалізації; визначення шляхів задоволення власних потреб та ін.); мотиваційного (критичний аналіз різних подій та ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю, конкретизація форм і засобів досягнення мотиваційного забезпечення цілей освіти). Порівняно із показниками, отриманими в ході експерименту за когнітивним, рефлексійним та мотиваційним блоками професійної свідомості спостерігається незначний зріст показників афективного блоку, що можна пояснити професійною адаптацією перших п'яти років професійної діяльності, пов'язані з нею напруження нервової системи та стресові стани фахівців тощо.

Отже, результати експериментального дослідження доводять, що впроваджена система розвитку професійної свідомості корекційного педагога, заснована на особистісно-компетентнісній детермінації окресленого процесу, зумовила якісні зміни на рівні всіх структурних блоків професійної свідомості корекційних педагогів.

Перспективними напрямами подальших наукових пошуків за цією науковою проблематикою є вивчення різних професійних деформацій і процесу професійного вигорання корекційних педагогів, а також виявлення специфіки психологічного впливу на розвиток їхньої професійної свідомості на інших етапах професіоналізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2000. 538с.
2. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. В кн.: Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. С. 110-134.
3. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М.; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
4. Абульханова-Славская К.А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания. Психологический журнал. 1991. Т. 12.№ 4. С. 27-40. 4.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мiсль, 1991. 339 с.
6. Авдеева Н.Н. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М.: Педагогика, 1988. 336 с.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академ. проект, 2007. 232 с.
8. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьника. М.: Академия, 2002. 160 с.
9. Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Институт психологии РАН, 2010. 271 с. Режим доступу: http://sncps.ru/data/documents/Akopov-psihologiya-soznaniya.pdf
10. Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність". К.: Либідь, 2006. 478, с.
11. Александрова О. Уявлення студентів-першокурсників про професію психолог. *Психологічні перспективи*/ гол. ред. Л. Засєкіна. Луцьк, 2011. Вип 18. С. 3 - 12.

12. Алексеев Н.Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении. *Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении*. М.: ИРПТиГО, 2003.С. 50-64.
13. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование.* 2011. № 1. С. 83-91.
14. Алехина С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя. *Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология».* 2012. №4. С. 118–127.
15. Алехина С. В., Силантьева Т. А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании. 2014. Том 3. № 3. С. 5–15. URL : http://psyjournals.ru/jmfp/2014/ n3/72696.shtml
16. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (экспериментальная психологика). СПб.: Изд-во ДНК, 2000.
17. Аматьєва О., Саяпіна С. Психологія педагогічної діяльності. Курс лекцій для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 305 с.
18. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М.: Изд-во Ин-т практ. психол., 1997. 80 с.
19. Амонашвили Ш.А. Учитель. Донецк : Ноулидж, Донец. отд-ние, 2013. 178 с.
20. Амонашвим Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. К., 1991. 110 с.
21. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
22. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 230 с.

23. Ангеловский А.А. Профессиональное развитие личности как фактор социальной мобильности.*Edukacja Humanistyczna.* № 1 (24). 2011. Szczecin, 2011. С. 47-60.
24. Андрущенко В.П. Проблеми формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття: Монографія. Київ: Леся, 2012. 727 с.
25. Андрущенко В.П. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 5-9.
26. Антонець М.Я. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: Монографія. Рівне: Волинські обереги, 2018. 305 с.
27. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога. *Практична психологія і соціальна робота*. 2011. № 2. С. 31-35.
28. Ануфриев Е.М. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений. М., 1984. 295 с.
29. Анцыферова Л.И. Личность с позиций динамического подхода. *Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь*. М. : Наука, 1990. С. 7–17.
30. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А. Е. Специфіка психологических методов в условиях использования компьютера. М.: Из-во Московского университета, 1995. 109 с.
31. Аристотель. Про душу. В кн.: Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т.1, М.: Мысль, 1976. С. 371-448.
32. Аристотель. Евдемова этика: перевод с древнегреческого Т. Васильевой, Т.А. Миллер, М.А. Солоповой. М., 2011.
33. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980. 136 с.
34. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи. Мышление, общение, опыт. Ярославль, 1983. 107 с.

35. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Томск, 2010. 23 с.
36. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1966. 158 с.
37. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 43 с.
38. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии: Учебное пособие. М.: Смысл, 2000. 480 с.
39. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека: Монография. М.: Смысл, 2007. 528 с.
40. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Монография. М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.
41. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора - к диагностике развития). *Вопросы психологии.* 1992. №1. С. 6-13. Режим доступу: http://psyjournals.ru/authors/a8270.shtml
42. Бабкова-Пилипенко Н.П. Особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії та України. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка*. 2012. Т. 199, Вип. 187. С. 76-80. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_199_187_15
43. Балабанова Л.М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. Психол. наук: спец. 19.00.02. К., 2001. 32 с.

44. Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: *польсько-український щорічник*. Вип. XIV. Ченстохова; Київ, 2012. С. 93-108.
45. Батанина И.А., Бродовская Е.В., Лаврикова А.А., Шумилова О.Е., Щербакова В.П. Организация научно-исследовательского практикума: Учебно-методическое пособие/Под ред. И.А. Батаниной. Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. 197с.
46. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального мастерства. *Профессионал*. 1998. № 6. С. 30-32.
47. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. М., 1996.
48. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : Монографія. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 244 с.
49. Беженар Г.Д. Управління навчальним закладом. Аналітичні накази / [упоряд. Ж. Сташко]. Київ : Шкільний світ, 2015. 102 с.
50. Белкина В.Н., Криулева А.А. Профессиональное самосознание как психолого-педагогическая категория. Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С.207-211.
51. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ; [общ. ред. В. Я. Пилиповского]. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
52. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся. *Школьные технологии.*М.: НИИ школ. технологий при участии Ред. «Нар. Образование». 2006. № 2. С. 138-151.
53. Бех І. Д. Рефлексія. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. – 2-е видання. Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. С. 368-371.
54. Бехтерев В.В. Личность и условия ее развития и здоровья: речь, сказанная 4 сентября 1905 года в общем собрании 2-го съезда отечественных психиатров. К. : [б.и.], 1905. - 24 с.

55. Бистрова Ю.О. Організація та зміст забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. *Вісник Одеського національного університету*. Психологія. 2012. Т. 17, Вип. 9. С. 34-42.
56. Бідюк І.А. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. Харків: ХАІ, 2017. 55 с.
57. Білан В.А. Формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2014. - 20 с.
58. Бодалев А. Личность общения. М.: Просвещение, 1983. 270 с.
59. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
60. Божович Л.И. Проблеми формирования личности. М.: Просвещение, 1995. 352с.
61. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутного вчителя основ здоров'я : Монографія. Харків: Іванченко, 2015. 140 с.
62. Боличева О.В. Персоніфікація професійних знань як чинник розвитку особистості студента-психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2015. 19 с.
63. Бом Д. Развертывающееся значение. Три дня диалогов с Дэвидом Бомом / пер. М. Немцов. 1992. 356 с. https://www.klex.ru/u
64. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці, Навч. посібн. К.: Наш час, 2005. 176 с.
65. Бондар В.І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституціалізації до інтеграції. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* 2009. Вип. XXII. Серія : соціально-педагогічна. 462 с.
66. Бондар В.І. Інклюзивне навчання : підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта.* 2010. № 19/20 (21–28 квітня). С. 13-17.

67. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. № 3. С. 10-14.
68. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. К. : Контекст, 2000. С. 336.
69. Бондар Т.І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 7. С. 153–162.
70. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2007. № 8. С. 44-53 .
71. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Вид основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
72. Бородіна О.С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2014. 20 с.
73. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2006. 224 с.
74. Борытко Н. Диагностическая деятельность педагога. М.: Академия, 2006. 288 с.
75. Браже Т.Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности. СПб., 2010. 112 с.
76. Глэддинг С. Психологическое консультирование. Сэмюэль Глэддинг ; гл. ред. Е Строганова. 4–е изд. СПб.: Питер, 2002. С. 18.
77. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
78. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ДиректМедиа, 2008. 221 с.
79. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
80. Буева Л.П. Человек. Деятельность. Общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.

81. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. К., 1997. С. 27-31.
82. Вайнола Р.Х. Організація та проведення соціально-педагогічного дослідження: (навч.-метод. посіб. для студентів спец. 231 "Соціальна робота" за освіт. програмою "Соціальна педагогіка" освіт.-кваліфікац. рівня "магістр"). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 212 с.
83. Вакуліч Т. Соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу дітей з обмеженими можливостями. *Профтехосвіта*. 2010. № 6 (18). С. 42-47.
84. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. пос. К.: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
85. Васильев В.В. Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 272 с.
86. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием. Эминов. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. 144 с.
87. Васильєва К. І., Хребтова Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навчальної та науководослідної роботи*. 2012. № 37. С. 39–47.
88. Васильева Л.А. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена. *Вестник ОГУ.* № 5 (124). 2011. С.19-22.
89. Васильченко О. М. Репродуктивна ідентичність у структурі Я-концепції осіб студентського віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. 2012. № 2. С. 82–89. Режим доступу до журн.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tippp/2012_2/82-89.pdf
90. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1915. 311 с.
91. Веккер Л. М Психика и реальность: единая теория психических процессов. М: Смысл, 2000. 685 с.

92. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
93. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва-Рига, 2000. 186 с.
94. Веретенко І.М. Розвиток соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ, 2018. 20 с.
95. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 284 с.
96. Вірна Ж.П. Вивчення психологічних параметрів усвідомлення професійного образу майбутніми практичними психологами. *Науковий вісник ВДУ*. 1998. № 9. С. 25-29.
97. Вундт В. Введение в психологию. М.: КомКнига, 2007. 168 с.
98. Видра О.Г. Психологічна культура особистості майбутнього вчителя трудового навчання: Монографія. Чернігів, 2008. 164 с.
99. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века. Вопросы психологии. 1968. № 2. С. 149-157.
100. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
101. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 348 с.
102. Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функцій. Хрестоматия по нейропсихологии. М.: Российское психологическое общество, 1999. С. 436-442.
103. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
104. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 5: Основы дефектологии. Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
105. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 487 с.

106. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
107. Вчитель і асистент вчителя: ролі і відповідальність. Режим доступу: http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/ATA-Teacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_UKR.pdf
108. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
109. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика. 1984. 242 с.
110. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2006.
111. Галич А.И. Картина человека. М., Директ-Медиа, 2008. 43 с.
112. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий». М.: Изд-во Моск. унта, 1965. 52 с.
113. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.
114. Галузинский В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К.: Інтел, 1995. 168 с.
115. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 255 с.
116. Гарбер Е.И., Козача В.В. Методика профессиографии. Саратов: Изд-во СГУ, 1992. 196 с.
117. Гарипов М.И. Опыт формирования жизненных целей. Советская педагогика. 1983. № 6. С. 27-30.
118. Гегель. Лекции по философии духа. Берлин 1827/1828. В записи Иоганна Эдуарда Эрдмана и Фердинанда Вальтера / пер. с нем. К. Александрова. М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. 304 с.
119. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Педагогическое образование в России.. 2015. № 6. С. 145-150.

120. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. 336 с.
121. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2015. № 1(9). С. 73-79.
122. Гладуш В.А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика: монографія. Д. : Пороги, 2012. 293 с.
123. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : Монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
124. Глоба О.П. Комплементарна реабілітологія: методи і форми професійного співробітництва різнопрофільних фахівців / О. П. Глоба, І. В. Медков, О. В. Залевський, Б. О. Вихованець. *Фітотерапія*. 2017. № 4. С. 67-68.
125. Глоба О.П. Особливості організації корекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Глоба, І. Пригородова. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 3. С. 65-72.
126. Глоточкин А.Д. Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе : сборник научных трудов. Тверь : Тверской государственный университет, 1994. 148 с.
127. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 220 с.
128. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: Академия, 2002. 272 с.
129. Гоноблин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителяжурнал.*Вопросы психологии*. №1. С. 100-111.

130. Гончарук Н.П., Кондратьев В.В., Интеллектуализация профессионально педагогической деятельности в условиях информационного общества. Казанская наука. 2016. № 8. С. 6-10.
131. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23-30.
132. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе. М., 2003. 226 с.
133. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности К.: Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
134. Гостєєва Т.В. Довгостроковий прогноз професійної успішності фахівців екстремальних видів діяльності: психологічний аналіз і засоби удосконалення: Монографія. Донецьк, Ноулідж, Донец. вид-ня, 2013. 207 с.
135. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
136. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08. К., 2008. 20 с.
137. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретич. та методич. аспекти). Харків: Основа, 1998. 300 с.
138. Грицюк І.М. Соціальні орієнтації фахівців соціометричних професій: теорія, практика, методи вивчення: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 187 с.
139. Громыко Ю.В. Проектное сознание. М.: Институт учебника «Paideia», 1997. 560 с.
140. Губанова Т.М. Опыты мыследеятельностной педагогики. М.: Пайдейя. 1998. 296 с.

141. Гульбс О.А. Категоріальна структура прфоесійної свідомості викладачів вищої школи: монографія. Краматорськ: КЕГІ; Донецьк: Світ книги, 2012. 411 с.
142. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
143. Гуртовенко Н.В. Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький, 2018. 20 с.
144. Гусева А.С. Гуманитарные технологии и система развития профессионализма госслужащих. *Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы*. М.: РАГС, 1996. С.86-117.
145. Гуслякова Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект:монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 284 с.
146. Гуцол С.Ю. Наратив як провідна дискурсивна практика самопроектування особистості. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 11/CXXXXXII. С. 35-42.
147. Давидов В.В. , Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии. *Проблема рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск, 1997. С. 41-49.
148. Давидова О.В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя і особливості її розвитку. Вісник післядипломної освіти. *Збірник наукових праць НАПН України, Університет менеджменту освіти*. Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15 (28). С. 200-214.
149. Дзвоник Г.П. Професійне самоздійснення менеджерів комерційних організацій. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 5, Вип. 14. С. 45-60.

150. Дегтяренко Т.М. Компетенція фахівців як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 10 (44). С. 243–250.
151. Дегтяренко Т.М. Теоретичне обгрунтування методології корекційно-реабілітаційної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 78-85.
152. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках и другие философские работы / Пер. с лат., М.: Академический проект, 2011. 335 с.
153. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань : Сочінський М. М. [вид.], 2016. 159 с.
154. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : Монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с.
155. Депплер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. 2009. № 3. С. 9-14.
156. Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учебное пособие. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. 330 с.
157. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова/ упоряд. В. М. Тімашова. К.: МП Леся, 2011. 526 с.
158. Джанерьян С.Т. Типы профессиональных Я-концепций. Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2004. № 12. С. 79-85.
159. Джеймс У. Научные основы психологии. СПб.: 1992. 370 с.

160. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2016. Вип. 7. Том 1. С. 90-98
161. Додонов Б. И. В мире эмоций. М.: Политиздат, 1987. 140 с.
162. Долинська Л.В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей. Психологія: Збірник наукових праць. Вип. 2 (9). Частина 2. К.: Вид во НПУ, 2000. С. 148 155.
163. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : [навч. посіб.]. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
164. Долинська Л.В. Розвиток духовної культури майбутнього вчителя як показника його особистісно-професійного зростання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2013. Вип. 42. С. 187-193.
165. Долинська Л.В., Уварова Ю. Особливості професійного становлення майбутніх учителів. Психологія: Збірник наукових праць. Вип. 3 (10). К.: Вид во НПУ, 2000. С. 324 329.
166. Дробот О.В. Професійна свідомість керівника: Навчальний посібник. Київ: Талком, 2016. 338 с.
167. Дробот О.В. Організація і методи психосемантичного дослідження управлінської свідомості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 75-82.
168. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход: монография. Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011. 296 с.
169. Дубовий К.В. Психологічні умови розвитку комунікативних і когнітивних компонентів іншомовних здібностей студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2012.16 с.
170. Дусавицкий А. К. Психология личности и социальная практика. *Ві-сник ХНУ. Серия Психология*. 2002. № 550.Ч 1. С. 71-75.

171. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Т. 2. Мн.: Харвест, 2004. 576 с.
172. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни / пер. с франц. В. Земсковой; под науч. ред. Д. Куракина. М.: «Элементарные формы», 2018. 808 с.
173. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі: Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
174. Євстафьєва К.О. Самооцінка студентів педучилища як фактор професійного самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. К., 1997. 21 с.
175. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая состосляющая профессионального становления. Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 101-102.
176. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. 189 с.
177. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ) [Електронний ресурс]. 2014. Т. 14. Режим доступа: http://esu.com.ua
178. Ермакова Е.С. Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. С. 131-141.
179. Ермолович З.Г., Юрок Т.Н. Воспитательный потенциал профессиональной подготовки тифлопедагогов. *Подготовка тифлопедагогов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития : Материалы Муждунар. науч.-метод. семинара.* Минск : БГПУ, 2005. С. 56-60.
180. Ефимова Е.М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала. *Сайт СГУ* Режим доступа:

https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/efimova.pdf (дата обращения: 14.01.2018)

181. Ефимова М.Р., Петрова Е.В., Румянцев В.Н. Общая теория статистики: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2000. 416 с.
182. Ефимова Н. С. Социальная психология: учебник для бакалавров. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 442 с.
183. Желдоченко Л.Г. Профессиональные представления как детерминанта учебной мотивации студентов вуза. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2016. Том 4. № 6. Режим доступу: http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN616.pdf
184. Жолудева С.В. Особенности профессиональных представлений сотрудников дошкольных образовательных учреждений. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2015. Т. 23, № 1.С. 108–117.
185. Жосан О. Е. Електронний посібник як засіб навчання дітей з особливими освітніми потребами. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/електрпосібник.doc
186. Жуков Д.А. Биологические основы поведения. Гуморальные механизмы: Учебник. М.: Юридический Центр Пресс, 2004. 457 с.
187. Жуков С. М. Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти; гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості Режим доступу: file:///C:/Documents%20and% 20Settings/Admin/s/ znppo_2011_9_8.pdf
188. Загорний М.П. Генезис понять “компетентність”, “професійна компетентність” та “професійна компетентність педагога” у вітчизняній та світовій науці і практиці навчання дорослих. *Імідж сучасного педагога.* 2011. № 1 (110). С. 3-5.
189. Загорний М.П. Інформаційна компетентність педагога професійної школи: діагностування та розвиток : методичний посібник. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. 124 с.

190. Зазыкин В.Г. Психология профессиональной деятельности специалистов в особых условиях деятельности. М., 1995. 149 с.
191. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968. 176 с.
192. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка: Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.
193. Звєрєва І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. К., 1999. 39 с.
194. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития М.: Академия, 2006. 240 с.
195. Зинченко В.П. Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики. Психологический журнал. 1981. № 2. С. 118-133.
196. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. М., 2003. 672 с.
197. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания. *Вопросы психологии*. 1991. № 2.
198. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
199. Зубко М.В. Правове управління соціальними відносинами: інтереси, потреби, цінності. Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. праць. Харків, 2005. № 2. Ч.1 (24). С.71-76.
200. Зязюн І.А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості. Педагог професійної школи : Збір. наук. пр. К. : Науковий світ, 2001. С. 8-16.
201. Зязюн І.А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. К. : Віпол, 2003. 426 с.
202. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. К. ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. 608 с.

203. Иванов А.В. Мир сознания: монография. Барнаул: Изд-во АГИИК, 2000. 240 с.
204. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – исскуство. Киев: «Наукова думка», 1977. 252 с.
205. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: Пер Сэ, 2006. 382 с.
206. Игнатов А. В. Проблема единства сознания у Канта и Гуссерля. Молодой ученый. 2011. №6. Т.1. С. 178-180. Режим доступу: https://moluch.ru/archive/29/3286/
207. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учеб. Пособие.СПб. и др. : Питер, 2003. 508 с.
208. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
209. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: Автореф. докт. дис. М., 1998.
210. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. 2000. №3 май-июнь 2000. С.57-66.
211. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. К.: Наукова думка, 1977. 252 с.
212. Іванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 - педагогіка та вікова психологія . Н.І. Іванцев. Київ, 2001. 20 с.
213. Іванцова Н.Б. Психологічні особливості розвитку професійної спрямованості особистості. *Проблеми заг. та пед. психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2007. Т. 9, ч. 2. С. 119-124.
214. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.

215. Каламаж Р.В. Психологія професійної самосвідомості студентів: навч.-метод. посіб. Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Остроз. акад.", 2015. 199 с.
216. Каламаж Р.В. Теоретичні аспекти визначення поняття “Я-концепція”. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 4. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_4/kalamag.pdf
217. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку мотивації вибору професії у підлітків. Психологія і особистість. 2015. № 1 (7). С. 71-82.
218. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М.: Изд - Владос, 2004, 222с.
219. Карімова Р.Б. Особливості порушень психічного розвитку дошкільників із церебрально-органічною патологією та основи їх комплексної корекції: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психол. наук: спец. 19.00.08. К., 2002. 40 с.
220. Карпова С.Н., Мамаева В.В. Развитие познавательных способностей дошкольников 6-7 лет. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
221. Касаткина Н.Э., Е.Л. Руднева, А.Д. Руднев.Особенности профильного обучения старших школьников в регионе. Вестник Кем ГУ. № 4. 2008. С. 52-54.
222. Катюк Я.Л. Розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2009. 18 с.
223. Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Огородова Т.В. (ред.) Креативность как ключевая компетентность педагога.Монография. Ярославль: Индиго, 2013. 392 с.
224. Кірєєва У.В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 111–119. Режим доступу до журн.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psis/2010_4/kireyeva.pdf:
225. Кірєєва У.В. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 120–130. Режим

доступу :
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Psis/2010_1/kireyeva.pdf

226. Кірєєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції особистості студентів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психології : збірник наукових праць*. 2009. № 22. Ч. 1. Режим доступу :
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_22_1/kireeva.pdf
227. Климов Е.А. Психология профессионала. М., Воронеж: Ин-т.практ.психологии, 1996. 400 с.
228. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
229. Клопота Є.А. Соціально-психологічний супровід професійного становлення осіб з глибокими порушеннями зору. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 76-80.
230. Кльоц Л.А. Психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2011. 20 с.
231. Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта. *Науковопрактичний журнал південного наукового центру АПН України.* 2008. № 4-5. С. 28-33.
232. Кобильченко В.В. Виховання дитини з особливими освітніми потребами: методичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: Навчально-методичний посібник. Харків: Видатництво «Точка». 2014. 292 с.
233. Кобильченко В.В. Пояснювальні принципи спеціальної психології / В.В. Кобильченко. *Науково-методологічні та соціальні аспекти психології: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.* Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 85-90.
234. Кобыльченко В.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения как интегративная технология

поддержки и помощи / Вадим Кобыльченко. *TEKA-Archives of the Commission of Medical Sciences, Polish Academy of Sciences Branch in Lublin*. Lublin: Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS, 2015. Vol. 3. 27–31.

235. Ковалев В.В. Расстройства сознания и самосознания у детей и подростков. М., 1985. 18 с.
236. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М. : Наука, 1988.192 с.
237. Ковальчук В. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції: [монографія] / В. Ковальчук, І. Табачек. К. : Видавництво НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. 274 с.
238. Козерацький Г.В. Феномен професійної деформації особистості педагога: причини, шляхи профілактики і подолання. *Правова держава*. 2014. № 18. С. 144-150.
239. Козина Г.П., Кобазова Ю.В. Трансформация профессионального сознания педагогов в процессе внедрения и реализации инклюзивного образования. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. № 2. 2013. С. 65-68.
240. Козлов В. В. Психотехнологии изменённых состояний сознания. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 544 с.
241. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.
242. Колишкін О.В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38) С. 429-437.
243. Коломинский Я.Л., Стрелкова О. В. Психологическая культура детства. Минск: «Вышэйшая школа», 2013. 183 с.
244. Колупаєва А.А., Данілавічютє Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.

245. Колупаєва А.А., Коваль Л.В., Компанець Н.М., Луценко І.В. Організаційно педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: Навч.-метод. посіб. К. : «АТОПОЛ», 2014. 240 с.
246. Колышко А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
247. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Изд. политической литературы, 1984. 335 с.
248. Кон И. С. Открытие “Я”. М. : Политиздат, 1978. 367 с.
249. Кононова М.М. Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів: монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2019. 363 с.
250. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005, Т. 2, № 1, с. 27-42.
251. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій [Електронний ресурс: посібник / [Т.В. Жук та ін.; за ред. А.Г. Обухівської] ; Нац. акад. пед. наук України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, Громад. орг. "Всеукр. асоц. практикуючих психологів". - Електрон. текст. дані (1,4 Мб). - Київ : УНМЦ практ. психології і соц. роботи, 2016.
252. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепция, методы. М.: РАГС при Президенте РФ, 1994. 182 с.
253. Косар У.Б. Професійна самосвідомість керівника як чинник успішності управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. К., 2011. 20 с.
254. Косаревська О.В. Формування професійної правової свідомості курсантів на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах МВС України: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. О., 2003. 21 с.

255. Косов А.В. Психологические и социально-психологические факторы эффективности профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*: сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6. Режим доступу: https://sibac.info/archive/humanities/6.pdf
256. Косова Л.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2013. 20 с.
257. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. 608 с.
258. Костюков Д.И., Котельников В.А. Профессиональная направленность ка показатель ценностно-мотвиационной сферы личности обучающегося. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 3 (39). Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/v/professionalnaya-napravlennost-kak-integralnyy-pokazatel-tsennostno-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-obuchayuschegosya
259. Кох И.А., Алексеева Л.А. Профессионально-ценностные ориентации студенческой молодёжи на примере исследования приоритетов в структуре терминальных и инструментальных жизненных ценностей студентов. *Вопросы управления*. 2018. Вып. 53. С. 113-118.
260. Коханова О.П. Представления современных студентов о будущей профессии. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* № 5. 2018. С. 105-110.
261. Круглашов А. Герцен Олександр Іванович. *Політична енциклопедія*/ Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. К.: Парламентське видавництво, 2011. с.139.

262. Крутецкий В.А. Психологические особенности младшего школьника. *Хрестоматия по возрастной психологии* / сост. Л.М.Семенюк. 2003. С.322-325.
263. Ксензова Т.Н. Формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве вуза.*Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. 2009. № 2. с. 51-60.
264. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1985. 108 с.
265. Кузнецова С.В. Вплив батьківських установок на професійне самовизначення старшокласників. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1 (31). С. 159-165.
266. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 117 с.
267. Куриш В.І. Багаторівневий тестовий контроль в діагностуванні знань студентів фізкультурних вузів з професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. К., 1997. 22 с.
268. Кучеровська Н.О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога-практика: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.11.01. К., 2007. 19 с.
269. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : *Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молод. Учених* (Україна, м. Суми, 25–26 квіт. 2013 р.). Суми, 2013. С. 42–48.
270. Кулагина І.Ю. Колюцкий В.Н. Вікова психологія: Повний життєвий цикл розвитку людини. Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. М.: ТЦ Сфера, за участю «Юрайт», 2002. 464 с.
271. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128 с.

272. Куприянов Б.Г., Косарецкий С.Г. Выйти из неопределенности (результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей). Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2. С. 91-99.
273. Кучеровская Н.А. Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования. *Журнал практикующего психолога*. 2001. №7. С. 84-94.
274. Кушнірова Т.В. Соціальні стереотипи як чинники формування професійної свідомості майбутніх юристів. К.: НАВСУ, 2000. 130 с.
275. Лаврентьєва Г. П. Пропедевтика формування інформаційної культури учнів у початковій школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2013. № 8. С. 3-8.
276. Лазутина Г.В. Профессиональная єтика журналиста. Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 131 с.
277. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Изд-во ун-та, 1991. 168 с.
278. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964. 344 с.
279. Леонова А.Б., Чернышова О.Н. Психология труда и организационная психология. М.: «Радикс», 1995. 448 с.
280. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
281. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
282. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. СПб.: Питер, 2004. 267 с.
283. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МУ, 1972. 575 с.
284. Леонтьев А.Н. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
285. Лефрансуа Ги. Психология для учителя: [перевод с английского]. 11-е междунар. изд. Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2003. 408 с.
286. Липов А.Н. «Липпс». *Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века*. М., 2003. С. 274-276.

287. Липский И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности. *Педагогика*. 2004. №9. С. 34-41.

288. Листопад О.В. Модернізація професійної підготовки вчителя в контексті розвитку інклюзивної освіти : зарубіжний досвід. *Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту. Педагогіка та психологія.* Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 573. С. 82-89.

289. Літовка О. П. Професійна позиція майбутнього вчителя: андрагогічний аспект. *Вісн. Черкас. ун-ту : Педагогічні науки*. 2013. № 10 (263). С. 72-77.

290. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Алматы, 2001.

291. Ломов Б.Ф. Сознание как идеальное отражение. *Психология сознания* / сост. Л.В. Куликов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 110-136.

292. Лось О.М. Психологічні дисгармонії особистості в особливих умовах діяльності (на прикладі діяльності медичної сестри): Монографія. Херсон: Вишемирський В.С., 2016. 195 с.

293. Лопухіна Т.В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. - 20 с.

294. Лузаков А.А. Структура мотивационного профиля работника. Вестник науки и образования. Психологические науки. № 12 (36). Т. 2. 2017. С. 103-105.

295. Мазилов В.А. Методология современной отечественной науки. Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 9-24.

296. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"].* Сер. : Соціологія. 2013. Т. 225, Вип. 213. С. 27-30.

297. Макарчук Н.О. Специфіка психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.*

П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 213-217. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_37_58

298. Макарчук Н.О. Роль особистісної саморегуляції у превенції фрустрації в професійному середовищі / Н. Макарчук, О. Хованова, Т. Хирна. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 68-74. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_12
299. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования.*Педагогика*. 2002. № 2. С. 9-15.
300. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кам'янець-Поділ.: Медобори (ПП Мошак М.І.), 2003. 122 с.
301. Малихін О.В. Теоретичні основи формування потреби в професійній самоосвіті. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: Зб-к наук. праць. Харків, 1997. Вип.3. С.184-191.
302. Мамічева О.В. Загальнопсихологічний аналіз професійної діяльності викладачів вищої школи в освітньому процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2012. Вип. 38. С. 127-132. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_38_20
303. Мамічева О.В. Особливості предметно-педагогічних здібностей викладачів ВНЗ гуманітарного профілю. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2017. Т. 22, Вип. 1. - С. 24-31.
304. Мамічева О.В. Спеціальна психологічна допомога в комплексному супроводі розвитку дитини з соціально-особистісними проблемами в системі освіти. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2013. Т. 18, Вип. 22(2). С. 258-264. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2013_18_22%282%29__35
305. Мамічева О.В. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: монографія. Слов‘янськ, 2009. 274 с.

306. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Academa. 2004. 155 с.
307. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. 312 с.
308. Маркова, А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
309. Мартинчук О.В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Вип. 36. С. 74–83
310. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования. Киев.: Наук.думка, 1993. 117 с.
311. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
312. Матійків І.М. Емоційні уміння майбутнього фахівця професій типу "людина – людина": результати експериментального дослідження. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*. 2014. Вип. 1. С. 141-149.
313. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів: дис... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2005. 195 с.
314. Мей Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать духовное здоровье / пер. с англ. М. Будыниной, Г. Примочкиной. М.: Апрель Пресс : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 172.
315. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 253 с.
316. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 448 с.
317. Методичні та організаційні питання діагностико-консультативної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій [Електронний

ресурс]: метод. рек. / Обухівська А.Г. [та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, Всеукр. асоц. практикуючих психологів. - Електрон. текст. дані. Київ : УНМЦ практ. психології і соц. роботи, 2017.

318. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов. *РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии*. – М., 2009. 290 с.
319. Миколайчук М.І. Культурно-ціннісна та релігійна детермінація становлення ідентичності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 12 С. 68-70.
320. Миронова С.П. Концептуальна модель діяльності сучасного корекційного педагога. *Дефектологія*. 2007. № 1. С. 3-6.
321. Миронова С.П. Корекційно-педагогічний супровід інклюзивної освіти. *Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 4. С. 126-131.
322. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога. *Дефектологія*. 2004. № 2. С.11-14.
323. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : Монографія. Кам'янець-Поділ.: Абетка-Нова, 2007. 304 с.
324. Миронова С.П. Системний підхід до організації змісту багаторівневої професійної підготовки корекційного педагога. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 107-114.
325. Миронова С.П. Спеціальна психологія: Навч. Посіб.Кам'янець-Подільський, 1999. 158 с.
326. Миронова С.П. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 8-12.
327. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами

інтелекту: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., 2007. 36 с.

328. Миронова С.П. Ценностные ориентации профессиональной подготовки коррекционных педагогов. *Подготовка дефектологов в системе высшей школы : состояние, перспективы развития* : матер. междунар. научно-метод. семинара. Минск : Белорусский госуд. пед. ун-т им. М. Танка. 2005. С. 85-90.
329. Миронова С.П. Цілісність особистості педагога як необхідна передумова ефективності корекційної роботи. *Дефектологія*. 2007. № 3. С. 41-44.
330. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учебное пособие. Тула, 1991. 86 с.
331. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. Психологические проблеми. М., 1994. 215 с.
332. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 58-63.
333. Мід Дж. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста: пер. з англ. К.: Український центр духовної культури, 2000. 374 с.
334. Міхно К.О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2008. - 19 с.
335. Мовчан Я.О. Дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту професійної соціалізації студентів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Випуск 53 С. 152-162.
336. Мозгова Г.П. Психологічна адаптація студентської молоді до процесу навчання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2016. Вип. 4. С. 157-162.
337. Москаленко О.В. Роль профессионального самосознания в личностно-профессиональном развитии специалиста. Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. № 4. 2013. С. 95.

338. Мунасипова-Мотяш. І.А. Взаємозв'язок екологічної свідомості та компетентності старшокласників з особливостями саморегуляції їх діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 183-187.
339. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
340. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологи. Психология отношений: Избр. психол. труды. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. С. 39-67.
341. Набочук О.Ю. Нормативна модель екологічної свідомості старшокласника. Проблеми сучасної психології. - 2014. - Вип. 25. - С. 314-329.
342. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. Тбилиси: Мецниереба, 1987. 361 с.
343. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Електронний ресурс]. Режим доступу: http:// www.mgpu.ru
344. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога Текст. *Дефектология*. 1990. № 3. С. 78-84.
345. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика. М.: Академия, 2011. 336 с.
346. Назарова Н.М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании. *Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии*: *Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара*. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. Режим доступу: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976.shtml

347. Нарский И.С. У истоков субъективного идеализма. *Беркли Дж. Сочинения* / Сост., общ. ред. и вступит. статья И. С. Нарского. М.: Мысль, 2000. С. 495-528.
348. Науменко М.В., Рогова Е.Е. Личные факторы, определяющие профессиональные представления будущих учителей. Интернет-журнал «Науковедение». Вып. 5 (24), сентябрь-октябрь, 2014. Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/v/lichnye-faktory-opredelyayuschie-professionalnye-predstavleniya-buduschih-uchiteley
349. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков. Психология личности: сборник статей. М., 2001. С. 60-66.
350. Нестерова Н.Б. Профессиональная направленность студентов технического вуза. *Экономика и экологический менеджмент*. 2014. №2. С. 54-62.
351. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998. №3. С. 3-10.
352. Никитаев В.В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования. ВОР. 1997. № 1. С. 34-44.
353. Никитаев В.В. Инженерное мышление и инженерное знание (логико методологический анализ). *Философия науки*. Вып. 3: Проблемы анализа знания. М.: ИФ РАН, 1997. Режим доступу: http://iph.ras.ru/page53183050.htm
354. Носенко Э.Л. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном етапе розвития общества (Психологический аспект). Днепропетровск : Изд-во «Навчальна книга» 1999. 168 с.
355. Обухівська А.Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи, 2013.

356. Омельченко М.С. До питання структуризації свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2018. Вип. 3, т. 1. С.99-104.
357. Омельченко М.С. До проблеми дослідження особливостей професійної свідомості у корекційних педагогів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 81-83.
358. Омельченко М.С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія».* 2019. № 8.С. 72-76.
359. Омельченко М.С. До проблеми організації корекційної роботи з дітьми з глибокою розумовою відсталістю на Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. № 28. С. 162-167.
360. Омельченко М.С. Допроблеми оцінювання професійної діяльності корекційного педагога. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 лютого 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 17-19.
361. Омельченко М.С. До проблеми професійного становлення та розвитку педагогів. *Актуальные научные исследования в современном мире*: Материалы XIIV Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 сентября 2016 г.). Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч. 1. С.111-114.
362. Омельченко М.С. До проблеми формування професійної самосвідомості особистості. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. Зб: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології».* Вип. 13. К.: Гнозис, 2016. С. 63-68.

363. Омельченко М.С. Досвід роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру у формуванні професійної свідомості корекційного педагога *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2018. № 35. С. 126-131.
364. Омельченко М.С. Дослідження професійної компетентності в контексті вивчення професійної свідомості корекційного педагога *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2019. Вип. 4, т. 1. С. 260-266.
365. Омельченко М.С. Дослідження стратегії професійного розвитку корекційного педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*.№ 3(50). 2019. Т. 1. С. 144-158.
366. Омельченко М.С. Емпіричне дослідження психологічної готовності корекційного педагога до професійного розвитку *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2019. Вип. 3, т. 1. С. 37-42.
367. Омельченко М.С. Історичний огляд проблеми свідомості у психології. *Вісник Одеського національного університету.* Серія: Психологія. 2017. Том 22. Вип. 2 (44). С. 114-122.
368. Омельченко М.С. Історія формування поглядів на проблему свідомості у психологічних школах XIX-XX століття. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3-4 березня 2017 р.). К: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С.63-66.
369. Омельченко М.С. Особистісна орієнтованість рефлексійного розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3. С. 96-99.
370. Омельченко М.С. Особистісне і професійне в структурі свідомості корекційного педагога. *Психологія і особистість*. С. 198-211.

371. Омельченко М.С. Особливості розвитку свідомості корекційного педагога в період професійної адаптації. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 22-26.
372. Омельченко М.С. Проблема становлення професійної свідомості особистості на етапі професійного вибору. *Психологічний часопис*. Т. 5. № 10. 2019. С. 131-142.
373. Омельченко М.С. Проблема структуризації свідомості корекційного педагога. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 листопада 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 62-63.
374. Омельченко М.С. Психологічні аспекти становлення професійної свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2018. Вип. 1, т. 1. С.143-147.
375. Омельченко М.С. Психологічні принципи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №. 3. 2019. С. 11-15.
376. Омельченко М.С. Рефлексивно-діяльнісний підхід у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 90-93.
377. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Випуск 38. Київ, Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 182-187.
378. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості на етапі навчання у ЗВО: спроба концептуалізації. *Психологія особистості*. 2019. С. 159-166.
379. Омельченко М.С. Розвиток свідомості корекційного педагога у період професійної адаптації. *Наукова дискусія: питання педагогіки та*

психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С.42-45.

380. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у загальному розвитку особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире:* Материалы XXI Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 января 2017 г.). Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 1 (21). Ч. 3. С. 89-91.
381. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у професійному становленні корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2019. Вип. 1, т. 1. С. 62-66.
382. Омельченко М.С. Становлення професійної свідомості корекційного педагога на різних етапах професіоналізації. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). Київ: Симоненко О.І., 2019. С. 165-167.
383. Омельченко М.С. Теоретичні аспекти проблеми професійної свідомості у психологічній науці. *Наукова думка сучасності та майбутнього*: Матеріали XII всеукраїнської практично-пізнавальної конференції (Дніпро, 26 травня-7 червня 2017 р). Дніпро, 2017. С. 32-34.
384. Омельченко М.С. Теоретичні аспекти формування професійної самосвідомості педагога. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору».* Вип. 21. Кн. 3. Том III (77). К.: Гнозис, 2017. С. 499-506.

385. Омельченко М.С. Типізація корекційних педагогів на основі професійно-особистісних якостей. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових працю. Серія: соціальні та поведінкові науки.* С. 39-54.
386. Омельченко М.С. Формування індивідуалізованих систем діяльності у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 травня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 42-43.
387. Омельченко М.С. Шляхи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасні проблеми соціальної освіти: теорія, досвід, інновації*: монографія / За заг. ред. проф. І.В. Татьянчикової. Вид. 3. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 94-103.
388. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Ярославль,ЯГУ им. П. Г. Демидова, 2005. 173 с.
389. Орлов В.Ф. Аксіогенез уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка*. 2015. № 9. С. 27-34.
390. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
391. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5-19.
392. Остапйовський О.І. Становлення особистості в процесі економічної соціалізації. *Педагогічний пошук*. 2013. № 3. С. 11-14.
393. Остапйовський О.І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2011. 19 с.Охременко О.Р. Актуальні проблеми мотивування у вищих навчальних закладах. *Вісник національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5. С. 274-278.

394. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М.: Учпедгиз, 1950. 264 с.
395. Палаткина Г.В., Мусина-Мазнова Г.Х., Потапова И.А. и др. Социальная работа с незащищенными группами населения: учебное пособие : [для студентов по направлению подготовки "Социальная работа". Москва: КНОРУС, 2017. 337 с.
396. Пахомова Н.Г. Акмеологічні ресурси як основа професіоналізму педагога. *Постметодика*. 2013. № 2. С. 54-58.
397. Пахомова Н.Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 223-236.
398. Пахомова Н.Г. Принципи та умови інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки корекційних педагогів. *Освіта та пед. наука*. 2013. № 2. С. 43-51.
399. Пахомова Н.Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 345 с.
400. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. 220 с.
401. Петровский А.В., Брушлинский В.П. Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 68 с.
402. Петровский А.В., Юркевич В.С. Критический анализ теорий личности в зарубежной психологии. Вопросы психологии. 1983. 5. С. 159-161.
403. Петровский А.В., Юркевич В.С. Методы психологической діагностики. Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 171-175.
404. Печерська Г.О. Діагностика та корекція ціннісних орієнтацій учителів у закладах післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Х., 2013. 20 с.

405. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 448 с.
406. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избр. психол*. тр. М., 1965. 659 с.
407. Пінчук Ю.В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2005. 219 с.
408. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986. 224 с.
409. Плахова Л.М. Курс молодого бойца, или Азбука директора школы. В 4-х Выпусках. М., Просвещение, 2008. 207 с.
410. Плохотнюк О.С. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
411. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Т. II. С. 211-217.
412. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: дис. ... докт. психол. н.: спец. 19.00.07. К., 2000. 456 с.
413. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота.* 1998. № 6–7. С. 3-6.
414. Погрібна О.Д. Психолого-педагогічні засади суб'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. О., 2002. 16 с.
415. Подимова Л.А. Трансформація вищої освіти в умовах євроінтеграції та інноваційного розвитку України. *Вісник Чернігівського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки*. 2014. № 3. С. 63-70.
416. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. М. : ВЛАДОС, 2003. 349.

417. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Підруч. [для студ. ВНЗ] / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. К.: Каравела, 2008. 351 с.
418. Полетаева Н.М. Условия профессиональной успешности молодого педагога. *XVII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 23-24 апр. 2013 г.* / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. Т. II. С. 119-125.
419. Полякова О.В. Категория и структура профессиональных деформаций. *Национальный психологический журнал*. № 1 (13). 2014. С. 55-62.
420. Потапенко О.М. Курсова підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації логопедичних кадрів в Україні У 80-ті роки ХХ століття. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2012. Вип. 19(1). С. 399-406. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19(1)__45
421. Потапенко О.М. Становлення та розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в україні у другій половині ХХ століття. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 72-77.
422. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. 448 с.
423. Потемкина Е.Ф., Потемкина О.В. Законы успеха, или Как найти свое место в жизни. М.: Аст-Пресс, 2005. 336 с.
424. Потоцька Ю. В. Консультування. Соціально-педагогічний аспект: [навч.-метод. посіб.]. Київ: Шкільний світ, 2019. 109 с.
425. Проскурняк О.І. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 408-415.
426. Прядко Л.О. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2010. 20 с.

427. Пряжникова Е.Ю. Психология труда: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 520 с.
428. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів вікової та педагогічної психології. Режим доступу: http://psichology.com.ua/psixologichnij-tlumachnij-slovnik-suchasnixterminiv-vikovoï-ta-pedagogichnoï-psixologiï.
429. Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психолого-медико-педагогічної консультації [Електронний ресурс]: метод. рек. / [С. І. Васильковська та ін.]; за ред. А. Г. Обухівської. - Київ : Укр. НМЦ практ. психології і соц. роботи, 2015.
430. Пузырей А.А. Культурноисторическая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986. 118 с.
431. Пустовий С.А. Становлення та розвиток професійної свідомості майбутніх філологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 1(2). С. 667-71.
432. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В.И. Белопольский. М.: Когито-Центр, 2013. 396 с.
433. Равич-Щербо И.В., Радзиховский Л.А., Розин М.В.: Системно-деятельностный подход в психологии личности.*Вопросы психологии*. 1988. № 1. С. 177.
434. Райл Г. Понятие сознания. М.: Идея-Пресс; Дом интеллект. книги, 1999. 408 с.
435. Реан А.А. Психология изучения личности. М.: Михайлов, 1999. 288 с.
436. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
437. Ребуха Л.З. Психологічна експертиза програмово-методичних засобів інноваційної модульно-розвивальної системи навчання. *Проблеми гуманітарних наук*. Збірник наукових праць ДДПУ. Сер. Психологія. 2008. Вип. 21. С. 27-39.

438. Рейнвальд Н.И. Крупнов А.И. Личностный аспект модели специалиста и квалификационных характеристик в учебно-воспитательной работе вуза. *Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы*. М., 1933. С. 44-55.
439. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика Томск: Пеленг, 1997. 288 с.
440. Рибалка В.В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ : Талком, 2017. 244 с.
441. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов /Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
442. Рогов Е.И., Жолудева С.В., Антонова А.О. Особенности профессиональных представлений и представлений об успехе у студентов технических специальностей. Инженерный вестник Дона. № 3. 2015. Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-professionalnyh-predstavleniy-i-predstavleniy-ob-uspehe-u-studentov-tehnicheskih-spetsialnostey
443. Рогов Е.И. Психология общения. М.: ВЛАДОС, 2001. 336 с.
444. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.
445. Рокич М. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*. 1973. №5. С. 20-28.
446. Рощин С.К. Методологическая роль буржуазных теорий личности в социально-психологических, идеологических и политических концепциях. *Проблемы психологии личности: советско-финский симпозиум* / Шорохова Е.В., Зотова О.И. М.: Наука, 1982. С. 24-30.
447. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 713 с
448. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. 328 с.

449. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии: Монография. М., 1976. 458 с.
450. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. Москва: Издательство Московского университета, 1981. 184 с.
451. Руденко Л.М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03.К., 2005. 20 с.
452. Рудницька С.Ю. Міфологічні координати освітнього дискурсу. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : збірник наукових праць* / В.В. Камишин (гол. ред.) та інші. Вип. 1 (18). К. : Інститут обдарованої дитини, 2017. С. 103-110.
453. Рудницька С.Ю. Проблема самопроектування особистості: психолого-герменевтичний підхід. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 5 (60). С. 5-10.
454. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2003. № 11.С. 49-55.
455. Рымханова А.Р.,Тусупбекова Г.А. Профессиограмма педагога-дефектолога [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Pedagogica/64013.doc.htm
456. Савелюк Н. М. Психосемантичні аспекти дослідження свідомості особистості. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогік*а. 2010. Вип. 14. С. 260-268
457. Савінова Н.В., Берегова М.І. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*: наук. журн. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.
458. Савоста А.В. Психологічні особливості професійно-пізнавальної потреби майбутніх учителів спеціальних загальноосвітних шкіл: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2002. 20 с.

459. Савченко Л. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. *Рідна школа*. 2005. № 8. С. 39-41.
460. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 3. Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/
461. Савченко Т.Л. Професійне самоздійснення вчителів середніх загальноосвітніх закладів. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 5. Вип. 14. С. 194-207.
462. Самойлова А.Г. Формування професійної свідомості майбутнього психолога на основі інтегративного підходу. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. Т.4, ч. 1. С. 253-258.
463. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности : (Теория и практика воспитания). Алма-Ата : Наука КазССР, 1990. 333,[1] с.
464. Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Проектирование квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки, специалистов, 1991. 268 с.
465. Селезнева Н.Т. Психологическая культура руководителя. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева*. 2006. С. 160-164.
466. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни/ Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2006. 68 с.
467. Селье Г. Стрес без дистресса. М., 1986. 113 с.
468. Семенова Е.А. Возможности развития профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве технического университета *Высшее образование сегодня*. 2008. №7. С. 23-25.
469. Семенова О.В. Психологическое консультирование: Конспект лекций. Москва : А-Приор, 2010. 159 с

470. Семиздралова О.А. Профилактика эмоционального выгорания учителя : учебное пособие. Челябинск : Образование, 2009. 114 с.
471. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи.* К.: ВІПОЛ, 2000. С. 176-203.
472. Сеньковська Н.Л. Професійна саморегуляція вчителя: проблеми і шляхи розвитку: Монографія. Тернопіль: Прінт-офіс, 2014. 260 с.
473. Сергачова В.Э. Развитие профессионального сознания преподавателей. *Психология, социология и педагогика*. 2015. № 9 [Электронный ресурс]. Режим доступу: http://psychology.snauka.ru/2015/09/5852
474. Сергеєва Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу на засадах упровадження інклюзивного підходу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Sergeeva.pdf
475. Сериков В.В.Формирование у учащихся готовности к труду.М.,1988, 92 с.
476. СёрлДж. Открывая сознание заново / Перевод с англ. А. Ф. Грязнова. М.: Идея-Пресс, 2002. 256 с.
477. Симонов П.В., Избранные труды в 2-х томах. Мозг: эмоции, потребности, поведение. Т. 1. М., «Наука», 2004. С. 363-365. Режим доступу: https://vikent.ru/enc/1949/
478. Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. К., 2009. 112 с.
479. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с. Бібліогр. : С. 219-220.
480. Синьов В.М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: [навч.-метод. посіб.]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 397 с.

481. Синьов В.М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / В. М. Синьов, М. К. Шеремет. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7. С. 390-396. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_7_47
482. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії: вибрані наукові праці [Кремень В.Г., Андрущенко В П. Видатний вчений та організатор освіти (до 70-річчя академіка В. М. Синьова), С. 3-5]. Київ : МП «Леся», 2010. 779 с.
483. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України.Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Вип № 7. 2016. Режим доступу: http://aqce.com.ua/download/publications/97/100.pdf/
484. Синьова Є.П. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки бакалаврів: 6.0101.05. Корекційна освіта. Тифлопедагогіка і спеціальна психологія ; за ред. Є. П. Синьової, С. В. Федоренко. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 348 с.
485. Синьова Є.П. Основи психолого-педагогічного супроводу студентів з порушеннями зору: наук.-метод. посіб. для студентів ВНЗ, які навчаються за спец. 8.01010501 "Корекційна освіта. Тифлопедагогіка" / [Є. П. Синьова, Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько ; за ред. Є. П. Синьової]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 152 с.
486. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. К. : Міленіум, 2006. 346 с.
487. Сич В.М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділу освіти : дис. …канд. психол. наук. К., 2005. 307с.
488. Сімко Р. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 3. С. 415-425.

489. Скобеева А.Н. О профессиональной компетенции коррекционных педагогов. *Специальное образование.* 2016. С. 230-234. Режим доступа: Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/n/o-professionalnoy-kompetentsii-korrektsionnyh-pedagogov (дата обращения: 22.10.2018)
490. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Педагогика*.1991. № 10. С. 79-81.
491. Словник української мови / под ред. В. Жайворонок. Київ: Просвіта, 2012. 1320 с.
492. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности. Вопросы психологии: издается с января 1955 года. 2000. №2 март-апрель 2000. с. 42-52.
493. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
494. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, В.И. Исаев. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
495. Слюсарева Е.С. Профессиограмма педагога инклюзивного образования. Вестник Университета. Раздел IV. Педагогика, психология, социология, философия. № 5, 2014. С. 266-270.
496. Слюсар Т.А. Сутність зміст і функції діагностики професійної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*: зб. наук. пр. Ужгород. Серія, Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 33. С. 182-184.
497. Смирнова В.В. Педагогическая психотерапия. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. Т. 3. С. 2271-2275. Режим доступу: http://e-koncept.ru/2013/53457.htm
498. Смирнова Е.Э., Курлов В.Ф., Матюшкина М.Д. Социальная норма и возможности ее измерения. 1990.

499. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического ображения. М.: Издательство Московского университета, 1985. 232 с.
500. Сосновский Б.А. Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование. М., Прометей, 1993. 197 с.
501. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. - Мн.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
502. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М.: Изд-во МГУ, 1988. 200 с.
503. Спиридонова Е.А. Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности. *Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях стандарта внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов*: Сборник научных статей / под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, О.В. Вихристюк, В.В. Коврова. М.: МГППУ, 2015. С. 38-42.
504. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 33 с.
505. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание : монография. Москва: Политиздат, 1972. 303 с.
506. Степин В.С. Философия и методология науки. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2015. 716 с.
507. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 286 с.
508. Столярчук О.А. Професійна самооцінка майбутнього фахівця: теорія і практика: Навчально-методичний посібник. К.: Науковий світ, 2010. 103 с.
509. Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога. *Дефектология*. 1999. № 1. с.3.

510. Субетто А.И. Системотологические основы образовательных систем. В 2-х частях и в 2-х книгах. М.: Исследоват.центр проблем качества подготовки спец-ов, 1994. 284 с.
511. Супрун Д.М. Особистість педагога-дефектолога–запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка] сер. : Педагогічні науки. Вип. 123 (2). С. 328-332.
512. Супрун Д.М. Трансформація професійної підготовки спеціальних психологів в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Логопедія: наук.-метод. журнал*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. № 10. С. 61-67.
513. Сухов А.Д. И.И. Мечников и философия : Философия и общество. Вып. №1(61). 2011. С. 142-159.
514. Такала М. Основные направления изучения личности в Финляндии. *Проблемы психологии личности: советско-финский симпозиум* / Шорохова Е.В., Зотова О.И. М.: Наука, 1982. С. 24-30.
515. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 343 с.
516. Тарадюк Н.В. *Інтелектуальні технології: рефлексивно-креативний аспект*: монографія. Луцьк: Твердиня, 2009. 168 с.
517. Телегина Э.Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности // «Искусственный интеллект» и психология /Под ред. О.К. Тихомирова. М.: Наука, 1976. С.41-95.
518. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Педагогика, 1985. 329 с.
519. Теплов Б.М. Психология: Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1953. 256 с.
520. Терехов В.А., Васильев И.А. К характеристике процессов целеобразования при решении мыслительных задач. *Вопросы психологии*.1975. № 1. С. 12-21.

521. Теслик Н.М. Особистісні властивості курсантів-правознавців у процесі формування ставлення до права. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2 (2). 2012. С. 250-259.
522. Тимош Ю.В. Психосемантичні особливості моральної свідомості особистості: теоретичні аспекти. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип 33. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 532-542.
523. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 343 с.
524. Тітова Т.Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-смислової сфери майбутніх психологів. *Психологія і особистість*. 2015. № 1 (7). Режим доступу: http://psychpersonality.inf.ua/%D0%9F%D0%9E_%E2%84%961_2015-14.pdf
525. Тинькова Е.В. Тиньков С.А., Хлынина Е.Ю. Оценка результатов деятельности персонала, как инструмент повышения производительности труда в организации. Известия ЮЗГУ «Экономика. Социология. Менеджмент». Т. 7. Курск: Изд-во ЮЗГУ. 2017. №2 (23). С.161-168.
526. Тлумачний словник психологічних термінів. Режим доступу: http://sum.in.ua/s/profesionalizm
527. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 1999.185 с.
528. Толочек В.А. Современная психология труда. Толочек В.А. СПб.: 2005. 479 с.

529. Топузов О.М. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: Навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2018. 219 с.
530. Третяк О.С. Форми та методи реалізації технології формування професійної компетентності вчителя початкових класів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 1. С. 60-67.
531. Туріщева Л. В. Вивчення особистості школяра і педагога. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 144 с.
532. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: монографія / [В. А. Гладуш та ін.]. Дніпропетровськ : Акцент, 2015. 323 с.
533. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе, под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.
534. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 451 с.
535. Усова О.В. Профессиональное сознание будущих менеджеров. Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: материалы II Международной интернет-конференции, январь-май 2007. Омск: Полиграфический центр КАН, 2007. С. 241-250.
536. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опіт педагогической антропологии. Собр. соч.: В 10 т. Том 3. Л.: 1950. 444 с.
537. Фам Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 20 с.
538. Фасоля А.М. Особистісно зорієнтоване навчання: сутність, основи, технології: Курс лекцій для слухачів курсів підвищ. кваліфікації пед. Кадрів. Рівне: Юлат, 2008. 131 с.
539. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.

540. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: Пер. с англ. СПб.: Ювента, 1999. 317 с.
541. Фихте И.Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии. Попытка принудить читателей к пониманию. Ленанд, 2016. 112 с.
542. Фомічова Л.І. Проблеми психології вищої школи. *Психологія та педагогіка: спеціальні* : у 2–х кн. : зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Кн. 1С. 51-55.
543. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368с.
544. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей. Москва : Институт практической психологии, 1997. 288 с.
545. Фромм Э. Иметь или быть / пер. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ, Астрель, 2010. 320 с.
546. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. М. Ижевск: ИКИ, 2003. 320 с.М.: "АСТ", 2000.
547. Харламенко В, Олефіренко Т. Концептуальні положення професіоналізації вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. № 7. С. 218–222.
548. Харченко О.В. Ефективність професійної діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип.8 С.203-211
549. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003 - 860 с.
550. Хомуленко Т.Б., Лисенко Л.М., Моргунова Н.С. Вікова та педагогічна психологія: навчально-методичний посібник. Харків: ХНАДУ, 2009. 148 с.
551. Хом'юк І.В. Шляхи формування професійної спрямованості студента. ВТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: Збірник наукових праць. Вип. № 18. Київ- Вінниця : ТОВ «Планер», 2008. С. 359-364.

552. Цвык В. А. Профессиональная этика: основы общей теории: учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 2012. 292 с.
553. Цвык В. А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура.*Вестник РУДН. Серия: Философия.* 2004. № 1. С. 104-115.
554. Циба В.Т. Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід: монографія. К.: Університет «Україна», 2011. 359 с.
555. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. 268 с.
556. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. М., Интерпракс. 1994. 288 с.
557. Цюпа С. Педагогічна взаємодія у вищій школі: синергетичний підхід. *Вісник Львів. ун-ту: Серія педагогіка*. 2004. Вип. 18. С. 19-29.
558. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія. Київ : Ун-т "Україна", 2015. 435 с.
559. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. *Психологическая наука в СССР*: В 2 т. М.: Изд-вл АПН РСФСР, 1960. Т. 2. С. 91-110.
560. Чепа М.-Л.А. Етнописхологічний вимір цивілізаційного поступу. К.: Педагогічна думка, 2008. 104 с.
561. Чепа М.-Л.А. Погляд на психологію через «синергетичну оптику». *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. XII, част. 1. К., 2010. 696 с. С. 639-649.
562. Чепелєва Н. Перспективи психологічної герменевтики. *Психол. перспективи.* 2002. Вип. 2. С. 11–20.
563. Чепелєва Н.В., Рудницька С.Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроектування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105-113.
564. Чепелева Н.В., Федченко Н.П., Яковенко Л.П. Текст как объект психологического исследования. *Актуальні проблеми психології.* Т. 2.

Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелєвої. Вип. 2. К., 2002. С. 44-54.

565. Чепішко О. І. Дослідження динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2014. Вип. 44. С. 210-215.
566. Чепішко О.І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології*. 2-13. Вип. 22. С. 654-666.
567. Чернявська В.В. Теоретичні аспекти дослідження професійної кар'єри майбутнього фахівця. *Психологічні науки (науковий часопис).* 2010. № 28 (52). С. 118-123.
568. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
569. Чукавіна Т.Е. Педагогічне спілкування як умова активізації навчальної діяльності студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2018. 23 с.
570. Чуприкова Н. И. Психика и сознание как функция мозга. М.: Наука, 1985. 200 с.
571. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Педагогика, 1981. 96с
572. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
573. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / [Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская]. М.: Издательство «Наука», 1982. 185 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=13639.
574. Шадриков В.Д. Способности человека. Москва: Воронеж, 1997. 288 с.
575. Шарапа Г. Основні складові психолого-педагогічної підготовки вчителя до виконання компенсаційної функції щодо неповноцінності особистості. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 131-136.

576. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. К., 2006. 464 с.
577. Швалб Ю.М. Психологічні моделі соціалізації особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 503-517.
578. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К.: Миллениум, 2003. 152с.
579. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб, для студ. высш. учеб, заведений. 2-е изд. М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. 508 с.
580. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2005. №14. С. 98-106.
581. Шевченко Н.Ф. Структурно-функціональна модель професійної свідомості практичного психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2005. №15, Ч. І. С. 185-195.
582. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2004. 19 с.
583. Шеремет М.К. *Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі*. Логопедія. 2011. № 1. С. 3-5.
584. Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17(1). С. 7-11. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2011_17%281%29__3
585. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів.* 2007. № 1. 24 с.

586. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1969. 390 с.
587. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
588. Шорохова Е.В. Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. 246 с.
589. Шульженко Д.І. Професійна готовность студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21(2). С. 391-398. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_21%282%29__55
590. Шульженко Д.І. Робота гувернера-психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей : Електронний навчально-методичний посібник для студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова. 2005. 250 с.
591. Шульженко Д.І., Шульженко О.Є. Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до роботи з аутичними дітьми. Корекційна та соціальна педагогіка і психологія. Вип. 5. 2015. С. 122-131.
592. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. М., 1996. 641 с.
593. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя. *Вопросы психологии*. 1981. №5. С. 13-21.
594. Элькин Д. Г. Восприятие времени. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 311 с.
595. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с. 391
596. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности. М.: Педагогика, 1989. 246 с.
597. Энциклопедия профессионального развития : в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО. 1999. Т. 2. 440 с.

598. Эскола А. Проблемы поколений и психологические исследования личности. *Психология личности и образ жизни* / Акад. наук СССР, Ин-т психологии / [редкол.: д-р филос. наук Е. В. Шорохова (отв. ред.) и др.]. Москва : Наука, 1987. С .102-105.
599. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: УРСС, 1997. 444 с.
600. Ягупов В.В. Психологія : у 2-х ч. : [навч. посіб.]. К.: Міністерство оборони України, 2009. Ч. 1. 504 с.
601. Якименко Л.Ю., Луценко В.О. Особливості міжосоьбистісних відносин в дитячому колективі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць*. 2012. Вип. 16. Кн.1. С. 389-396.
602. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.
603. Яковлева С.Д. Індивідуалізація і диференціація в процесі навчання учнів з порушеним інтелектом. *Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. жур.* ред. кол. І.С.Попович, С.І.Бабатіна, І.Р. Крупник ті ін. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 1. С.110-116.
604. Яковлева С.Д. Шляхи реалізації інклюзивного навчання дітей з ДЦП. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32 (2). С. 259-263.
605. Ямницький О.В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2016. 19 с.
606. Янаданова Т. І. Психологічний аналіз самооцінки вчителя-дефектолога. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 37-43.
607. Ярошевский М.Г. И. М. Сеченов. Л., Наука,1968. 423 с.
608. Ярошевский М.Г. История психологии: От античности до середины XX века. М.: Академия, 1996. 416 с.

609. Яруллина А.Ш., Никишина С.Р. Формирование профессионально-значимых качеств при становлении студента как субъекта профессиональной деятельности. *ВестникЧГПУ*. № 11. 2012. С. 226-237.
610. Arlow, J.A. Problems of the superego concept.*The psychoanalytic study of the child*.1982.Vol. 37, P. 229-244.
611. Arthur L., Marland H., Pill A., Rea T. Postgraduate professional development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Journal of In-service Education*. 2006. Vol. 32. № 2. P. 201-219.
612. Atkinson J.W. Motivation, Thought, and Action. / By J. Kuhl, J.W. Atkinson, New York: Praeger Publishers (June 6, 1986). 407 p.
613. Baars B.J., Franklin S. How conscious experience and working memory interact. *Trends Cogn. Sci.* 2003. Vol. 7. P. 166–172.
614. Baars B.J. Global workspace theory of consciousness: toward a cognitive neuroscience of human experience? *Progress in Brain Research*. 2005. P. 45-53.
615. Baczyriska, A. K., Rowinski, T., and Cybis, N. Proposed core competencies and empirical validation procedure in competency modelling: confirmation and classification. *Front. Psychol.* 2016. 7. P. 273-286.
616. Balducci C. Exploring the relationship between workaholism and workplace aggressive behaviour: The role of job-related emotion. *Personality and individual differences*. 2012. 53. P. 629-634.
617. Banks J. Parker W. Social studies teacher education. *Handbook on research in teacher education: A project of the association of teacher educators* / W. Houston, M. Haberman J. Sikula. New York: McMillian, 1990.
618. Bandura A. Self-efficacy. *Harvard Health Letter*.1997. Vol. 13. P.3-39.
619. Barker K.K., Hunsley J. The use of theoretical models in psychology supervisor development research from 1994 to 2010: a systematic review. *Can. Psychol.* 2013. 54. P. 176-185.
620. Barlow, S. H. An application of the competency model to group-specialty practice. *Prof. Psychol. Res. Pract*. 2013. 43.P. 442-451.

621. Bauer D. J., Curran P. J. Probing interactions in fixed and multilevel regression: Inferential and graphical techniques. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 2005. P. 373-400.

622. Baumeister R.F., Masicampo E.J., Vohs K.D. Do conscious thoughts cause behavior? *Annu Rev Psychol*. 2011. P. 331-361.

623. Beijaard D., Verloop N. and Vermunt J. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20 (2). P. 107-128.

624. Bell W. Foundations of futures studies: Human science for a new era. History, purposes, and knowledge. 2009. Vol 1: *History, Purposes, and Knowledge, (Wendell Bell) Transaction Publishers*, New Brunswick, NJ, 1996, 365. P. 12-13.

625. Berger J.G., Boles K.C., Troen V. Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*. 2005. 21. P. 93-105.

626. Bergman L.R., Andersson H. The person and the variable in developmental psychology. *Journal of Psychology*. 2010. 218. P. 155-165.

627. Block N. The Harder Problem of Consciousness. *The Journal of Philosophy*. Vol. 99 (8). 2002. P. 391-425.

628. Blustein D.L. Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *The Counseling Psychologist*. 2004. 32. P. 603–611.

629. Boichuk Yu.D. Inclusive competence of future teachers: theoretical and methodical aspects. Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv nat. ped. univ., 2019. 51 p.

630. Boyatzis R. E. The competent manager: a model for effective performance. New York, 1982. 175 p.

631. Buss D.M., Craik K.H. The frequency concept of disposition: Dominance and prototypically dominant acts. Journal of Personality. 1980. 43. P. 379-392

632. Campion M.A., Fink A.A., Ruggeberg B.J., Carr L., Phillips G.M., Odman, R.B. Doing competencies well: best practice in competency modelling. *Pers. Psychol.* 2011. 64. P. 225-262.

633. Carkhuff R. R. The art of helping (9th ed.). Amherst, MA: HRD Press, 2009. 302 p.

634. Carruthers, P. Phenomenal Consciousness. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000. 368 p.

635. Carruthers, P. Consciousness: Essays from a Higher-Order Perspective. New York: Oxford University Press, 2005. 295 p.

636. Chalmers D.Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*. Vol. 2 (3): 1995. P. 200-219.

637. Chalmers D.Moving forward on the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*. 1997. Vol.4 (1). P. 3-46.

638. Cruess R.L., Cruess S.R., Boudreau J.D., Snell L., Steinert Y. A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical students and residents: a guide for medical educators. Acad Med. 2015 Jun. Vol. 90(6). P. 25.

639. Dator J. Futures Studies. Leadership in Science and Technology. 2011. 1. P. 32-40.

640. Davidson A.J., Gest S.D., Welsh, J.A. Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*. 2010. 48.P. 483-510.

641. Dehaene S. Consciousness and the brain: deciphering how the brain codes our thoughts. Viking Adult. 2014.P. 259–266.

642. Dehaene S., Naccache L.Towards a cognitive neuroscience ofconsciousness: basic evidence and aworkspace framework. *Cognition*. 2001. Vol.79 (1-2).P. 1–37.

643. Dennett D.C.Facing backwards on the problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*. Vol.3 (1). P. 4–6.

644. Dickson B. Defining and Interpreting Professional Knowledge in an Age of Performativity: a Scottish Case-Study. Australian Journal of Teacher Education.2007.Vol. 32(4).Режим доступу: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n4.2

645. Doja A., Bould M.D., Clarkin C., Eady K., Sutherland S., Writer H. The hidden and informal curriculum across the continuum of training: A cross-sectional qualitative study. *Med Teach*. 2016. Vol.38(4). P. 410-418.

646. Dymock D. Tyler M.A. Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training. *Studies in Continuing Education*. 2018. Vol. 40 № 2. P. 198-211.

647. Edelman G., Gally J., Baars B.Biology of Consciousness. Frontiers in Psychology. 2011. Vol.2 (4).P. 161-169.

648. Edwards R. B. (Ed.). Value inquiry book series: Vol. 169. The new science of axiological psychology. Atlanta, GA, US: Editions Rodopi. 2005. 198 p.

649. Erikson E.H. The life cycle completed. N.Y.: Norton, 1982. 108 p.

650. Eccles J.S., Arberton A., Buchanan C.M., Janis J., Flanagan C., Harold R., et al. School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices / In: Jacobs J, editor. *Nebraska Symposium on Motivation*. 1992. *Developmental perspectives on motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press. 1993. P. 145-208.

651. Feng L.P. A study on the stability of professional role consciousness of the young and middle adulthood teacher in university. *Central South University Master Degree Thesis*. 2006.P. 15-16.

652. Flasch K. Augustin. Einführung in sein Denken, Stuttg., 1980. 352 p.

653. Goodson I.F., Cole A. L. Exploring the teacher’s professional knowledge: Constructing identity and community. Teacher Education Quarterly. 1994. Vol.21(1). P. 85-105.

654. Gore J., Gitlin A. Re-visioning the academic-teacher divide. *Teachers and Teaching: Theory and Practice.* 2004. 10. P. 35-58.

655. Gottfredson L.S.. Compromise in career guidance and counseling / Brown S. D., Lent R.W., editors. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York: John Wiley, 2005. P. 71-100.
656. Hamilton S.F., Hamilton M.A.. School, work, and emerging adulthood / Arnett J.J., Tanner J.L., editors. *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. P. 257-277.
657. Hamstra S.J., Brydges R., Hatala R., Zendejas B., Cook D.A. Reconsidering fidelity in simulation-based training. Acad Med. 2014 Mar; Vol. 89(3)P. 87-92.
658. Harslett M. et al. Teacher Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Aboriginal Middle School Students. *The Australian Journal of Teacher Education,* 25(2). 2000. P. 25-32.
659. Herbert N. Consciousness: The Quantum Mind and the Meaning of Life *Foundations of Physics*. 2000. Vol. 30 (4). P. 611-614.
660. Hin-Wai Yung, B. Same assessment, different practice; professional consciousness as a determinant of teachers; practice in a school-based assessment scheme. *Assessment in Education*. 2002. Vol.9(1). P. 97-117.
661. Holloway I. Basic concepts for qualitative research. Wiley-Blackwell, 1997. 188 p.
662. Hughes D. An expanded model of careers professional identity: time for change? *British Journal of Guidance and Counselling*. 2013. Vol. 41(1). P. 58-68.
663. Ibarra. H. Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quarterly. 1999. 44. P. 764-791.
664. Jannati A., Di Lollo V. Relative blindsight arises from a criterion confound in metacontrast masking: implications for theories of consciousness. *Conscious. Cogn.* 2012. Vol. 21. P. 307–314.
665. Jiang, P. Research on the role awareness of beginning teachers in primary school. *Liaoning Normal University Master Degree Thesis*.2008. P. 11-12.

666. Jurich S., Casper M., Hull K.A. Training Correctional Educators: A Needs Assessment Study. Journal of Correctional Education (1974-). Vol. 52, No. 1 (March 2001).P. 23-27.
667. Kenkel M. Adopting a competency model for professional psychology: essential elements and resources. *Train. Educ. Prof. Psychol*. 2009. Vol. 3(4, Suppl.).P. 59-62.
668. Kirkwood M., Christie D. The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*. 2006. Vol. 54. № 4. P. 429-448.
669. Koch Ch., Marcello M., Boly M., Tononi G. Integrated information theory: from consciousness to its physical substrate. *Nature Reviews Neuroscience*. 2016. Vol.17 (7). P. 450-461.
670. Kohlberg L., Mayer R. Development as the aim of education. *Harvard Educ. Rev*. 1972. № 42. P. 449-496.
671. Kokun O.M., Karpoukhina A.M. Specifics of becoming a professional bank manager. *Advances in Cognitive Ergonomics*: Ed. by D. Kaber & G. Boy. Boca Raton: CRC Press, 2010. P. 693-706.
672. Kreitler S., Kreitler M.M. The psychosemantic approach to the NEO-PI personality traits Personality and Individual Differences. *Personality and Individual Differences.* Vol. 60, Supplement, April 2014.P. 44
673. Kruskal W.H. Use of ranks in one-criterion variance analysis / W.N. Kruskal, W.A.Wallis. Journal of the American Statistical Association. 1952. № 260. P. 583-621.
674. Kvale S., Brinkmann S. Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles: Sage, 2009. 354 p.
675. Kulgemeyer Ch., Riese J. From professional knowledge to professional performance: The impact of CK and PCK on teaching quality in explaining situations. JRST. Journal of Resefrch in Science Teaching. Vol. 55. 2018. P. 1393-1418.

676. Kunst E.M., van Woerkom M., Poell R.F. Teachers' goal orientation proles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning.* 2018. Vol.11(1). P. 91-111.

677. Lambani M.N. Teacher Professional Knowledge and Practices for Effective English Language Teaching. *International Journal of Educational Sciences*. Vol. 11. 2015. P. 154-162.

678. Lachner, A., Jarodzka, H., Nückles M. (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. In structional Science. 2016. Vol. 44(3). P. 197–203.

679. Lem K.W. et al, Pharmacy admissions: Getting the right applicant at the right time. ibid., 2000. 64. 103 p.

680. Lent R.W., Brown S.D., Sheu H.B., Schmidt J., Brenner B.R., Gloster C.S., et al. Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*. 2005. 52. P. 84-92.

681. Levine J. "Conceivability, Identity, and the Explanatory Gap" in Stuart R. Hameroff, Alfred W. Kaszniak and David Chalmers (eds.). *Towards a Science of Consciousness III: The Third Tucson Discussions and Debates*, The MIT Press, 1999. P. 3-12.

682. Liang Y.H., & Pang L. J. The concerning teachers' role consciousness: The connotation, structure and value. Journal of Education Science (China). 2005. 21.P. 39-42.

683. Linton R. The study of man. New York: Appleton-Century, 1986. 503 p.

684. Lotter C., Harwood W., Bonner J. Overcoming a learning bottleneck: Inquiry professional development for secondary science teachers. *Journal of Science Teacher Education.* 2006. Vol. 17. № 3. P. 185-216.

685. Lunenberg M., Ponte P., Van de Ven, Ven A.H. (Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. European Educational Research Journal. 2007. 6. P. 13-24.

686. Malikow M. Effective Teacher Study. National Forum of Teacher Education-journal electronic, 16(3). 2005. P. 1-9.
687. Mann H. B. On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other / H. B. Mann, D. R. Whitney. *Annals of Mathematical Statistics.* 1947. №18. P. 50–60.
688. Mann H.B., Whitney D.R. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics.* 1947. № 18. P. 50-60.
689. Mann S. Emotion at work: to what extent are we expressing, suppressing, or faking it? *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1999. Vol. 8(3). P. 347-369.
690. McClelland D. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist.* 1974, Vol. 28. P. 1-14.
691. McBer H. Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. Nottingham: Department for Education and Employment. 2000. 69 p.
692. McMillan J.H., Schumacher S. Research in education: Evidence-based inquiry. 7th ed. Boston: Pearson Higher Ed, 2014. 539 p.
693. Meijer P.C., Oolbekkink H.W., Meirink J.A., Lockhorst D. Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International Journal of Educational Research.* 2013. 57. P. 39-50.
694. Michalak J.M. Supporting a culture for quality improvement in teacher education: Towards a research partnership / In Hudson B., Zgaga P., Astrand B. (Eds.).*Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities*. 2010. P. 161-182.
695. Molenaar P.C.M., Campbell C.G. The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*. 2009. 18.P. 112-117.
696. Münsterberg H. Der Ursprungder Sittlichkeit. Freiburg, 1889. 286 p.

697. Myers C., Stoehr G., Piantanida M. Curriculum reconstruction: Paper exercise or scholarly discourse? ibid.1993. 57. 114 p.

698. Natsoulas T. Basic problems of consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981. Vol. 41(1), P. 132-178. Режим доступу: http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.132.

699. Neary S. Reclaiming professional identity through postgraduate professional development: careers practitioners reclaiming their professional selves, British Journal of Guidance & Counselling. 2014. Vol. 42(2). P. 199-210.

700. Norris, M; Lecavalier, L. Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Developmental Disability Psychological Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 2009. 40 (1): 8–20.

701. Oberauer K. Access to information in working memory: exploring the focus of attention. *J. Exp. Psychol.* 2002. 28. P. 411-421.

702. OmarovY.,Toktarbayev D., Rybin I., Saliyevaa A., Zhumabekova F., Hamzina S., Baitlessova N., Sakenov J.Methods of Forming Professional Competence of Students as Future Teachers.*International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11, № 14. Режим доступу: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116067.pdf

703. Omelchenko M.Genesis of awareness problems: psychological aspects*The Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2019. No. 34. Vol. 3. P. 54-56.

704. Omelchenko M. Periods of development of professional consciousness at correctional teacher.*Modern Technologies in the Education System*. Monograph.Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. P. 75-83.

705. Omelchenko M. Theoretical aspects of formation of the teacher's professional consciousness. *The Scientific Heritage*. 2019. № 38. Vol. P. 61-64.

706. Omelchenko M. To the problem of formation of the specialist`s professional self-identity. *The Scientific Heritage*. 2019. № 36. Vol. 2. P. 56-59.

707. Osgood C. E. Focus on Meaning: Explorations in Semantic Space. Mouton Publishers, 1979. 236 p.
708. O'sullivan M. Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical education and sport pedagogy*. 2006. Vol. 11. № 3. P. 265-284.
709. PfänderA., SpiegelbergH. Phenomenology of willing and motivation and other phaenomenologica. Northwestern University Press, 1967. 98 p.
710. Podgornik V., Mažgon J. Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*. 2015. 7. P. 407-415.
711. Podgornik V.,Vogrinc J. The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *Valenčič Zuljan et al.,* 2011. P. 311-312
712. Ponte P. A critically constructed concept of action research as a tool for the professional development of teachers. *Journal of In-Service Education*. 2005. 31. P. 273-297.
713. Priest S.Theories of the Mind: A Compelling Investigation into the Ideas of Leading Philosophers on the Nature of the Mind and Its Relationship to the Body. 1992. 235 p.
714. Purkerson Hammer D., Paulsen S.M. Strategies and processes to design an integrated, longitudinal professional skills development course sequence. *Ам. J. Pharmaceut. Educ*.2001. 65.P. 77-85.
715. Rosenthal D. Higher-Order Theories Of Consciousness / In: McLaughlin, B., Beckermann A. & Walter, S. (eds). *The Oxford Handbook of Philosophy of Mind*. Oxford University Press. 2009. P. 239-252.
716. Santrock, J.W., King, LA. Psychology (8th ed.). New York: McGraw-Hill, 2009. 584 p.
717. Savickas M.L. The theory and practice of career construction / Brown S.D., Lent R.W., editors. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York: John Wiley, 2005. P. 42-70.

718. Schultheiss D.E.P., Palma T.V., Manzi A.J. Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly*. 2005. 53. P. 246-262.
719. Seefried E. Steering the future. The emergence of «Western» futures research and its production of expertise, 1950s to early 1970s. European Journal of Futures Research. 2013. Vol.2 (1). P. 1-12.
720. Selman R. The growth of interpersonal understanding: Development and clinical analyses. N.Y.: Acad. Press, 1980. 225 p.
721. Seth A.K., Dienes Z., Cleeremans A., Overgaard M., Pessoa L. Measuring consciousness: relating behavioural and neurophysiological approaches. *Trends Cogn. Sci.* 2008. 12.P. 314-321.
722. Slay H.S, Smith D.A. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. Human Relations.Vol 64, Issue 1, 2011.
723. Smith K., Sela, O. Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 2005. 28. P. 293-310.
724. Somekh, B. The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*. 1995. 21. P. 339-355.
725. Son H. The history of Western futures studies: An exploration of the intellectual traditions and three-phase periodization. Futures. 2015. 66. P. 120-137.
726. Soto D., Mäntylä T., Silvanto J. Working memory without consciousness. *Curr. Biol.* 2011. 21.P. 912-913.
727. Stango M.A «Deweyan assessment of three major tendencies in philosophy of consciousness». *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*. 2017. Vol. 53 (3). P. 466-490.
728. Steinert Y. Perspectives on faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on medical education*. Vol. 1 (1). P. 31-42.

729. Sutherland S. International dictionary of psychology. 2nd ed. New York, NY: Crossroad; 1996. 560 p.
730. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development / Brown D., Brooks L., Associates, editors. *Career choice and development*. 2nd. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P. 197-261.
731. Super D. Bahn M.Y. Occupational Psychology. London. Tavistock. 1971. 320 p.
732. Super D.E. Vocational development. N.Y., 1957. 391 p.
733. Supernaw R. University of the Pacific School of Pharmacy: Formal professionalization of the student within the curriculum. *Cal. J. HealthSyst. Pharm.* 9(Dec). P. 21-22.
734. Vogrinc J., Valenčič Zuljan M. Action research in schools: An important factor in teachers' professional development. *Educational Studies.* 2009. 35. P. 53-63.
735. Volkmann M.J., Anderson M.A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a 1rst-year chemistry teacher. *Science Education*. 1998. Vol. 82(3).P. 293-310.
736. Wegner D.M. The illusion of conscious will. Cambridge, MA: MIT Press; 2002. 232 p.
737. Whiddett S., Hollyforde S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance. New York, 2003. 217 p.
738. Whiston S.C., Keller B.K.. The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. The *Counseling Psychologist*. 2004. 32. P. 493-568.
739. Wilcoxon F. Individual comparisons by ranking methods". Biometrics Bulletin. 1945. 1 (6): 80–83.
740. Williams K. Providing practising teachers classroom management professional development in a brief self-study format.*Journal of Behavioral Education*. 2006. Vol. 15. № 4. P. 215-228.

741. Wilson C. Developing and disseminating teacher knowledge. Research in Science Education. 2000. 30. P. 301-315.

742. Yang T.S., Fjortoft N.F. Developing into a professional: Students' perspectives. *Am. J. Pharm. Educ*. 1997. 61. 83 p.

743. Zeichner K., Liston D. Teaching Student Teachers to Reflect.*Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57. № 1. P. 23-45.

744. Zhou T., Chen J., Luo L.The Relationship between Consciousness of Professional Role and Work Autonomy of Rural Teachers from Sichuan Province. *Psychology*. 2013. Vol.4. No.11. P. 864-869.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Дослідження особливостей професійної свідомості корекційного педагога

1. Анкета «Ставлення до професійної діяльності корекційного педагога»

Ім'я П.
Вік
Стаж роботи корекційного педагога
Місце роботи і посада
Чи відвідували Ви колись курси підвищення кваліфікації (де і коли)?

1. Яке Ваше ставлення до професії корекційного педагога?
   а) професія дуже подобається;
   б) професія скоріше подобається, ніж не подобається;
   в) ставлюся байдуже;
   г) скоріше не подобається, ніж подобається;
   д) професія не подобається;
   є) не можу точно сказати.
2. Якщо б Ви знову опинилися перед вибором професії, чи обрали би професію корекційного педагога?
   а) так;
   б) ні;
   в) не можу точно сказати.
3. Як Ви оцінюєте свої професійно-особистісні здібності?
   а) хочу бути професіоналом і впевнений, що маю здібності;
   б) хочу бути професіоналом, але не впевнений, що маю здібності;
   в) не знаю, чи є в мене відповідні здібності і чи хочу я бути професіоналом;
   г) не хочу бути професіоналом, але вважаю, що маю здібності;

д) не хочу бути професіоналом і впевнений, що не маю до цього здібностей.

4. Чи хотіли б Ви піти з посади корекційного педагога і стати звичайним вчителем чи викладачем (або здобути іншу професію)?

   а) так;

   б) ні;

   в) не можу точно сказати.

5. Вкажіть, будь ласка, що Вас приваблює і що не приваблює у професії корекційного педагога. Слід відзначити у колонках зліва відповідні пункти.

+/-	***Приваблює:***	+/-	***Не приваблює:***
	Соціальне значення професії. Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Можливість займатися наукою. Необхідність прояву творчості у ході роботи. Робота не викликає фізичного перевантаження. Висока заробітна плата, право на соціальне забезпечення. Нетривалий робочий день. Можливість займатися професійним і особистісним вдосконаленням. Робота відповідає наявним здібностям. Робота відповідає характеру.		Низька популярність професії. Не подобається працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Немає можливості займатися наукою. Немає можливості творчо проявити себе. Робота постійно викликає емоційне напруження і втому. Низька заробітна плата, невідповідність соціального забезпечення. Тривалий робочий день, часом ненормований. Робота не відповідає наявним здібностям. Робота не відповідає характеру.

	Власні варіанти переваг професії корекційного педагога:		Власні варіанти недоліків професії корекційного педагога:

Підрахунок результатів.

1.

а) 4

б) 3

в) 2

г) 1

д) 0

є) 2

2.

а) 2

б) 0

в) 1

3.

а) 4

б) 3

в) 2

г) 1

д) 0

4.

а) 2

б) 0

в) 1

9-12 балів. Позитивна позиція.

5-8 балів. Нейтральна позиція.

0-4 бали.Негативна позиція.

2. Визначення досліджуваними переваг і недоліків професії корекційного педагога

2.1. Результати анкетування студентів.

Переваги	***%***	***Недоліки***	***%***
Соціальне значення професії.	73,08	Низька популярність професії.	20,51
Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	50	Не подобається працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	
Можливість займатися наукою.	6,41	Немає можливості займатися наукою.	
Необхідність прояву творчості у ході роботи.	57,69	Немає можливості творчо проявити себе.	
Робота не викликає фізичного перевантаження.	14,1	Робота постійно викликає емоційне напруження і втому.	62,28
Висока заробітна плата, право на соціальне забезпечення.	7,69	Низька заробітна плата, невідповідність соціального забезпечення.	8,97
Нетривалий робочий день.	12,82	Тривалий робочий день, часом ненормований.	
Можливість займатися професійним і особистісним вдосконаленням.		Робота не відповідає наявним здібностям.	15,38
Робота відповідає наявним здібностям.	46,15	Робота не відповідає характеру.	10,26
Робота відповідає характеру.	30,77		
Власні варіанти переваг професії:	***%***	***Власні варіанти недоліків професії:***	***%***
наявність родичів-корекційних педагогів	33,33	необхідність ведення численної документації	41,03
можливість влаштуватися на роботу без зайвих клопотів	23,08	недобросовісність освітньої стратегії викладачів	16,67

наявність у родині дитини з особливими потребами	15,38	монотонність роботи	10,26
легкість опанування професією	12,82	«складність» професії	15,38
можливість займатися приватною практикою	12,82	труднощі в працевлаштуванні	14,1

2.2. Результати анкетування вчителів-дефектологів (%)

Переваги	***ГАП***	***ГКПП***	***Недоліки***	***ГАП***	***ГКПП***
Соціальне значення професії.	65,52	58,82	Низька популярність професії.	20,69	38,23
Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	62,07	58,82	Не подобається працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.		2,94
Можливість займатися наукою.	10,34	11,76	Немає можливості займатися наукою.		
Необхідність прояву творчості у ході роботи.	93,1	44,12	Немає можливості творчо проявити себе.		
Робота не викликає фізичного перевантаження.	24,14	26,47	Робота постійно викликає емоційне напруження і втому.	65,52	58,82
Висока заробітна плата, право на соціальне забезпечення.	24,14	17,65	Низька заробітна плата, невідповідність соціального забезпечення.	41,38	44,12
Нетривалий робочий день.	62,07	55,88	Тривалий робочий день, часом ненормований.	10,34	
Можливість займатися професійним і особистісним вдосконаленням.	55,17	29,41	Робота не відповідає наявним здібностям.	3,45	
Робота відповідає наявним здібностям.	65,52	50	Робота не відповідає характеру.		
Робота відповідає характеру.	44,83	61,76			

Власні варіанти переваг професії:	***ГАП***	***ГКПП***	***Власні варіанти недоліків професії:***	***ГАП***	***ГКПП***
багатогранність професії	24,14		необхідність ведення численної документації	24,14	23,53
можливість проведення індивідуальної роботи	31,03	20,59	конфліктні ситуації з батьками дітей	10,34	23,53
можливість займатися приватною практикою	41,38	32,35			

2.3. Результати анкетування корекційних педагогів-«предметників» (%)

Переваги	***ГАП***	***ГКПП***	***Недоліки***	***ГАП***	***ГКПП***
Соціальне значення професії.	83,78	62,5	Низька популярність професії.	16,22	17,5
Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	72,97	52,5	Не подобається працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	8,11	2,5
Можливість займатися наукою.	13,51	7,5	Немає можливості займатися наукою.		
Необхідність прояву творчості у ході роботи.	62,16	37,5	Немає можливості творчо проявити себе.	8,11	12,5
Робота не викликає фізичного перевантаження.		10	Робота постійно викликає емоційне напруження і втому.	67,57	72,5
Висока заробітна плата, право на соціальне забезпечення.	24,32	10	Низька заробітна плата, невідповідність соціального забезпечення.	40,54	42,5
Нетривалий робочий день.			Тривалий робочий день, часом ненормований.	21,62	30
Можливість займатися професійним і особистісним вдосконаленням.	35,13	22,5	Робота не відповідає наявним здібностям.	10,81	7,5
Робота відповідає наявним здібностям.	59,46	42,5	Робота не відповідає характеру.	13,51	17,5

Робота відповідає характеру.	32,43	22,5			
Власні варіанти переваг професії:	***ГАП***	***ГКПП***	***Власні варіанти недоліків професії:***	***ГАП***	***ГКПП***
тривала відпустка	13,51	17,5	застарілий (невідповідний, незручний) науково-методичний інструментарій	24,32	20
можливість допомагати дітям	24,32		необхідність ведення численної документації	40,54	62,5
багатогранність професії	16,22	17,5	«складність» професії	18,92	7,5
			необхідність займатися науковою роботою		10

2.4. Результати анкетування асистентів інклюзивних класів (%)

Переваги	***ГАП***	***ГКПП***	***Недоліки***	***ГАП***	***ГКПП***
Соціальне значення професії.	35,29	22,22	Низька популярність професії.	11,76	11,11
Робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	20,59		Не подобається працювати з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.	14,71	
Можливість займатися наукою.			Немає можливості займатися наукою.		
Необхідність прояву творчості у ході роботи.	44,12	22,22	Немає можливості творчо проявити себе.		5,55
Робота не викликає фізичного перевантаження.	17,65	16,67	Робота постійно викликає емоційне напруження і втому.	85,29	100
Висока заробітна плата, право на соціальне забезпечення.	52,94	44,44	Низька заробітна плата, невідповідність соціального забезпечення.	67,65	88,89
Нетривалий робочий день.	38,23		Тривалий робочий день, часом ненормований.	44,18	55,55
Можливість займатися професійним і	35,29	16,67	Робота не відповідає наявним здібностям.	8,82	

особистісним вдосконаленням.					
Робота відповідає наявним здібностям.	20,59	11,11	Робота не відповідає характеру.	5,88	
Робота відповідає характеру.					
Власні варіанти переваг професії:	***ГАП***	***ГКПП***	***Власні варіанти недоліків професії:***	***ГАП***	***ГКПП***
переважно індивідуальна робота з учнями	26,47	16,67	невідповідність посадових обов'язків професійній підготовці	26,47	33,33
затребуваність	35,29	11,11	конфлікти за членами навчальної команди	20,59	11,11
багатогранність професії	8,82		складна структура дефекту учнів	14,7	5,55
можливість займатися приватною практикою	26,47	16,67	відсутність матеріальної бази	50	83,33
			відсутність методичної допомоги	38,23	55,55

3. Анкета «Визначення професійних вмінь корекційного педагога»

Інструкція: у центрі листа зверху до низу розташовані професійні вміння. Кожен з них може бути для Вас у більшій чи меншій мірі значущим, важким, приносити більше чи менше задоволення. Оцініть, будь-ласка, обводячи потрібну цифру, за п’ятибальною шкалою, кожен вид умінь з точки зору його значущості для Вас:

5 – дуже необхідне і значуще;

4 – потрібне і значуще;

3 – не дуже потрібний і значущий;

2 – у більшій мірі не потрібний;

1 – не потрібне, не значуще.

труднощі:

5 – дуже важке;

4 – важке;

3 – не дуже важке;

2 – у більшій мірі не важке;

1 – легке.

задоволення:

5 – приносить велике задоволення;

4 – приносить задоволення;

3 – приносить не дуже велике задоволення;

2 – майже не приносить задоволення;

1 – не приносить задоволення.

Корекційно-педагогічне уміння	***Ступінь значущості уміння***	***Ступінь важкості уміння***	***Ступінь задоволення від уміння***
Подолання і послаблення порушень психофізичного розвитку дітей у навчанні і вихованні	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Комплексна профілактика порушень психофізичного розвитку у дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Встановлення професійних контактів з колегами (педагогами, психологами, медичними працівниками)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Здійснення педагогічної діагностики, постановка діагнозу	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Виявлення позитивних сторін розвитку дитини для оптимізації корекційно-виховного процесу	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Проектування корекційних цілей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Створення умов для повноцінного розвитку особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Застосування спеціальних корекційних прийомів психофізичного розвитку дитини	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

Організація і проведення корекційної роботи	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Формування дитячого колективу	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Надання допомоги у подоланні несприятливого становища дитини у дитячому колективі	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Здійснення індивідуального та диференційованого підходів у процесі навчально-виховної діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Раціональне планування навчальної роботи	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Швидка реакція на нові умови	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Оцінка діяльності дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Подолання конфліктних ситуацій між дітьми	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Мотивування дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Проведення позакласних заходів з дітьми	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Застосування технологій психологічного розвантаження	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Командна робота в умовах інклюзивного навчання	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Накопичення інформації щодо особливостей розвитку дітей протягом навчання	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Оцінка власної професійної компетентності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Проведення батьківських зборів	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Укріплення свого авторитету	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Застосування креативного підходу до навчально-виховної діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Порівняння себе як професіонала з іншими колегами	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Отримання допомоги від колег	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Спонукання дітей до активності та ініціативи	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Визначення актуальних проблем власної діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Зацікавлення досвідом роботи інших корекційних педагогів	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Заохочення дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Здійснення навчально-виховної роботи стресових ситуаціях	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

Об’єктивна оцінка власних успіхів та невдач	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Прояв вимогливості у допустимій мірі	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Внесення корективів до освітніх програм з метою попередження відсутності результатів у навчально-виховній роботі	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Опрацювання науково-методичної літератури	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Опрацювання нормативно-правової літератури	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Особисті індивідуальні бесіди з дітьми	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Виключення примусових мір із ходу здійснення навчально-виховної роботи	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Реалізація освітньої програми	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Дотримання відповідного зовнішнього вигляду	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Критично ставитися до діяльності учнів	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Професійне спілкування з малоприємними людьми	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Орієнтування в непередбачених ситуаціях	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Забезпечення високої навчальної культури	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Передбачення труднощі у навчальній діяльності дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Розуміння психологічних особливостей дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Розроблення методичної літератури	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Спілкування по телефону	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Моделювання плану загальної професійної діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Навчання дітей самостійності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Вибір оптимальних шляхів досягнення цілей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Організація власної поведінки	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Саморозуміння, самопізнання	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Антиципація подій	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Публічні виступи	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Планування робочого й вільного часу	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Керування власними емоціями	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Переведення загальних професійних цілі у конкретні задачі освітнього закладу	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

Врахування можливостей дитини при оцінці їхньої діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Визначення ближніх цілей навчальної діяльності дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Своєчасна оцінка психологічного стану дітей	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Організація контролю у процесі навчально-виховної діяльності	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Розуміння мотивів діяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Надання консультативної допомоги батькам	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Надання консультативної допомоги колегам	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
Підтримка контактів із випускниками освітніх закладів, надання їм допомоги у післяшкільній адаптації	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

4. Психологічний аналіз діяльності корекційного педагога

4.1. Методика психолого-педагогічного аналізу діяльності корекційного педагога

Методика являє собою схему спостережень діяльності корекційного педагога. У розділах I-III акцент зроблений на регулювальній діяльності, у розділах IV-VI– на організації педагогічної взаємодії корекційного педагога з учнями.

24 показника оцінюються по 1 балу, відповідають «класичним» вимогам; 12 показників оцінюються по 2 бали, відповідають сучасним вимогам, які ставляться до корекційних-педагогів професіоналів. Слід відзначити, що сучасні вимоги спонукають корекційного педагога вдосконалювати свою діяльність у напрямку стимулювання обміну та взаємодоповнення ініціатив вдосконалення системи освіти, а також послідовного здійснення навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності.

Фіксація даних спостережень може здійснюватися як у ході діяльності, так і одразу після закінчення, займаючи 2-3 хвилини. У стовпчику, в якому

оцінюються дії певного корекційного педагога, за наявністю поведінки, яка відповідає кожному конкретному показнику, відзначається «+» у потрібній строчці, причому лише у тому випадку, коли поведінка корекційного педагога дійсно задовольняє вимогу, сформульовану у пункті. Для отримання більш повної картини діяльності конкретного корекційного педагога необхідне накопичення даних за кількома, як мінімум 2-3, різними аспектами педагогічної діяльності.

І. Створення загальних умов ефективності корекційно педагогічного процесу

1. Забезпечення вихідних умов досягнення навчально-виховного і корекційно-педагогічного ефекту на заняттях

1 б. а) раціональна організація заняття за відповідним планом, планом-конспектом заняття, програмою;

1 б. б) застосування спеціальних прийомів і засобів залучення дітей до навчально-виховного процесу;

1 б. в) відсутність непередбачених і непотрібних затримок у ході заняття.

2. Адаптація дітей із особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу

2 б. а) стан і рівень психофізичного розвитку учнів відповідає науково-методичному вибору;

2 б. б) при виборі завдань враховуються індивідуальні особливості учнів;

2 б. в) для учнів різних рівнів навчальної підготовки надається можливість виконання групових завдань адекватного ступеня складності.

ІІ. Соціально-комунікативна компетентність корекційного педагога

1.Володіння ситуацією і методами корекційно-педагогічного впливу

1 б. а) професійні дії корекційного педагога точні, своєчасні, відповідають програмі і навчальному плану роботи;

1 б. б) без утруднень застосовується не менше ніж дві форми чи методи активного включення учнів до навчально-виховного і корекційно-розвивального процесу;

1 б. в) застосовуються оригінальні прийоми регулювання мотиваційно-ціннісними орієнтаціями учнів.

2. Організація навчальної діяльності учнів у послідовності «Життєвого циклу» (виступи, досягнення, закріплення, інтеграція).

2 б. а) заняття розпочинаються зі стимуляційного введення (привертання уваги учнів, забезпечення необхідної мотивації);

2 б. б) викладання нового матеріалу учням як відповідь на попередні доручення (проблемні питання);

2 б. в) заняття закінчується підведенням підсумків (співвіднесенням нових знань з поставленими раніше актуальними цілями соціальної адаптації, соціалізації).

III. Техніка аналізу альтернатив навчального завдання

1. Використання усних чи знакових пояснень альтернатив

1 б. а) ключові моменти пояснюються схематично на дошці чи листі паперу;

1 б. б) записи та схеми для дітей розбірливі й зрозумілі;

1 б. в) вимова і будова мовлення правильні.

2. Пояснення при нерозумінні завдання дітьми.

2 б. виявлення малозрозумілих слів і фраз, їхня заміна;

2 б. пояснення за допомогою аналогій і прикладів;

2 б. логічне виведення неявної корисної інформації з аналізу вже наявних відомостей.

IV. Соціально-педагогічна взаємодія

1. Контроль і корекція діяльності дітей із особливими освітніми потребами

1 б. а) оцінка дій учнів відрізняється від особистого вставлення корекційного педагога до них;

1 б. б) уникнення прямих зауважень і корекції дій дітей;

1 б. в) учнів спонукають до самооцінки, оцінки і корекції дій одне одного.

2. Врахування інтересів і побажань дітей стосовно змісту навчальних завдань

2 б. а) запитання та інтереси учнів завжди враховуються;

2 б. б) тактично зазначаються слабкі місця, недосконалості у відповідях та ідеях дітей;

2 б. в) ідеї учнів розглядаються і, якщо це можливо, завжди втілюються у життя.

V. Створення і підтримка продуктивної атмосфери корекційно-педагогічного процесу

1. Стимулювання інтересу дітей із особливими потребами

1 б. а) використовуються незвичайні цікаві форми комунікативного зв'язку з дітьми, гумор;

1 б. б) пропонуються проблемні і продуктивні завдання з вивчення різних аспектів навчального матеріалу;

1 б. в) викладення навчального матеріалу спирається на життєвий досвід дітей, їхні здібності та інтереси.

2. Допомога дітям у формуванні позитивної самооцінки

2 б. а) у мовленні корекційного педагога відсутній сарказм і насмішки;

2 б. б) конкретні учнів схвалюються за конкретні дії (результати);

2 б. в) корекційний педагог підтримує, підбадьорює дітей, які зустрілися з труднощами у процесі виконання завдання.

VI. Підтримка позитивного психологічного клімату

1. Підтримка зосередженості на занятті учнів з особливими освітніми потребами

1 б. а) використання прийомів активізації уваги;

1 б. б) застосування активних методів викладання матеріалу (досліди, рольові ігри) і підготовка дітей до їхнього сприйняття;

1 б. в) використання спеціальних способів організації корекційно-педагогічної роботи, розрахованих на активізацію пасивних дітей.

2. Корекційно-педагогічний вплив при порушеннях дисципліни

2 б. а) корекційний педагог помічає дрібні ненавмисні порушення;

2 б. б) діти, які серйозно порушують дисципліну, натрапляють на миттєву, але зважену реакцію корекційного педагога;

2 б. в) він, якщо це можливо, не бореться з порушеннями дисципліни, а використовує їх дляв організації особливих форм позиції дітей.

Ключ:

Р – рівень діяльності корекційного педагога.

$$Р=\frac{\text{кількість балів, яку набрав корекційний педагог}}{36}$$

менше ніж 0,50 – початковий рівень,

0,51-0,80 – нормальний рівень

0,81-1,10 – професійний рівень,

більше ніж 1,10 – майстерний рівень.

Максимальний бал – 1,33.

4.2. Результати психологічного аналізу професійної діяльності корекційного педагога

Характеристика професійних дій корекційних педагогів (%)

	І. Створення загальних умов ефективності корекційно педагогічного процесу					
	Забезпечення вихідних умов досягнення навчально-виховного і корекційно-педагогічного ефекту на заняттях			***Забезпечення вихідних умов досягнення навчально-виховного і корекційно-педагогічного ефекту на заняттях***		
	раціональна організація заняття	застосування спец. прийомів засобів	відсутність затримок	доцільний науково-методичний вибір	врахування інд. особливостей учнів	застосування прийомів роботи в групі
Студенти	34,61	43,59	1,28	24,36	28,2	20,51
Вчителя-дефектологи ГАП	68,96	62,07	34,48	58,62	72,41	24,14
Вчителя-дефектологи ГКПП	82,35	76,47	52,94	76,47	85,29	50
«Предметники» ГАП	67,57	64,86	21,62	54,05	54,05	32,43
«Предметники» ГКПП	82,5	72,5	42,5	70	75	40
Асистенти ГАП	73,53	61,76	26,47	67,65	67,65	29,41
Асистенти ГКПП	77,78	72,22	33,33	38,89	61,11	27,78
	ІІ. Соціально-комунікативна компетентність корекційного педагога					
	Володіння ситуацією і методами корекційно-педагогічного впливу			***Організація навчальної діяльності учнів у послідовності «Життєвого циклу»***		
	дії точні, своєчасні, відповідні	застосовується не менше ніж дві форми чи методи викладання	оригінальні прийоми регулювання мот.-цін.орієнтац. учнів	заняття розпочинаються зі стимуляційного введення	викладання як відповідь на доручення	доцільне підведення підсумків
Студенти	14,01	28,2	23,07	23,07	14,1	32,05
Вчителя-дефектологи ГАП	51,72	48,28	41,38	48,28	13,79	72,41
Вчителя-дефектологи ГКПП	76,47	61,76	58,82	67,65	23,53	79,41

«Предметники» ГАП	51,35	32,43	35,13	45,95	16,22	64,86
«Предметники» ГКПП	75	55	52,5	67,5	37,5	77,5
Асистенти ГАП	64,71	35,29	44,12	50	17,65	70,59
Асистенти ГКПП	83,33	38,89	33,33	61,11	27,78	77,78
	III. Техніка аналізу альтернатив навчального завдання					
	Використання усних чи знакових пояснень альтернатив			***Пояснення при нерозумінні завдання дітьми***		
	схематичні пояснення	розбірливі записи та схеми	правильна вимова і будова мовлення	виявлення й заміна незрозумілих слів та фраз	пояснення з аналогіями та прикладами	логічне виведення неявної корисної інформації
Студенти	20,51	16,67	71,79	24,36	24,36	3,85
Вчителя-дефектологи ГАП	20,69	20,69	79,31	27,59	37,93	17.24
Вчителя-дефектологи ГКПП	55,88	47,06	88,23	52,94	55,88	47,06
«Предметники» ГАП	43,24	43,24	83,78	37,84	37,84	16,21
«Предметники» ГКПП	65	65	92,5	57,5	60	37,5
Асистенти ГАП	52,94	44,18	91,18	32,35	32,35	8,82
Асистенти ГКПП	61,11	55,56	94,44	55,56	55,56	22,22
	IV. Соціально-педагогічна взаємодія					
	Контроль і корекція діяльності дітей із особливими освітніми потребами			***Врахування інтересів і побажань дітей стосовно змісту навчальних завдань***		
	об’єктивна оцінка дій учнів	уникнення прямих зауважень і корекції дій дітей	спонукання учнів до самооцінки й оцінки	врахування запитів та інтересів учнів	тактичне виправлення відповідей дітей	ідеї учнів завжди враховуються
Студенти	17,95	12,82	10,26	20,51	32,05	14,1
Вчителя-дефектологи ГАП	65,52	27,59	24,14	65,52	48,28	10,34
Вчителя-дефектологи ГКПП	73,53	58,82	47,06	73,53	64,71	14,71
«Предметники» ГАП	56,76	24,32	29,73	67,57	43,24	18,91

«Предметники» ГКПП	77,5	42,5	47,5	87,5	52,5	22,5
Асистенти ГАП	41,17	17,65	20,59	73,3	50	17,65
Асистенти ГКПП	72,22	33,33	38,89	83,33	55,56	27,78
	V. Створення і підтримка продуктивної атмосфери корекційно-педагогічного процесу					
	Стимулювання інтересу дітей із особливими освітніми потребами			***Допомога дітям у формуванні позитивної самооцінки***		
	незвичайні цікаві форми комунікативного зв'язку з дітьми	пропонуються проблемні і продуктивні завдання	відповідність матеріалу життєвому досвіду дітей, їхнім інтересам	відсутність сарказму і насмішок	конкретне схвалення за конкретні дії	підтримка дітей, які зазнають труднощі в процесі виконання завдань
Студенти	19,23	19,23	26,92	64,1	29,49	19,23
Вчителя-дефектологи ГАП	44,83	31,03	65,52	82,76	37,93	34,48
Вчителя-дефектологи ГКПП	64,71	67,65	79,41	85,29	44,12	47,06
«Предметники» ГАП	35,13	37,84	59,46	81,08	27,03	24,32
«Предметники» ГКПП	40	57,5	85	85	52,5	57,5
Асистенти ГАП	38,23	26,47	52,94	70,59	32,35	23,53
Асистенти ГКПП	33,33	44,44	83,33	83,33	44,44	44,44
	VI. Підтримка позитивного психологічного клімату					
	Підтримка зосередженості на занятті учнів з особливими освітніми потребами			***Корекційно-педагогічний вплив при порушеннях дисципліни***		
	використання прийомів активізації уваги	застосування активних методів викладання матеріалу	активізація пасивних дітей	відзначення дрібних ненавмисних порушень	миттєва зважена реакція на порушення дисципліни	використання порушень для організації особливих форм позиції дітей
Студенти	57,69	38,46	32,05	32,05	33,33	2,56
Вчителя-дефектологи ГАП	65,52	65,52	62,07	24,14	34,48	17,24

Вчителя-дефектологи ГКПП	73,53	70,59	64,71	41,18	50	32,35
«Предметники» ГАП	67,57	54,05	51,35	35,13	43,24	13,51
«Предметники» ГКПП	85	67,5	77,5	52,5	60	25
Асистенти ГАП	67,65	44,12	35,29	35,29	35,29	8,82
Асистенти ГКПП	83,33	61,11	55,56	50	44,44	22,22

5. Анкета «Оцінка націленості корекційного педагога на професійний розвиток»

Інструкція. Просимо Вас підкреслити те, що відповідає Вашому бажанню відносно оволодіння вміннями, необхідними для здійснення самопізнання, проектування, моделювання і регуляції вдосконалення – особистісного, професійного (підкреслити).

1. Не вмію і не хочу навчатися.
2. Не вмію, але хотілося б навчитися.
3. Не вмію, проте прагну оволодіти.
4. Вмію і вважаю, що для мене цього достатньо.
5. Вмію, однак хочу вдосконалювати свої вміння.
6. Вмію, однак прагну вдосконалювати свої вміння.

Дякуємо за відповіді!

ПРИМІТКА

1 і 4 відповіді означають негативне ставлення до професійного розвитку.

2 і 5 відповіді означають нейтральне ставлення до професійного розвитку.

3 і 6 відповіді означають активне ставлення до професійного розвитку (на рівні прагнення).

6. Опитувальник «Визначення професійної стратегії корекційного педагога»

Дане опитування проводиться з метою вивчення уявлень корекційних педагогів про перспективи свого професійного розвитку у ході спеціально організованого навчального процесу та силами самих корекційних педагогів.

Просимо Вас дати відверті відповіді на запропоновані питання.

1. Чи вважаєте Ви себе професійно реалізованим корекційним педагогом (підкреслить правильну відповідь)?
   - ні, не вважаю
   - більше ні (не вважаю), аніж так
   - не знаю, є сумніви
   - більше так (вважаю), аніж ні
   - так, я вважаю себе професійно реалізованим корекційним педагогом
2. Оцініть умовно у процентах рівень свого професіоналізму (100 % - ідеальний рівень).
3. Визначте нижче 5-7 найбільш важливих критеріїв для оцінки успішності праці корекційного педагога.

5-7 критеріїв успішності праці корекційного педагога	

4. Оцініть умовно у процентах, наскільки Ви самі (Ваша праця) відповідає виділеним критеріям (див. вище таблицю), де 100 % - ідеальна

відповідність. Проценти проставити праворуч від критеріїв у таблиці з Вашими ж критеріями (див. таблицю у питанні 3).

5. Чи відвідували Ви колись курси підвищення кваліфікації? Якщо так, то де і коли?
6. Чи відвідували Ви інші заходи (семінари, лекції, конференції та ін.) з метою професійного розвитку? Якщо так, то де і коли?
7. Оцініть умовно у процентах, що у найбільшій мірі вплинуло на різні компоненти Вашої професійної свідомості (яка вона зараз є): Ваші власні зусилля із саморозвитку, навчання на різних кваліфікаційних курсах, інші заходи із професійного розвитку (якщо Ви такі відвідували). Покажіть у нижченаведеній таблиці проценти за всіма трьома наведеними позиціями так, щоб у сумі вийшло 100 %.

Блоки професійної свідомості	***Фактори, що найбільше вплинули на Вашу професійну свідомість (корекційного педагога)***		
	Власні зусилля (саморозвиток)	***Навчання на різних курсах підвищення кваліфікації***	***Відвідування заходів з метою професійного саморозвитку***
Когнітивний			
Рефлексійний			
Аксіологічний			
Мотиваційний			
Афективний			

8. Які дії необхідно вчинити, для ефективного розвитку своєї професійної свідомості корекційного педагога? Виписати нижче у таблиці 5-7 основних таких дій.

Основні дії для повноцінного розвитку професійної свідомості корекційного педагога	

9. Оцінити умовно у процентах, наскільки Ви особисто готові реалізувати (або вже реалізували) виписані вище дії для свого розвитку своєї професійної свідомості, де 100 % - ідеальна (максимальна) реалізація даної конкретної дії (див. таблицю вище – питання 8).
10. Виписати свої пропозиції щодо вдосконалення системи професійної підготовки (перепідготовки) корекційних педагогів:
    1)

    2)

    3)
11. Оцінити умовно у процентах, у якій мірі Вам приємні та цікаві розмисли про різні варіанти Вашого професійного розвитку?
    1) Розмисли про самостійний розвиток Вашої професійної свідомості?
    2) Розмисли про професійний розвиток на різних «заходах та курсах підвищення кваліфікації».

Дякуємо за Ваші відверті відповіді!

7. Опитувальник «Дослідження професійно-особистісних якостей корекційних педагогів»

В основі даного опитувальника полягає методика «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» Є.І. Рогова, яка була адаптовано відповідно завданням дослідження професійно-особистісних якостей корекційних педагогів.

Інструкція. У даному опитувальнику перелічені професійно-особистісні якості, які можуть бути Вам властиві у більшій чи меншій мірі. При цьому можливими можуть бути лише два варіанти відповіді:

а) вірно, дана характеристика є типовою для моєї поведінки або властива мені у більшій мірі;

б) невірно, описана характеристика не типова для моєї поведінки або властива мені у меншій мірі.

Прочитайте ствердження й оберіть один з варіантів відповіді. Відзначте його на листі (обведіть потрібну букву).

1. Я би зміг жити один, далеко від людей (а, б).
2. Я часто переконую інших своєю самовпевненістю (а, б).
3. Я впевнений, що моя професійна діяльність є вагомою і суспільно значущою (а, б).
4. Люди повинні бути більше, ані ж зараз, моральними (а, б).
5. Я всіма силами підтримую впровадження інклюзивної форми навчання в закладах освіти (а, б).
6. Я завжди уважно ознайомлююсь з книгою, перш ніж повернути її (а, б).
7. Мені більше подобається працювати на самоті, ніж у колективі (а, б).
8. Люди з мого професійного оточення вважають, що в мене є свій оригінальний метод роботи (а, б).
9. Серед моїх ідеалів на першому плані постають особи, які зробили вагомий внесок у мою професійну справу (а, б).
10. Люди з мого професійного оточення вважають, що я нездатний бути грубим (а, б).
11. Я вважаю, що кожен має право на свою думку і завжди готовий вислухати її (а, б).
12. Я завжди дуже уважний до того, як я одягнений (а, б).
13. Буває таке, що весь ранок я не хочу ні з ким розмовляти (а, б).

14. Я люблю порядок в усьому (а, б).
15. Більшість людей, які мене оточують – моє професійне оточення (колеги, учнів, їхні батьки).
16. Я схильний довго аналізувати власну поведінку (а, б).
17. Я спокійно ставлюсь до критики у свій адрес, навіть можу пожартувати над своїми недоліками (а, б).
18. Дома за столом я поводжуся так само як і в ресторані (а, б).
19. Коли я спілкуюся з колегами, то завжди даю можливість їм поділитися своїми справами й думками (а, б).
20. Мене дратує, коли людина не може одразу прийняти рішення (а, б).
21. Якщо в мене є зайвий час, я намагаюсь присвятити його власному професійному розвитку (читати літературу, відвідати семінар чи конференцію, проконсультуватися з колегами)(а, б).
22. Мені незручно пустувати на роботі, навіть якщо обстановка розташовує до цього (а, б).
23. Мені дуже важко відмовити, коли мене просять про допомогу (а, б).
24. Іноді я люблю злословити про тих, кого немає поруч (а, б).
25. Мені подобається спілкуватися зі своїми колегами, зустрічатися з ними поза роботою (а, б).
26. Я зрідка виступаю врозріз із думкою мого колективу (а, б).
27. Мені подобаються колеги-професіонали, незалежно від їхніх особистісних якостей (а, б).
28. Я не можу байдуже ставитися до проблем інших (а, б).
29. Коли в мене трапляються невдачі, я починаю гніватися на оточуючих (а, б).
30. Я завжди охоче визнаю свої помилки (а, б).
31. Гірше покарання для мене – бути закритим на самоті (а, б).
32. Зусилля, які треба витрачати на складання планів і програм – даремно згаяний час (а, б).

33. В університеті я проводив багато часу за читанням фахової літератури (а, б).
34. Я не осуджую людину, якщо вона обманює тих, хто дозволяє робити це (а, б).
35. Я часто відчуваю загрозу з боку керівництва, колег, держави (а, б).
36. В мене не виникає внутрішній протест, коли мене просять про щось (а, б).
37. Мабуть, багато хто з мого професійного оточення вважає, що я занадто багато говорю (а, б).
38. Я намагаюся уникати суспільної праці і відповідальності за неї (а, б).
39. Наука – це те, що найбільше цікавить мене (а, б).
40. Оточуючі вважають мене інтелігентною людиною (а, б).
41. Я вважаю, що вчитель завжди відповідальний за долю свого учня (а, б).
42. Перед командируванням я ретельно продумую, що взяти з собою (а, б).
43. Я живу сьогоденням у більшій мірі, ніж інші люди (а, б).
44. Якщо в мене є вибір, я намагаюся імпровізувати, застосовувати творчі підходи у роботі, користуватися нетрадиційними методиками педагогічної діяльності (а, б).
45. Основна задача корекційного педагога – виправити дефект і сформувати ЗУН у дитини (а, б).
46. Мені подобається обговорювати проблеми моралі, етики й культури (а, б).
47. Я вважаю, що кожна дитина – це індивідуальна особистість, яку не треба «підгоняти» під загальноприйняті норми (а, б).
48. Іноді мене дратують люди, які ставлять до мене запитання (а, б).
49. Більшість людей, з якими я спілкуюсь, раді бачити мене (а, б).
50. Вважаю, що мені б сподобалась робота, яка вимагає відповідальності за господарсько-адміністративну діяльність (а, б).

51. Я навряд чи буду засмучуватися, якщо відпустка пройде на курсах підвищення кваліфікації (а, б).
52. Моя допитливість часто не до вподоби іншим людям (а, б).
53. Мене дратують зауваження з боку керівництва та колег (а, б).
54. Були випадки, коли я заздрив вдачі інших (а, б).
55. Коли хтось нагрубив мені, то я можу швидко про це забути (а, б).
56. Як правило, оточуючі прислуховуються до моєї думки (а, б).
57. Як би я зміг опинитися у майбутньому, я би, перш за все, ознайомився з усіма професійними інноваціями (а, б).
58. Я завжди зацікавлений долею моїх учнів (а, б).
59. Моя професійна позиція: немає поганих дітей, проте є погані педагоги (а, б).
60. Я ніколи не говорив із посмішкою неприємні речі (а, б).

Оброблення

Для оброблення результатів потрібно використовувати ключ опитувальника, який співвідноситься з відповідями досліджуваних. Кожна відповідь оцінюється за двобальною шкалою:

1 бал – відповідь, що співпадає із ключем;

0 балів – відповідь, що не співпадає із ключем.

Кожний професійно-особистісний параметр оцінюється через сумування оцінок за групою запитань. Сумарна оцінка за фактором не перевищує 10 балів. Зона норми знаходиться у межах 3-7 балів.

Оброблення результатів розпочинається із мотивації схвалення, адже у випадку, коли відповідь виходить за межі норми за цим фактором, слід визнати, що досліджуваний прагнув перекрутити результати й вони не підлягають подальшому інтерпретуванню.

Код опитувальника:

Комунікабельність 1б, 7б, 13б, 19б, 25а, 31а, 37а, 43а, 49а, 55а;

Організованість 2а, 8а, 14а, 20а, 26б, 32б, 38б, 44а, 50а, 56а;

Спрямованість на вузький профіль 3а, 9а, 15а, 21а, 27а, 33а, 39а, 45а, 51а, 57а;

Інтелігентність 4а, 10а, 17а, 23а, 28а, 34б, 40а, 46а, 52а, 58а;

Толерантність 5а, 11а. 17а, 23а, 29б, 35б, 41а, 47а, 53б, 59а;

Мотивація схвалення 6а, 12а, 18а, 24б, 30а, 36а, 42а, 48б, 54б, 60а.

Кожен з напрямків професійно-особистісних якостей вважається недостатньо розвинутим, якщо за даною шкалою отримано менше ніж 3 бали, і яскраво вираженим, якщо кількість балів більше 7.

8. Опитувальник «Дослідження рівня професійної свідомості корекційного педагога» (для констатувального етапу експериментального дослідження)

Дане дослідження проводиться з метою виявлення рівня професійної свідомості корекційного педагога, а також у цілях розвитку його професійної діяльності. Просимо Вас відповідати на питання максимально відверто!

Ім'я П.
Вік
Стаж роботи корекційного педагога
Місце роботи і посада
Чи відвідували Ви колись курси підвищення кваліфікації (де і коли)?

Будь ласка, відповідаючи на питання, пишіть розбірливим почерком, лаконічно, намагайтеся пояснити свою позицію.

1.1.	Які знання знадобилися Вам у професійній діяльності? Який досвід став найбільш цінним?
1.2.	Чого Вам бракує у професії? Яких якостей чи здібностей не вистачає?

1.3. У чому Ви вбачаєте смисл Вашої праці?
1.4. Які професійні перспективи чекають на Вас?
1.5. З якими труднощами Ви зіткаєтесь у професійній діяльності?
2.1. Які Ваші риси особистості сприяють успішній професійній діяльності корекційного педагога?
2.2. Які риси особистості заважають Вам досягти ідеалу у професії?
2.3. Як Ви поратесь зі своїми помилками?
2.4. Що Ви робите для професійного саморозвитку?
2.5. На скільки важливі Ваші професійні дії?
3.1. Що особисто для Вас є найголовнішим у професії?
3.2. Які заняття під час професійної діяльності є для Вас улюбленими?
3.3. Що Вам найбільше не подобається у праці корекційного педагога?
3.4. Що входить у коло Ваших професійних інтересів?
3.5. Що є Вашою професійною мрією?
4.1.Яких принципів Ви намагаєтесь дотримуватися у Вашій професійній поведінці?
4.2. Які професійні розчарування траплялися у Вас?
4.3.Що рухає Вами у професії?

4.4. На що уходить більшість Вашого професійного часу?
4.5. Щоб Ви хотіли змінити у Вашій професійній діяльності?
5.1. Що Вас найбільше непокоїть у Вашій професійній діяльності?
5.2. Що для Вас є найбільш приємним у Вашій професійній діяльності?
5.3. Що Ви найчастіше відчуваєте під час професійної діяльності?
5.4. Що Вас найбільше засмучує у Вашій професії?
5.5. Які емоції та почуття є важливими у професії корекційного педагога?

Дякуємо за Ваші відверті відповіді!

Додаток Б

Опитувальник «Дослідження рівня професійної свідомості корекційного педагога» (для формувального етапу експериментального дослідження)

Дане дослідження проводиться з метою виявлення рівня професійної свідомості корекційного педагога, а також у цілях розвитку його професійної діяльності. Просимо Вас відповідати на питання максимально відверто!

Ім'я П.
Вік
Стаж роботи корекційного педагога
Місце роботи і посада
Чи відвідували Ви колись курси підвищення кваліфікації (де і коли)?

Будь ласка, відповідаючи на питання, пишіть розбірливим почерком, лаконічно, намагайтеся пояснити свою позицію.

1.6. Які знання є найбільш корисними у Вашій професії? Які заходами, на Вашу думку, можна підвищити свій професіоналізм?
1.7. Як професійні завдання викликають у Вас найбільші утруднення? Які якості, на Вашу думку, оптимізують їх розв'язання?
1.8. Що у Вашій праці найголовніше?
1.9. Яким Ви уявляєте Ваше професійне майбутнє?
1.10. Якими знаннями, вміннями та навичками, на Вашу думку, Вам слід оволодіти найближчим часом?
2.1. Що найбільше сприяє Вашому професійному зростанню?
2.2. Над подоланням яких професійних проблем Ви наразі працюєте?
2.3. Що допомагає Вам долати професійні труднощі?
2.4. Які шляхи Ви обираєте для професійного розвитку?
2.5. Чим, на Вашу думку, Ви можете бути корисним суспільству і державі?
3.1. Чому Ви обрали професію корекційного педагога?
3.2. Що Вам найбільше подобається у Вашій професії?

3.3. Що б Ви хотіли змінити у Вашій професії?
3.4. Якою професійною інформацію Ви хотіли б оволодіти найбільшим часом?
3.5. Що для Вас є вершиною кар‘єри?
4.1.Що, на Вашу думку, є неприпустимим у професії корекційного педагога?
4.2. Які неприємні події пов‘язані з Вашою професією?
4.3.Що змушує Вас долати перешкоди на професійному шляху?
4.4. Які прийоми Ви застосовуєте, щоб налаштувати себе на працю?
4.5. На яку професійну подію Ви найбільше чекаєте?
5.1. Що Вас найбільше засмучує у вашій професійній діляьності?
5.2. Що Вас найбільше дратує у Вашій професійній діяльності?
5.3. Які почуття найчастіше викликає у Вас праця?
5.4. Які заходи Ви застосовуєте, щоб подолати стрес?
5.5. Які тренінги, пов‘язані з розвитком професійних почуттів та емоцій, є доцільними для професії корекційного педагога?

Дякуємо за Ваші відверті відповіді!

Додаток В

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Омельченко М.С. *Система розвитку професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід*: Монографія. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. 289 с.
2. Omelchenko M. Periods of development of professional consciousness at correctional teacher. *Modern Technologies in the Education System*. Monograph. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2019. P. 75-83.
3. Омельченко М.С. Шляхи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасні проблеми соціальної освіти: теорія, досвід, інновації*: монографія / За заг. ред. проф. І.В. Татьянчикової. Вид. 3. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. С. 94-103.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

4. Omelchenko M. To the problem of formation of the specialist`s professionalself-identity. *The Scientific Heritage*. 2019. № 36. Vol. 2. P. 56-59.
5. Omelchenko M. Theoretical aspects of formation of the teacher's professional consciousness. *The Scientific Heritage*. 2019. № 38. Vol. P. 61-64.
6. Omelchenko M. Genesis of awareness problems: psychological aspects *The Norwegian Journal of Development of the International Science.* 2019. No. 34. Vol. 3. P. 54-56.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз

7. Омельченко М.С. Історичний огляд проблеми свідомості у психології. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія.* 2017. Том 22. Вип. 2 (44). С. 114-122.
8. Омельченко М.С. Психологічні аспекти становлення професійної свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 1, т. 1. С. 143-147.
9. Омельченко М.С. До питання структуризації свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип. 3, т. 1. С. 99-104.
10. Омельченко М.С. Особливості розвитку свідомості корекційного педагога в період професійної адаптації. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 22-26.
11. Мамічева О.В. Омельченко М.С. Досвід роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру у формуванні професійної свідомості корекційного

педагога *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2018. № 35. С. 126-131.

12. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у професійному становленні корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 1, т. 1. С. 62-66.
13. Омельченко М.С. До проблеми дослідження особливостей професійної свідомості у корекційних педагогів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 81-83.
14. Омельченко М.С. Рефлексивно-діяльнісний підхід у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 90-93.
15. Омельченко М.С. Особистісна орієнтованість рефлексійного розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3. С. 96-99.
16. Омельченко М.С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія».* 2019. № 8.С. 72-76.
17. Омельченко М.С. Емпіричне дослідження психологічної готовності корекційного педагога до професійного розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 3, т. 1. С. 37-42.
18. Омельченко М.С. Психологічні принципи оптимізації розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №. 3. 2019. С. 11-15.
19. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості на етапі навчання у ЗВО: спроба концептуалізації. *Психологія особистості*. 2019. № 1 (10). С. 159-166.
20. Omelchenko M. Investigating professional awareness of the correctional pedagogue. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психология».* Вип. 61. 2019. С. 40-59.
21. Омельченко М.С. Типізація корекційних педагогів на основі професійно-особистісних якостей. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових працю. Серія: соціальні та поведінкові науки.* Київ, Юстон, 2019. Вип. 9 (38). С. 39-54.
22. Омельченко М.С. Дослідження професійної компетентності в контексті вивчення професійної свідомості корекційного педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Вип. 4, т. 1. С. 260-266.
23. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: особистісно-компетентнісний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Випуск 38. 182-187.

24. Омельченко М.С. Дослідження стратегії професійного розвитку корекційного педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. №3(50), Т. 1. С. 144-158.
25. Омельченко М.С. Особистісне і професійне в структурі свідомості корекційного педагога. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (17). С. 198-211.
26. Омельченко М.С. Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. С. 116-120.
27. Омельченко М.С. Професійна адаптація корекційного педагога: особистісно-компетентнісний аспект. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* 2020. Вип. 6 (162). С. 110-114.

Статті в електронних наукових фахових виданнях України

28. Омельченко М.С. Проблема становлення професійної свідомості особистості на етапі професійного вибору. *Психологічний часопис*. Т. 5. № 10. 2019. С. 131-142. Режим доступу: https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/715/442
29. Omelchenko M.S. Professional and personality aspects in the structure of awareness of the correctional pedagogue. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія.* [Електронний ресурс]. 2019. Том 18. Вип. 3. Режим доступу: http://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/86/93

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

30. Омельченко М.С. До проблеми професійного становлення та розвитку педагогів. *Актуальные научные исследования в современном мире*: Материалы XIIV Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 сентября 2016 г.). Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 9 (17). Ч. 1. С.111-114.
31. Омельченко М.С. Роль професійної свідомості у загальному розвитку особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире:* Материалы XXI Международной научной конференции (г. Переяслав-Хмельницкий, 26-27 января 2017 г.). Переяслав-Хмельницкий, 20177. Вып. 1 (21). Ч. 3. С. 89-91.
32. Омельченко М.С. Історія формування поглядів на проблему свідомості у психологічних школах XIX-XX століття. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3-4 березня 2017 р.). К: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 63-66.

33. Омельченко М.С. Теоретичні аспекти проблеми професійної свідомості у психологічній науці. *Наукова думка сучасності та майбутнього*: Матеріали XII всеукраїнської практично-пізнавальної конференції (Дніпро, 26 травня-7 червня 2017 р). Дніпро, 2017. С. 32-34.
34. Омельченко М.С. Розвиток свідомості корекційного педагога у період професійної адаптації. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 листопада – 1 грудня 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 42-45.
35. Омельченко М.С. До проблеми становлення професійної свідомості корекційного педагога у період адаптації. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості:* Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7-8 грудня 2018 р.). Запоріжжя, Класичний приватний університет, 2018. С. 30-34.
36. Омельченко М.С. Проблема структуризації свідомості корекційного педагога. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 листопада 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 62-63.
37. Омельченко М.С. До проблеми оцінювання професійної діяльності корекційного педагога. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 лютого 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 17-19.
38. Омельченко М.С. Професійна свідомість як фактор розвитку професіоналізму корекційного педагога. *Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine*. (Warsaw, Republic of Poland, February 1-2, 2019). Warsaw: Izdevnieciba "Baltija Publishing". P. 38-41.
39. Омельченко М.С. До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 8-9 лютого 2019 р.) Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 112-114.
40. Омельченко М.С. Особливості професійної свідомості у корекційних педагогів. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1-2 березня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 2. С. 74-77.
41. Омельченко М.С. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога: рефлексивно-діяльнісний підхід. *«Психологія і педагогіка: Актуальні питання»*: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12-13 квітня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 82-84.

42. Омельченко М.С. Рефлексивно-діяльнісний підхід до розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *«Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення»*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 3-4 травня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 99-102.
43. Омельченко М.С. До проблеми розвитку професійної свідомості корекційного педагога в адаптаційний період. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17-18 травня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 42-44.
44. Омельченко М.С. Формування індивідуалізованих систем діяльності у розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 травня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 42-43.
45. Омельченко М.С. Готовність корекційного педагога до професійного розвитку в адаптаційний період. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21-22 червня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 25-27.
46. Омельченко М.С. Період професійної підготовки у становленні професійної свідомості корекційного педагога. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти* : Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 26-27 липня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 96-100.
47. Омельченко М.С. До проблеми дослідження психологічної готовності корекційного педагога до саморозвитку. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні.* Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 серпня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. С. 12-14.
48. Омельченко М.С. Становлення професійної свідомості корекційного педагога на різних етапах професіоналізації. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). Київ: Симоненко О.І., 2019. С. 165-167.
49. Омельченко М.С. Структурні аспекти розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

(м. Запоріжжя, 16-17 серпня 2019 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 90-93.

Посібник

50. Омельченко М.С., Мамічева О.В. Розвиток професійної свідомості корекційного педагога. Слов‘янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 125 с.
51. Омельченко М.С. Навчально-методичний посібник до тренінгового курсу «Розвиток професійної свідомості» для спеціальності: «Спеціальна освіта» / Уклад. М. С. Омельченко. Слов’янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 150 с.

Додаток Г

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. XIIV Международная научная конференция «Актуальные научные исследования в современном мире» (г. Переяслав-Хмельницкий, 2016 г.). Доповідь «До проблеми професійного становлення та розвитку педагогів».
2. XXI Международной научная конференция «Актуальные научные исследования в современном мире» (г. Переяслав-Хмельницкий, 2017 г.). Доповідь: «Роль професійної свідомості у загальному розвитку особистості».
3. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2017 р.). Доповідь: «Історія формування поглядів на проблему свідомості у психологічних школах XIX-XX століття».
4. XII Всеукраїнська практично-пізнавальна конференція (Дніпро, 2017 р.). Доповідь: «Теоретичні аспекти проблеми професійної свідомості у психологічній науці».
5. Міжнародна науково-практична конференція «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (м. Київ, 2018 р.). Доповідь: «Розвиток свідомості корекційного педагога у період професійної адаптації».
6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя, 2018 р.). Доповідь: «До проблеми становлення професійної свідомості корекційного педагога у період адаптації».
7. Міжнародна науково-практична конференція «Особистість, сім’я і суспільство: питання педагогіки та психології» (м. Львів, 2018 р.). Доповідь: «Проблема структуризації свідомості корекційного педагога».
8. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2019 р.). Доповідь: «До проблеми оцінювання професійної діяльності корекційного педагога».
9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 2019 р.). Доповідь: «До проблеми розвитку та саморозвитку професійної свідомості корекційного педагога».
10. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019 р.). Доповідь «Особливості професійної свідомості у корекційних педагогів».
11. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: Актуальні питання» (м. Харків, 2019 р.). Доповідь: «Розвиток

професійної свідомості корекційного педагога: рефлексивно-діяльнісний підхід».

12. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (м. Київ, 2019 р.). Доповідь: «Рефлексивно-діяльнісний підхід до розвитку професійної свідомості корекційного педагога».
13. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього» (м. Одеса, 2019 р.). Доповідь: «До проблеми розвитку професійної свідомості корекційного педагога в адаптаційний період».
14. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 2019 р.). Доповідь: «Формування індивідуалізованих систем діяльності у розвитку професійної свідомості корекційного педагога».
15. Міжнародна науково-практична конференція «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 2019 р.). Доповідь: «Готовність корекційного педагога до професійного розвитку в адаптаційний період».
16. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (м. Харків, 2019 р.). Доповідь: «Період професійної підготовки у становленні професійної свідомості корекційного педагога».
17. Міжнародна науково-практична конференція «*Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні*» (м. Львів, 2019 р.). Доповідь: «До проблеми дослідження психологічної готовності корекційного педагога до саморозвитку».
18. V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019 р.). Доповідь: «Становлення професійної свідомості корекційного педагога на різних етапах професіоналізації».
19. Міжнародна науково-практична конференція «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки» (м. Запоріжжя, 2019 р.). Доповідь: «Структурні аспекти розвитку професійної свідомості корекційного педагога».