

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему: Вплив навчальної настановки на формування професійної свідомості
студентів коледжів

Виконав: студент II курсу, групи 8.0538-з

спеціальності: 053 психологія

освітньої програми: 053 психологія

Косинський Олександр Петрович

Керівник: д.психол.н., професор кафедри
психології Горбань Г.О.

Рецензент: к.пед.н., доцент кафедри психології

Пономаренко О.В.

Запоріжжя
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет _____
 Кафедра _____
 Рівень вищої освіти _____
 Спеціальність _____
 (код та назва)
 Освітня програма _____
 (код та назва)
 Спеціалізація _____
 (код та назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ
 Завідувач кафедри _____
 «_____» _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я
 НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ/ПРОЕКТ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)

 (прізвище, ім'я, по батькові)

1 Тема роботи (проекту) _____

керівник роботи

 (прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від «_____» _____ 20__ року

№ _____

2 Строк подання студентом роботи _____

3 Вихідні дані до роботи _____

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) _____

5 Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7 Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент _____
(підпис) (ініціали та прізвище)Керівник роботи (проекту) _____
(підпис) (ініціали та прізвище)**Нормоконтроль пройдено**Нормоконтролер _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 1 таблиця, 11 рисунків, 82 джерел, 71 сторінок.

Об'єкт дослідження – професійна свідомість студентів коледжів.

Предмет дослідження – навчально-професійна настанова як компонент структури професійної свідомості студентів коледжів.

Мета дослідження – виявити особливості навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості студентів коледжів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що існують відмінності в ступені вираженості складових навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями.

Методи дослідження. Для перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань використані такі методи дослідження:

а) теоретико-методологічний аналіз проблеми, б) емпіричні методи (тестування, проєктивний метод, психосмантичні методи); в) методи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в роботі теоретично обґрунтовано та виявлення особливості навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості студентів коледжів.

Результати емпірично дослідження можна використовувати для виявлення психологічних особливостей професійної свідомості та навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями (гуманітарними та технічними).

ПРОФЕСІЙНА СВДОМІСТЬ, СТУДЕНТИ, КОЛЕДЖІ,
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІ УСТАНОВИ, РІЗНІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ I. Проблема професійної свідомості в сучасній психології.....	9
1.1. Професійна свідомість як предмет психологічних досліджень.....	9
1.2. Психологічні особливості професійного становлення особистості.....	18
1.3. РОЗДІЛ II. Навчально-професійна настанова в структурі професійної свідомості студентів коледжів.....	23
2.1. Психологічна сутність настанови.....	23
2.2. Поняття навчально-професійної настанови.....	30
2.3. Місце навчально-професійної настанови в структурі професійної свідомості.....	36
РОЗДІЛ III. Емпіричне дослідження особливостей навчально-професійної настанови студентів коледжів.....	40
3.1. Організація та процедура проведення дослідження, обґрунтування вибору його методичного забезпечення.....	40
3.2. Особливості прояву професійної свідомості студентів.....	46
3.3. Особливості навчально-професійної настанови студентів гуманітарних та технічних спеціальностей.....	48
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна соціокультурна та економічна ситуація в Україні характеризується кардинальними змінами, які впливають на сферу освіти та сприяють трансформації уявлень про її цілі та функції. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості фахівця.

В контексті розвитку сучасної науки вивчення професійної свідомості майбутніх фахівців належить до ґрунтовно заявлених, але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професійна свідомість виявляється головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю. У цьому зв'язку особливого значення набувають дослідження навчально-професійної настанови як складової структури професійної свідомості студентів, яка формується в процесі освіти через систему зовнішньо організованих навчальних комунікацій. Відмінності в «наповненості» структури навчально-професійної настанови студентів визначаються, з одного боку, специфікою освітнього закладу, навчальними програмами та етапами навчання, а з іншого – ступенем суб'єктної включеності студента до навчального процесу.

Проблему професійних настанов у психологічній та педагогічній науці розглядали А.К. Маркова, Є.О. Клімов, В.Є. Ключко, І.М. Кондаков, К.М. Левітан, Е.С. Чугунова, М.О. Курицина. Однак дослідження навчально-професійної настанови досить рідко ставало предметом спеціального вивчення. Так, О.Ю. Шевченко було досліджено навчально-професійну настанову в структурі професійної свідомості студентів вищих навчальних закладів. Н.В. Пудовкіна вивчала навчально-професійну настанову як складову професійної свідомості студентів – майбутніх фахівців агропромислового комплексу. І.В. Архіповою настанови розглядалися як

когнітивні уявлення в структурі навчально-професійної свідомості студентів. О.В. Парфьоновою було досліджено формування і розвиток професійних настанов як компонента професійної спрямованості майбутнього фахівця. У доступних нам наукових джерелах ми не зустріли праць, у яких досліджувалися особливості навчально-професійної настанови студентів коледжів. Водночас вивчення навчально-професійної настанови і особливостей її розвитку в процесі професійного становлення майбутнього фахівця дозволить виявити і мобілізувати якісно нові можливості підвищення ефективності його професійної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна свідомість студентів коледжів.

Предмет дослідження – навчально-професійна настанова як компонент структури професійної свідомості студентів коледжів.

Мета дослідження – виявити особливості навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості студентів коледжів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що існують відмінності в ступені вираженості складових навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями.

Згідно з поставленою метою було визначено основні **завдання**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми професійної свідомості;
- 2) визначити психологічні особливості професійного становлення особистості;
- 3) розкрити зміст поняття навчально-професійної настанови студентів як основної форми прояву професійної свідомості в процесі професійного навчання;
- 4) визначити методи дослідження професійної свідомості та навчально-професійної настанови студентів коледжів;

5) емпірично дослідити психологічні особливості професійної свідомості та навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями (гуманітарними та технічними).

Методи дослідження. Для перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань використані такі методи дослідження:

- а) теоретико-методологічний аналіз проблеми,
- б) емпіричні методи (тестування, проєктивний метод, психосмантичні методи);
- в) методи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в роботі теоретично обґрунтовано та виявлено особливості навчально-професійної настанови як компонента структури професійної свідомості студентів коледжів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів емпірично дослідження психологічних особливостей професійної свідомості та навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями (гуманітарними та технічними).

Надійність та вірогідність результати емпірично дослідження можна використовувати для виявлення психологічних особливостей професійної свідомості та навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями (гуманітарними та технічними).

РОЗДІЛ I

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Професійна свідомість як предмет психологічних досліджень

Реалізація завдань професійної підготовки фахівців у рамках системи професійної освіти вимагає формування тих психологічних новоутворень, які забезпечують процес становлення та подальший розвиток професійної діяльності. Йдеться не лише про формування предметно спеціалізованих способів розумової діяльності, але й системи професійно-особистісних настанов, які виступають базисними психологічними компонентами в структурі освоюваної професійної діяльності і які забезпечують самореалізацію особистості в ході здійснення цієї діяльності. Формування цих психологічних новоутворень – це безпосередній процес становлення професійної свідомості фахівця і реальний психологічний механізм розвитку його діяльності [47].

Незважаючи на важливу роль професійної свідомості у реальному відображенні суті процесу професійного становлення й розвитку фахівця, дослідження цієї категорії почалися відносно недавно. Один з перших дослідників професійної свідомості у рамках психологічної науки, Г.В. Акопов, зазначає, що це поняття охоплює всі прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю, визначувані місцем і значенням цієї професії в професійній структурі суспільства, ставленням особистості до професії, її представникам і до себе як до професіонала, професійними ідеалами, рівнем професійних знань і умінь, вираженістю професійних здібностей, професійними перспективами і досягненнями, переживаннями успіхів і невдач в професійній діяльності [2].

Аналізуючи причини, які перешкоджали теоретичній та практичній розробці категорії професійної свідомості, подальші дослідники [34; 59] вказують на традиційні для радянської психології такі методологічні настанови у вивченні свідомості, як гносеологізм та натуралізм. Відповідно до них свідомість розумілася як форма відображення дійсності, похідна діяльності; зводилася до знання суб'єкта про світ і себе у світі (самосвідомість); у реальних стосунках людини зі світом увага приділялася лише їхньому пізнавальному боку. Визначення свідомості як усвідомленого буття, згідно з яким «зміст, механізми, структури свідомості виникають, існують та реалізуються не у власне пізнавальній сфері, а в самій практиці реального життя і для цілей цього життя» [60; 61], відповідає розгляду людини в процесі практичної діяльності.

Із плином часу вивчення дослідження професійної свідомості набуває дедалі більшої актуальності, роботи дослідників охоплюють широке коло явищ. Так, професійна свідомість визначається як багаторівнева та багатокomпонентна будова, яка містить в собі сформовану професійну картину світу, професійну культуру діяльності та методологічну рефлексію як внутрішній план свідомості і культуру суб'єктного мислення [57]; як форма свідомості особистості, що наповнена професійними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, яка передбачає наявність професійної освіченості, сформованої культури професійної діяльності, а також набутої здатності до методологічної рефлексії усієї сфери професійної діяльності [75]; як певний ментальний простір, значеннева репрезентативна структура, у якій представлена картина професійної діяльності та самого суб'єкта як представника цієї професії [38].

Професійна свідомість охоплює спрямованість, регулювання та оцінювання активності фахівців, що забезпечує високу якість їх професійної діяльності. Професійна свідомість суб'єктивно проявляється в особистості через усвідомлення нею рівня розвитку власних професійних здібностей, професійних інтересів, мотивів професійного навчання та діяльності,

визнання себе відповідною тим вимогам, які пред'являє професія, переживання цієї відповідності як почуття задоволення обраною професією.

Для психології вищої освіти категорію професійної свідомості можна вважати ключовою, адже вона об'єднує як предметно-операціональний аспект діяльності, пов'язаний з формуванням і розвитком системи предметно-спеціалізованих способів розумової діяльності, так і її мотиваційно-особистісний аспект, пов'язаний з формуванням усвідомленого ціннісно-сислового ставлення майбутнього фахівця до освоюваної діяльності та її ключових завдань [48, с. 28].

Аналіз літератури показав відсутність чіткого співвідношення понять «професійна свідомість» та «професійна самосвідомість». Так, деякі автори ототожнюють означені поняття, або вживають термін «професійна самосвідомість» при характеристиці особистості студента як суб'єкта діяльності [30; 43; 69; 80].

О.А. Ангеловський зауважує, що основним критерієм зрілості професійної самосвідомості особистості є наявність у структурі особистості професіонала таких компонентів, як психологічний компонент (психологічні особливості особистості), гносеологічний (знання, вміння та навички), аксіологічний (норми, ідеали та цінності, засвоєння вимог професійної моралі, самооцінка), емоційно-вольовий компонент (усвідомлення свого професійного обов'язку, почуття відповідальності, професійна спрямованість особистості), а також ступінь усвідомлення цих компонентів.

Професійна самосвідомість, за О.А. Ангеловським, включає в себе наступні елементи:

- розуміння особистістю вимог, що пред'являються з боку професії до людини;
- усвідомлення професійних стосунків у групі, тобто відносин до своїх колег з професійної діяльності;
- усвідомлення своїх професійних функцій та обов'язків по відношенню до суспільства в цілому;

- співвіднесення своїх індивідуальних особливостей з конкретними професійними вимогами [6; 7].

Отже, професійна самосвідомість є цілісним образом себе як професіонала, яка проявляється у системі настанов й ставлень до себе як до професіонала [42]. Це означає, що самосвідомість є певним рівнем професійної свідомості та відображає ступінь її зрілості. З цього витікає, що професійна самосвідомість не буде адекватно сформованою, доки індивід не вступить в реальну діяльність, поза якою професійна самосвідомість залишається на рівні загальних припущень, відомостей, почерпнутих у своєму соціальному оточенні [57]. Тому поняття професійна свідомість більш точно характеризує процес професійного становлення на етапі фахової підготовки. Формування професійної свідомості можна розглядати як чинник, що обумовлює формування професійної самосвідомості.

Психологічна змістовна характеристика різних форм професійної свідомості потребує дослідження конкретних видів діяльності, адже самі особливості становлення і розвитку «професійних» форм свідомості визначаються психологічним потенціалом відповідної професійної діяльності, тобто тим вкладом, який вносить в процес трансформації свідомості людини її входження в цю професію, прийняття завдань, оволодіння змістом, засобами і способами діяльності [49]. Це означає, що особливості певної професії накладають відбиток на формування і розвиток професійної свідомості.

Розглянемо питання щодо структурної організації професійної свідомості. Слід зауважити, що проблема професійної свідомості є недостатньо дослідженою, проте окремими вченими були здійснені спроби побудови її структурної моделі.

Так, російський дослідник В.О. Якунін до найважливіших складових професійної свідомості відносить професійно значущі якості особистості; професійну спрямованість (любов та позитивне ставлення до професії); самооцінку особистості та сформованість знань й вмінь у певній галузі [82].

В якості предмета психологічного вивчення професійна свідомість розглядається й Є.І. Ісаєвим, С.Г. Косарецьким та В.І. Слободчиковим. На думку авторів, проблема розвитку і формування професійної свідомості повинна розглядатися в єдності трьох підстав буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільнота. Так, професійна діяльність – завжди свідома й спільна (здійснюється в співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна та інтерсуб'єктивна (існує і виникає в співтоваристві); професійна спільнота обумовлена включеністю суб'єктів в спільну діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного. Розвиток професійної свідомості характеризується смисловою узгодженістю шару цінностей розвитку і освіченості особистості та шару засобів діяльності. Динаміка розвитку професійної свідомості полягає в послідовній зміні інтенції свідомості з об'єкту діяльності (об'єктний рівень) на засоби і способи діяльності (заданий рівень), та, нарешті – на цінності і смисли діяльності (проблемний рівень). У якості механізмів переходу на більш високі рівні розглядаються рефлексія, як здатність до самовизначення, і цілепокладання, як спосіб зв'язування цінностей і засобів в професійній діяльності [31].

Окремі аспекти професійної свідомості досліджувалися російським науковцем Г.В. Акоповим, який ставив питання про структуру професійної свідомості в двох планах: будови (компоненти) та функцій свідомості. Професійна свідомість, вважає автор, – це певна «робоча структура», яка задається матрицею, елементи якої знаходяться на «перетині» основних функцій свідомості (цілепокладаючої, когнітивної, афективної та емотивної) та компонентів професійної підготовки (практичної, спеціальної, методичної). Вказана матриця задає певну структуру, яка визнається вченим як професійна свідомість. Визначеній системі атрибутів свідомості відповідає аналогічна за функціональною ознакою структура професійної свідомості: професійні цілі, професійні знання, професійні стосунки, професійна самосвідомість тощо. Слід зауважити, що вказане дослідження більшою

мірою орієнтується на вивчення зовнішніх соціальних чинників, що впливають на розвиток професійної свідомості та її структурну організацію [3; 4].

За О.А. Ангеловським, професійна свідомість виступає в єдності трьох складових: самопізнання і пізнання світу в ході професійної діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до себе і світу, саморегулювання професійної діяльності [5; 6].

На думку Н.І. Гусякової, професійна свідомість є динамічно складним утворенням, що включає в себе когнітивну, афективну та поведінкові сфери. Всі складові свідомості взаємопов'язані, однак, в той же час, є відносно самостійними. Елементи всіх трьох сфер акумулюються у цінностях та ціннісних орієнтаціях, де «воедино об'єднуються особисте та суспільне, вибудовуються уподобання, які проявляються у діяльності вчителя» [22, с. 144.]. Змістовні компоненти когнітивної, афективної і поведінкової сфер професійної свідомості в реальному життєвому просторі взаємодетермінують один одного, складаючи інтегральне особистісне утворення, і специфічно проявляються в таких функціях: когнітивній, прогностичній, відображення, породження, регулятивній, рефлексивній, комунікативній.

Структурно-функціональна модель професійної свідомості, за Н.І. Гусяковою, представлена двома підструктурами: підструктурою властивостей і характеристик та підструктурою функцій. Перша підструктура включає в себе ядерну частину (професійний образ «Я» і ціннісні орієнтації як базові структурні елементи) і змістовну частину (професійні знання та вміння, професійно важливі особистісні якості, здібності, потреби, мотиви), що виконують всі разом і кожен окремо роль спонукальних дій, вчинків і поведінки суб'єкта діяльності, а також такі характеристики, як активність, спрямованість, особистісний смисл, знаковість, емоційність, настанови та вольові властивості, рефлексивність [22, с. 137].

Російська вчена І.В. Архіпова вводить поняття «начально-професійна свідомість», яка у парадигмі вищої освіти є сукупністю складних,

багаторівневих систем освіти, що включають професійну свідомість та навчальну діяльність, у якій відбувається усвідомлення майбутнім фахівцем себе та реалізація своїх професійних знань в системі навчально-професійної діяльності, в системі професійного спілкування та в системі власної особистості.

Структура начально-професійної свідомості, за І.В. Архіповою складається з наступних компонентів: когнітивних уявлень (судження оцінного характеру, «образ Я»); емоційно-оцінних ставлень (система самооцінок: ставлення до себе в цілому або до окремих сторін своєї особистості та діяльності); навчальних й професійних намірів студента (прояв настанови в професійному виборі, в успішності майбутньої професійної діяльності, а також включення в навчально-професійну підготовку). Конструкт «Я»-концепція виступає «кінцевим продуктом» розвитку начально-професійної свідомості та визначається як динамічна система уявлень людини про себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних властивостей; самооцінку та суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість.

Кожен компонент в структурі начально-професійної свідомості розглядається вченою дwoяко: з точки зору динаміки і з точки зору результату. Психологічною передумовою розвитку начально-професійної свідомості майбутнього учителя та «Я»-концепції є конструктивне подолання студентом бар'єрів, перешкоджаючих тим або іншим видам діяльності, поведінковим актам, способам самореалізації [10].

Вітчизняний науковець Ю.М. Швалб у рамках вивчення специфіки педагогічних цілей виділив систему ціннісно-цільових настанов у якості структурно-функціонального компонента педагогічної свідомості. Ця система ціннісно-цільових настанов фіксує уявлення вчителя про цілі та завдання навчання та освіти загалом. За Ю.М. Швалбом, співвідношення

професійного мислення з типом ціннісно-цільових настанов задають сферу професійної рефлексії та особистісної самореалізації фахівця [73].

Слід зазначити, що основні характеристики та властивості свідомості в цілому, властиві і професійній свідомості, оскільки остання є її формою. З цього витікає, що структурна організація професійної свідомості певним чином відтворює структурні компоненти свідомості. На думку Н.Ф. Шевченко [76], на сьогоdnішньому етапі дослідження професійної свідомості, доцільно дотримуватися концепції О.М. Леонтьєва, тобто розглядати структуру професійної свідомості у рамках єдності 3-х компонентів: значення, смислу та чуттєвої тканини. Зміст значень і смислів (ядерних утворень професійної свідомості) й характер зв'язків та відношень між ними диктується змістом предмета й цілей професійної діяльності. Це означає, що професійні значення виражаються через систему професійних теорій та моделей, які стають основою професійної діяльності. Система професійних смислів виражається через професійні цінності та принципи професійної діяльності. Чуттєва тканина проявляється вибірковою та ступенем диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі [74].

Схожої думки дотримується й О.В. Дробот, але в якості теоретичної основи моделювання професійної свідомості бере структуру свідомості за С.Л. Рубінштейном, в подальшому розвинену В.П. Зінченком. Аналогічно з підходами вчених, які виділяють буттєвий та рефлексивний шари свідомості, професійна свідомість, за О.В. Дробот, також має рівневий характер: у ній наявний рівень досвіду, що включає в себе професійні знання, програми професійних дій, професійні цінності, мотиви професійної діяльності, сензитивно-емоційний досвід, та рівень рефлексії, який складають самопізнання й самооцінки особистості, саморегуляція й самоконтроль, самореалізація, самовдосконалення, емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості. На рівні досвіду формуються образи процесу праці та суб'єктів професійної діяльності, в той час як на рівні рефлексії продукується

образ професійного Я. Взагалі, професійна свідомість і образ світу професії розглядаються у цій моделі за аналогією відношень «процесу» та його «продукту» [23].

Говорячи про внутрішньоструктурне пояснення професійної свідомості, слід зазначити, що єдність її структурних компонентів охоплює когнітивну, афективну та поведінкову сфери особистості [74]. Так, когнітивна сфера професійної свідомості містить в собі систему уявлень студентів про себе як про фахівця (усвідомлення міри володіння системою професійних знань, необхідних якостей, усвідомлення міри особистісного розвитку), а також певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості (професійне сприйняття, пам'ять, професійне мислення, уява, увага) та професійні знання. Слід зазначити, що професійний розвиток невід'ємний від особистісного, який в когнітивній сфері професійної свідомості обумовлений соціальною позицією майбутнього фахівця, його ціннісними орієнтаціями, мотивами і цілями.

Афективна, або емоційно-ціннісна складова професійної свідомості є відображенням ставлення суб'єкта до професійної діяльності в цілому, до себе як до майбутнього фахівця, до окремих професійно-значимих сторін своєї особистості (самовідношення, самооцінка) та діяльності, а також важливі якості особистості (наприклад, емоційна стійкість, професійний інтерес тощо).

Поведінкова складова втілюється у процесі регуляції дій, діяльності і поведінки майбутнього фахівця відповідно до свідомо поставлених цілей, професійних норм. Вона визначає можливість саморегуляції поведінки, здатність приймати самостійні рішення, управляти і контролювати поведінку. Продуктивне рішення професійних завдань сприяє появі у майбутнього фахівця нових цілей, оцінок, мотивів, настанов, смислів діяльності.

Узагальнюючи розглянуті підходи до розуміння сутності, структури та змістовних компонентів професійної свідомості можна зробити висновок, що професійна свідомість є формою свідомості особистості, яка відображає

процес професіоналізації фахівця. Професійна свідомість є багатоаспектним психічним утворенням, яке репрезентує професійні знання, вміння, цінності та уявлення людини про себе як представника певної професії у практичній та теоретичній діяльності. Настанови виявляються мотиваційно-смісловими складовими структури професійної свідомості, суб'єктивними проявами професійної свідомості.

1.2. Психологічні особливості професійного становлення особистості

Упродовж тривалого часу у психології праці та педагогічній психології переважав так званий професіографічний підхід, у рамках якого розроблялася система необхідних в діяльності умінь, навичок та, як наслідок, сукупність вимог до особистості фахівця. При такому підході праця вчителя розглядалася як складний психологічний «агрегат», що складається з набору психологічних деталей і оптимізується за допомогою вдосконалення тих або інших «вузлів» [50].

У суб'єктному підході увага змістилася на конкретного носія діяльності та психіки в цілому. У рамках діяльнісної концепції головною цінністю освіти визнають не просто володіння знаннями, а формування у людини здібностей до самовизначення, самовдосконалення та самоорганізації в практичній діяльності. Саме суб'єктно-діяльнісний підход відповідає потребам суспільства в активному, творчому і відповідальному професіоналі та визнає професійну свідомість однією з найважливіших категорій, яка визначає зміст процесу професіоналізації [34].

Процес професіоналізації особистості, охоплює великий проміжок в онтогенезі та може розділятися на наступні етапи:

- формування професійних намірів та вибір професії (період оптації);

- стадія професійної підготовки, що характеризується начально-професійною діяльністю як провідною;
- стадія професійної адаптації. Провідна діяльність цього етапу – професійна, вона відбувається на нормативно-репродуктивному рівні (освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування соціально і професійно важливих якостей);
- стадія первинної професіоналізації. Діяльність характеризується індивідуальною якістю виконання, стійким професійним рівнем активності, інтеграцією професійних та соціально важливих якостей;
- стадія вторинної професіоналізації або професійної майстерності. Характеризується високою творчою активністю, продуктивним рівнем виконання професійної діяльності [26].

Перехід від однієї стадії до іншої супроводжується нормативними кризами. Розглядаючи фактори, що ініціюють кризи професійного розвитку, можна сказати, що на стадії професіоналізації настає момент, коли подальший еволюційний розвиток діяльності, формування її індивідуального стилю неможливі без корінної ломки нормативно-схвалюваної діяльності. Особистість повинна зробити професійний вчинок, проявити наднормативну активність, яка може виразитися в переході на новий освітньо-кваліфікаційний або на якісно новий рівень виконання діяльності. Іншим фактором, що ініціює кризи професійного становлення, може стати зростаюча соціально-професійна активність особистості. Незадоволеність своїм соціальним і професійно-освітнім статусом нерідко призводить до пошуку нових способів виконання професійної діяльності, її вдосконалення, а так само до зміни професій або місця роботи [25].

Професійне становлення особистості починається зі стадії формування професійних намірів. На цій стадії відбувається переоцінка навчальної діяльності: залежно від професійних намірів змінюється мотивація, з'являється професійне самовизначення. В ранній юності кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку, при цьому неминуче зіткнення

бажаного майбутнього і реального сьогодні, яке набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації. Ядром кризи може стати необхідність вибору способу отримання професійної освіти або професійної підготовки.

Детально розглянемо наступну стадію професіоналізації – власне професійну освіту. Ґрунтуючись на концептуальних положеннях Н.В. Чепелевої [67] та А.О. Вербицького [18] можна виокремити певні етапи професійного становлення студентів.

На першому етапі, основною формою діяльності якого є академічна, відбувається становлення когнітивної компетентності студентів. На цьому етапі майбутні фахівці засвоюють основні поняття та категорії певної галузі науки, вчаться ними оперувати. В основі процесу поповнення лексичного запасу – за рахунок формування тематичного тезауруса – лежить розуміння того матеріалу, який опановують студенти. Отже, результати професійного становлення на вказаному етапі представлені системою значень, що засвоюються студентами при опрацюванні теоретичного матеріалу, під час виконання навчальних завдань.

На другому етапі, основною формою діяльності якого є квазіпрофесійна, відбувається оволодіння майбутніми фахівцями вміннями та техніками, необхідними в професійній діяльності. Навчання починає виходити за рамки значень, адже студент співвідносить почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними задачами та ситуаціями, використовує її для здійснення власних практичних дій та вчинків. Таким чином, інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на знання, що адекватно відображує професійну реальність.

На третьому етапі, основною формою діяльності якого є навчально-професійна, студенти наближаються до обраної професії: проходять виробничу практику, здійснюють наукові дослідження. У цей період навчальний процес сприймається з позиції подальшого професійного майбутнього, а засвоєні на попередньому етапі алгоритми стають адаптивними до певної реальної робочої ситуації. На цьому етапі навчання

особистісні смисли трансформуються у соціальні цінності – систему відповідальних ставлень до природи, праці, суспільства, іншої людини та до самого себе. Результати професійного становлення на другому та третьому етапах представлені в смислах, що виражаються мотивами, інтересами, цілями та цінностями професійної діяльності.

На стадії професійної освіти багато учнів та студентів переживають розчарування в одержуваній професії. Виникає невдоволення при вивченні окремих предметів, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання, тобто – криза професійного вибору. Як правило, вона чітко проявляється на другому етапі професійного становлення студента. На фоні здійснення квазіпрофесійної діяльності студенти виявляють неспроможність ефективно використовувати власні професійні знання, уміння та навички на практиці, неготовністю вирішувати педагогічні ситуації, що призводить до зниження самооцінки особистісних і професійних якостей, до розчарування в навчанні та обраній спеціальності [53].

Після завершення професійної освіти настає стадія професійної адаптації, коли молоді фахівці приступають до самостійної трудової діяльності. Основна причина кризових явищ на цьому етапі – психологічна, яка є наслідком неспівпадання реального професійного життя зі сформованими уявленнями і сподіваннями (криза професійних експектацій). Переживання цієї кризи виражається в незадоволеності організацією праці, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами праці, зарплатою.

Наступна нормативна криза професійного становлення особистості виникає на завершальній стадії первинної професіоналізації, після 3-5 років роботи. Динаміка минулого досвіду, інерція професійного розвитку, потреба в самоствердженні у багатьох викликає протест, незадоволення професійним життям. Усвідомлено чи неусвідомлено особистість починає відчувати потребу в подальшому професійному зростанні, при відсутності перспектив у

якому виникає в людини внутрішній дискомфорт, думки про можливе звільнення, зміну професії. Подальший професійний розвиток фахівця призводить до його вторинної спеціалізації. Особливістю цієї стадії є високоякісне і високопродуктивне виконання професійної діяльності. Способи її реалізації мають чітко виражений індивідуальний характер, фахівець вже стає професіоналом, якому притаманні соціально-професійна позиція і стійка професійна самооцінка [25].

Наступна стадія характеризується творчим та інноваційним рівнем виконання професійної діяльності. Рушійним чинником подальшого професійного розвитку стає потреба в самореалізації та самоактуалізації. Криза нереалізованих можливостей або точніше криза соціально-професійної самоактуалізації – це глибока незадоволеність собою. Ця криза не належить до нормативних, адже не кожен професіонал здатний піднятися на наступний рівень майстерності.

Таким чином, структура професійної діяльності та її зміст не залишаються незмінними, вони змінюються з особистісним зростанням фахівця, який знаходить в ній все нові грані, нові смисли, нові форми в рамках тієї ж професії [65]. Можна говорити про те, що розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблює уявлення про неї. Перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень призводять до подальшого особистісного росту.

Узагальнюючи розглянуті в розділі питання можна зробити висновок, що професійна свідомість розглядається як особлива форма свідомості, психологічне утворення, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій та знання людини про себе як про представника певної професії. Професійна свідомість є динамічним утворенням, яке розвивається протягом усіх етапів професійного шляху особистості, але особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє період професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

РОЗДІЛ II

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА НАСТАНОВА В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

2.1. Психологічна сутність настанови

Поняття «настанова» має тривалу історію формування та широко варіюється за своїм змістом, що обумовлює певні труднощі її дослідження. Існує кілька шляхів вивчення природи настанови та її ролі в регуляції поведінки людини. Цей стан готовності до реагування: настанова (set) – поза, очікування, намір, нервова настанова, моторна настанова, сенсорна настанова, настанова свідомості (conscious attitude), предиспозиція, цільова настанова (goal set), задана настанова (task-set), інформаційна модель, ймовірнісне прогнозування, гіпотеза, валентність, домінанта, соціальна настанова (attitude), ціннісна орієнтація, риса, настанова особистості [11].

Залежно від дослідницької позиції: розглядати настанову як феномен свідомості або як феномен поведінки – різняться спроби змістовного визначення цього явища і місце, відведене в низці інших психологічних утворень.

Вперше термін «настанова» з'явився в другій половині XIX ст. і був введений до наукового обігу Г. Спенсером. Дослідник вважав, що моральне судження з певного питання головним чином залежить від тієї душевної настанови (Attitude of mind), якої ми дотримуємося при вислуховуванні протилежної думки. Настанова, таким чином, виражає позицію людини при розгляді певного питання і є феноменом інтелектуальної активності для захисту і досягнення істини.

Найбільш розробленими теоріями настанови в зарубіжній психології є концепція Д. Фрімена і Т. Олпорта [12]. На думку Д. Фрімена, настанови є чинником, що організують і підтримують поведінку. Він виділив 2 функції

по відношенню до поведінки – вибірковість і забезпечення узгодженості протікання поведінкових актів. Г. Оллпорт вважав, що настанова – це фізіологічний агрегат або структура, яка представляє собою стадію будь-якого поведінкового акту, що зароджується. Ця незавершена структура постійно «прагне» досягти стану рівноваги. Ідея Г. Оллпорта про настанову як про стадію поведінки, на думку Р.Д. Санжаєвой, багато в чому схожа з уявленнями П.К. Анохіна про «заготовлений комплекс збуджень», що виникає до того як оформився рефлекторний акт [58, 14].

Г. Оллпорт виділив 2 типи настанов: одні спонукають (drive) поведінку, інші направляють (direct) її. Перші Г. Оллпорт назвав мотиваційними настановами, другі – інструментальними. Його визначення настанови досі залишається авторитетним в психології: «Настанова є станом психологічної готовності, що складається на основі досвіду і надає направляючий і динамічний вплив на реакції індивіда щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він пов'язаний» [13, 150].

Перше науково-експериментальне дослідження явищ настанови було проведено німецьким психологом Л. Ланге наприкінці ІХ століття. Згідно з даними вченого люди з різними настановами, відповідаючи реакцією на певний подразник, витрачають неоднакову кількість часу. У наступних експериментальних дослідженнях, на відміну від поглядів Л. Ланге і Г. Мюллера, Т. Шумана, настанова вивчалася не як виникаючий для моторної активності стан, а як психофізичний стан підготовки до всякої активності. Біхевіористами було введено поняття «моторної настанови» – психологічні підготовки людини до виконання певних моторних реакцій.

Таким чином, довгий час феномен настанови розглядався в якості одного з психічних утворень, які формуються поряд і подібно навичкам, здібностям, характеру. Отже, настанова сприймалася як вторинне явище, похідне від основних психічних процесів.

На думку К. Левіна, оточуючі нас і подані нам об'єкти мають «спонукальний характер», вони негайно ж виявляються, як тільки в суб'єкта

виникає потреба. Таким чином, К. Левін поставив питання про виникнення готовності до дії в пряму залежність від предметного змістовного фактора [28]. Пізніше поняття настанови доповнювалося або уточнювалося різними дослідниками, була позначена соціальна парадигма в дослідженні настанови.

У структурному плані в настанові більшість зарубіжних дослідників виділяють три компоненти: афекти (емоції), когнітивні утворення (переконання, думки), поведінкові акти (реакції, звички). Можна сказати, що настанова трактується ними як тричленна структура з емоційними, інтелектуальними і поведінковими підструктурами, що визначають активність людини в навколишній обстановці. Ця активність проявляється у вигляді відносин в трьох планах: в громадському – ворожнеча, співробітництво, конформізм; в особистому – ставлення до членів сім'ї, друзів, знайомих, колег, начальників, недругів; в груповому – ставлення до людей, об'єднаних за професійною, расовою, релігійною, класовою ознакою [12].

Таким чином, настанова і аттїюд (від франц. *attitude* – поза) було введено до наукової літератури для позначення внутрішньої психологічної готовності людини діяти певним чином у відповідь на різні прояви природного чи соціального середовища. Загальним для різних авторів в розумінні значення цього поняття виявляється тенденція до певного реагування, специфічна схильність індивіда або групи людей. Однак у більшості робіт аттїюди – це біполярна оцінка соціальних явищ [61].

Говорячи про феномен настанови важливо відзначити, що довгий час вчені вели суперечку про її місце в цілісній системі «психічного» людини: настанова подана в самій свідомості чи поза нею. Представники Вюрцбургської школи (А. Мессер, О. Кюльпе, Г. Ватт) визначили цей феномен як стан, що знаходиться на порозі свідомого і несвідомого, в якому багато неусвідомленого [46]. Важливим результатом роботи цієї школи було те, що настанова отримала своє функціональне визначення як чинник, що спрямовує перебіг психічних процесів.

Розглянемо зміст цього поняття у радянській психології. Якщо дослідники різних напрямків фіксували увагу на якій-небудь одній стороні настанови, то грузинськими дослідниками на чолі з Д.М. Узнадзе була зроблена спроба пояснення природи психічної активності настанови як цілісного складного феномена. Настанова, на думку грузинських авторів, є регуляційним механізмом людської активності, первинною реакцією індивіда на вплив дійсності, що виникає у разі потреби і відповідної ситуації (Ш.А. Надірашвілі [46, 15]), справді системоутворюючим фактором діяльності (І.В. Імедадзе [29, 90]).

Таким чином, настанова є модусом суб'єкта в кожний окремий момент його діяльності. Настанова не є змістом свідомості, отже, її не можна вважати окремим психологічним фактом; вона є факт відображення суб'єктом дійсності. Так, Д.М. Узнадзе вказував на те, що існує не тільки психологічне відображення об'єктивного стану речей, а й цілісно-особистісне, а саме – установче відображення. Отже, об'єктивний стан речей вже відображено суб'єктом, у властивостях настанови до того, поки воно буде відображено в його сприйнятті, судженні, спогаді [64]. Отже, значення теорії Д.М. Узнадзе у розробці ключової проблеми психології – проблемі детермінізму, поясненні і розумінні доцільної активності індивіда.

Особливу значущість для розуміння сутності настанови мають також роботи В.М. Мясичева, Л.І. Божович, О.М. Леонтєва, О.Г. Асмолова та ін.

У концепції ставлень людини, розвиненою В.М. Мясичевим [45], ставлення, що розуміється як система тимчасових зв'язків людини як особистості – суб'єкта з усією дійсністю або з її окремими сторонами, пояснює спрямованість майбутньої поведінки особистості. Ставлення і є своєрідною предпозіцією, схильністю до якихось об'єктів, яка дозволяє очікувати розкриття себе в реальних актах дії.

З поняттям соціальної настанови можна пов'язати й ідею О.М. Леонтєва про особистісний смисл. Згідно концепції вченого особистісний смисл – це продукт відображення світу конкретним суб'єктом,

що формується в його індивідуальній діяльності та виражається в його (суб'єкта) ставленні до усвідомлених суб'єктом явищам [40]. Завдяки особистісному смислу об'єктивне значення пов'язується з реальним життям суб'єкта, з мотивами його діяльності, створюється упередженість, суб'єктивність людської свідомості.

У теорії Л.І. Божович [15], соціальна настанова розглядається як однопорядкове з поняттям спрямованості особистості. Однак спрямованість особистості сама по собі може бути розглянута також в якості особливої предиспозиції – схильності особистості діяти певним чином, що охоплює всю сферу її життєдіяльності.

Говорячи про психологічну сутність настанови, важливо виявити, які функції властиві їй в реальному перебігу поведінки, в чому подібність і відмінність між настановою і фіксованою настановою. Однією з ознак настанови є її рухливість – відображення в самій собі всіх зовнішніх і внутрішніх чинників, що забезпечують реалізацію поведінки. Отже, якщо настанова не стримується будь-якою зовнішньою силою, то вона проявляється у вигляді певної активності, актів поведінки, які в ній же і закладені.

Ситуація для реалізації поведінки передбачається поданою спочатку, адже це – неодмінна умова виникнення настанови. Тенденцію переходу до активності в настанову вносить потреба. Отже, другою особливістю настанови є її динамічність.

Третя особливість полягає в її цілісній природі. Це означає, що вона завжди є станом самого суб'єкта поведінки. Звідси можна зробити висновок, що настанова визначає весь процес активності. На основі наявності факту потреби живий організм перетворюється на суб'єкта поведінки, а зовнішня реальність, що впливає на нього – в ситуацію задоволення потреби.

Четвертою властивістю настанови є її зникнення після реалізації актів поведінки, що призводять суб'єкта до переживання задоволення потреби. Таким чином, настанова є перехідним станом, після її реалізації завжди

виникає яка-небудь інша настанова. Остання ознака полягає в тому, що вона визначає весь хід перебігу свідомості, а тому сама не стає предметом його безпосереднього споглядання. Вона може бути досягнута тільки шляхом логічного мислення [14; 35; 72]. До основних ознак поняття фіксованої настанови відноситься те, що вона після своєї реалізації залишає слід, а не зникає безслідно, тобто зберігає свою здатність до дії протягом днів, місяців або років. Ця обставина змушує визнати настанову латентним станом [17].

Для того, щоб виразніше уявити утворення та функціонування настанови, розглянемо структуру цього утворення.

У радянській психології В.О. Ядов запропонував схему ієрархії рівнів настанови, яка складається з таких позицій:

- 1) елементарна фіксована настанова (в розумінні Д.М. Узнадзе);
- 2) настанова, що формується на основі потреби в спілкуванні в малій групі в ситуаціях, створених групою, – соціальна фіксована настанова – аттітюд;
- 3) базова соціальна настанова, при якій фіксується загальна спрямованість інтересів особистості відносно конкретної сфери соціальної активності [81].

Наступну структуру запропонував О.Г. Асмолов, яким було здійснено аналіз проблеми співвідношень настанови і діяльності. Спираючись на ідеї загальнопсихологічної теорії діяльності, він запропонував рівневий підхід. Вчений висунув постулат про первинність діяльності, а настанову розглядав як регулятор діяльності. На його думку, включення настанов до контексту діяльності через співвіднесення їх з об'єктивними факторами діяльності (дія, операція), дозволяє припустити, що існує 4 різних рівня настановної регуляції діяльності. Відповідно з цією ідеєю виділяються смислові, цільові (готовність суб'єкта зробити що-небудь згідно з метою) та операціональні настанови (готовність до здійснення певного способу дії, що спирається на минулий досвід поведінки), а також рівень психофізіологічних механізмів – реалізаторів настанови в діяльності. Провідним рівнем настановної регуляції,

згідно з О.Г. Асмоловим є рівень смислових настанов, які актуалізуються мотивом діяльності і являють собою форму вираження особистісного смислу у вигляді готовності до здійснення певної діяльності, визначають стійкий характер її загальної спрямованості і динаміки [41].

З попереднього аналізу можна зробити висновок, що ієрархічна структура настанови, що складається з трьох ступенів: смислового, цільового і операціонального – це складне утворення, що охоплює всі сфери поведінки людини.

Сучасними українськими науковцями проблема настанови представлена дослідженнями окремих типів психологічних настанов, сучасній інтерпретації класичних теорій.

Так, М.А. Кузнецовим виявлено, що значні можливості для пояснення механізмів функціонування емоційної пам'яті має концепція настанови Д.М. Узнадзе. Почуття фіксуються в пам'яті за механізмом емоційної настанови і визначають готовність суб'єкта до емоційного реагування на значущі об'єкти. При цьому лінія поведінки залишається відносно стійкою, незважаючи на різноманітність життєвих ситуацій, в яких опиняється людина [35].

Н.Ф. Шевченко досліджено теоретичні аспекти проблеми впливу смислової настанови на переживання особистістю психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією. Способи долаття кризових станів залежать від впливу особистісних настанов, які є основою для вибудовування подальших варіацій поведінки. Долаття кризового стану допомагає суб'єкту перейти на якісно новий спосіб життєдіяльності: подолавши попередні перешкоди розвитку, він приймає їх у внутрішній досвід, який допомагає йому надалі у побудові свого життя. Вивчення проблеми впливу смислової настанови на психічні стани в умовах життєвої кризи дозволив вченій констатувати, що у будь-якому процесі, акті життєдіяльності на психічні стани особистості впливають смислові настанови, які показують стійкі зв'язки в контексті «ситуація – стан». Такий вплив відображає механізм

функціонування смислових настанов: вони спричиняють виникнення одних станів в ситуаціях життєдіяльності та неактуалізацію інших [77].

Серед інших досліджень сучасних вітчизняних авторів слід відзначити наступні: настанова на працевлаштування (Г.В. Бойко [16]), соціальні настанови у сфері менеджменту (І.В. Головнєва [20]), колективні настанови і групова ідентичність (П.П. Горностай [21]), комунікативні настанови (Є.В. Заїка [24]), настанова на здоровий спосіб життя (Л.М. Зотова [27]), настанова на життя (Н.В. Оніщенко, О.В. Тімченко [49]), політичні настанови (В.В. Москаленко [44]); настанова на толерантну поведінку (А.В. Сорока [62]); егоцентричні особистісні настанови (О.М. Цільмак [66]).

Дослідження феномену настанови демонструє, що людина має цілу сферу активності, яка передує її звичайній свідомій психічній діяльності. Нерозривний зв'язок психологічної теорії з практичними аспектами соціального функціонування беззаперечно доводять актуальність надбань науковців.

2.2. Поняття навчально-професійної настанови

Термін «професійні настанови» вперше було введено біхевіористами в рамках дослідження різної моторної активності робітників при здійсненні тих чи інших трудових операцій. У сучасній психології поняття соціально-психологічних настанов використовується в соціальній психології праці, інженерній психології. Розглянемо різні підходи до дослідження цього феномена.

Проблему професійних настанов у психологічній літературі розглядали науковці: А.К. Маркова, Є.О. Клімов, В.Є. Ключко, І.М. Кондаков, К.М. Левітан, Е.С. Чугунова та ін. Дослідниками професійна настанова визначається в різних аспектах: прагненні отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху, певного соціального статусу

(А.К. Маркова [42]); готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає як позитивне ставлення до професійної діяльності, так і професійні уміння для здійснення цієї діяльності (К.М. Левітан [39]), активний вибір завдань та згідно їх моделювання власної поведінки (І.М. Кондаков [33]); смислові (узагальнені) настанови, що включені до професійної свідомості особистості (В.О. Ядов; О.Г. Асмолов).

Структурним компонентами професійних настанов науковці [32; 70; 71; 36; 37] виділяють:

- емоційний (сенситивний) компонент, пов'язаний зі ставленням особистості до професії, що виявляє міру задоволеності спеціальністю і проявляється через низку переживань;
- комунікативний компонент, який полегшує або ускладнює розвиток системи ділових і міжособистісних зв'язків в процесі професійної взаємодії;
- когнітивний компонент, що виявляє відносно стійкі індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів та виявляється в індивідуальних пізнавальних процесах і в оцінних думках про раціональні типи роботи;
- мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності;
- практичний (поведінковий) компонент демонструє ступінь пасивно – активного ставлення фахівця до професійних обов'язків, схильність особистості до реальних позитивних (або негативних) дій у власному мікросоціумі;
- рефлексивний компонент виступає як переведення одного виду активності в інший, стимулює саморегуляцію особистості й означає прагнення до самопізнання, до осмислення й оцінки власних дій, вчинків; відображає як реальну ситуацію, так і уявлення про неї (наприклад, еталонну), а також прогнозує власну поведінку та поведінку інших людей.

О.Б. Шептенко [79] стверджує, що професійні настанови можна уявити, як інтегральні психологічні утворення різного ступеня усвідомленості, що виконують систематизуючу функцію, яка виявляється в утриманні цілісності психологічної системи. Вони включають в себе професійну діяльність, діючи «тут і зараз» особистість професіонала «у його продовженні в об'єктивну реальність, в єдності з тією частиною об'єктивного світу, яка має для нього значення, смисл, цінність» [79, с. 54]. Професійні настанови проявляються в умовах реальної життєдіяльності, як психологічні новоутворення професійної діяльності, що включаються в самоорганізацію психологічних систем.

О.В. Парфьонова професійні настанови розглядає як структурні складові професійної спрямованості особистості та виділяє наступні її види: учбово-професійні (системне мотиваційно-сміслові утворення, яке виявляється у готовності особистості сприймати, оцінювати та професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином), діяльнісні (орієнтації, загальні стратегії поведінки у процесі професійного становлення), соціально-психологічні (готовність особистості до певного соціального реагування на етапі професійної підготовки, яка формується в діяльності та визначає характер її перебігу) [51].

У професійній діяльності, окрім узагальнених смислових настанов, формуються і функціонують також специфічні настанови, зумовлені особливостями саме професійної діяльності. Вони проявляються в найбільшій мірі в індивідуальній стратегії її здійснення. Таким чином, професійні настанови можна визначити як різнорівневе мотиваційно-сміслові утворення, що виявляється як готовність особистості сприймати умови діяльності й діяти в них відповідним чином; це утворення пронизує всі аспекти професійної діяльності від професійної свідомості та самосвідомості до дії або вчинку.

Розглядаючи професійні настанови з точки зору їх предметно-мотиваційної співвіднесеності, можна виділити особливий вид настанов і класифікувати їх як навчально-професійні.

Спираючись на гіпотезу О.Г. Асмолова про ієрархічну рівневу природу соціальної настанови як механізму стабілізації і регуляції діяльності, Н.В. Пудовкіна [54; 55] виділяє в структурі навчально-професійної настанови цільовий, операціональний та смисловий рівні.

Цільовий рівень пояснюється метою навчально-професійної діяльності та визначає характер протікання дій. Сформованість цілей є критерієм розвитку особистості студента. Цілі визначаються мотивами, в яких конкретизуються потреби, що займають домінуюче положення в ієрархії потреб майбутньої професійної діяльності і складають «ядро» особистості майбутнього фахівця-професіонала. Знання і переживання студентом цілей майбутньої професійної діяльності створюють необхідні передумови для формування ідеального образу його діяльності, зокрема образу об'єкта професійної діяльності та суб'єкта (особистість самого майбутнього фахівця).

Операціональний рівень, на думку Н.В. Пудовкіної, включає систему дій, спрямованих на вирішення навчально-професійних завдань, і дій, які розкривають його суб'єктну позицію по відношенню до майбутньої професійної діяльності.

Смисловий рівень висловлює ставлення студента до тих об'єктів, які мають особистісний сенс, що виявляється в навчально-професійній діяльності. Це ставлення студента до себе як до майбутнього професіонала, до власної діяльності з освоєння майбутньої професії, що в остаточному підсумку формує професійну позицію майбутнього фахівця.

Структурні компоненти навчально-професійної настанови майбутнього фахівця автор визначає відповідно до класичної мультикомпонентної структури соціальної настанови (когнітивний, афективний та поведінковий компоненти) [54].

В своєму дослідженні ми дотримуємося позиції російської дослідниці О.Ю. Шевченко [78] щодо структурного пояснення навчально-професійної настанови як компонента професійної свідомості. В зазначеній концепції, яку ми вважаємо найбільш розробленою та обґрунтованою на сьогоднішній день, виокремлено наступні складові навчально-професійної настанови:

1. Когнітивно-професійна складова має два плани майбутньої професійної діяльності, які відображені в професійній свідомості: ідеальний (у вигляді цілепокладання) і реальний (у вигляді передбачуваних труднощів).

Основні категорії, пов'язані з цілепокладанням у професійній підготовці (усвідомлювані цілі професійної підготовки) наступні:

- спеціальність (знання свого предмета, знання зі спеціальних предметів, теоретико-методична підготовка);
- практична підготовка;
- особистісні якості студента, які визначають успіх професійної підготовки;
- організація навчального процесу (якість викладання, співвідношення теоретичних і практичних занять, наочність);
- кваліфікація викладачів (професійна компетентність, методика викладання, вимогливість, індивідуальний підхід до студентів).

До категорії труднощів автором віднесено наступне:

- труднощі за фахом (прогалини або недостатність знань);
- практичні та організаційні;
- особистісні (нетовариськість, неорганізованість, надмірна імпульсивність тощо).

2. Емоційна складова – оцінка підготовки до професійної діяльності, що отримана у навчальному закладі. Емоційна складова розглядається в когнітивному заломленні, оскільки, окрім поглядів на професію, містить причини динаміки уявлень про професію. Ці причини О.Ю. Шевченко класифікує в наступні групи: підвищення інтересу; збільшення обсягу знань; розчарування.

3. Суб'єктна складова відображає рівень суб'єктної включеності студентів до навчально-професійної діяльності; вона визначається ступенем вираженості функцій професійної свідомості. У психологічному аспекті структура суб'єктної складової має зовнішній і внутрішній фактори, що проявляються в суб'єктивно-особистісному плані.

В системі суб'єктивних ставлень особистості виділяється два типи ставлень, які відрізняються своєю спрямованістю або на зовнішні об'єкти, умови, обставини, (об'єктно-суб'єктивний фактор) або на специфіку самої особистості (суб'єктно-суб'єктивний фактор). До об'єктно-суб'єктивного чинника відносяться такі, як «не вистачає часу», «не цікаво», «не розумію матеріалу», «необхідно змінити систему навчання», «вчитися краще дуже важко», «заважає особисте життя», «багато зайвих предметів» тощо. До суб'єктно-суб'єктивного чинника відноситься: «не завжди можу змусити себе вчити», «лінуюся», «недостатньо займаюся», «заважає неорганізованість» тощо.

4. Когнітивно-особистісна складова включає уявлення студентів про професійно значущі особистісні якості, які можуть бути об'єднані в наступні групи: спеціальні, соціально-психологічні, інтелектуальні, емоційно-вольові та якості сфери відносин [78].

Узагальнюючи розглянуті підходи до функцій, структури та змістовних компонентів професійної і навчально-професійної настанов можна зробити висновок, що навчально-професійна настанова є системним мотиваційно-смысловим утворенням, що виявляється в готовності особистості сприймати, оцінювати і професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином. У навчально-професійній установці висловлено ставлення суб'єкта до майбутньої діяльності, професії, відображені всі компоненти соціального аттітуда до одержуваної професії.

2.3. Місце навчально-професійної настанови в структурі професійної свідомості

Навчальні та професійні наміри студента характеризують прояви настанови в професійному виборі, в успішності майбутньої професійної діяльності, а також включення в навчально-професійну підготовку [10].

Російська вчена Н.І. Гусякова в рамках дослідження професійної свідомості вчителя, зачіпає і проблему настанови. Вчена приходить до наступних висновків: по-перше, професійну настанову слід розглядати як настанову особистісного рівня, котра спрямовує, налаштовує суб'єкта на професійну діяльність, виражає внутрішню (позитивну) тенденцію особистості по відношенню до професії. По-друге, настанови здатні виникати і розвиватися тільки після виникнення певних потреб і сприятливих умов розвитку особистості та її діяльності. По-третє, настанови мають свої змістовні і динамічні характеристики. По-четверте, існують різні способи формування позитивних настанов суб'єкта діяльності, активізації особистісного смислу, який спонукає суб'єкта до готовності діяти певним чином [22].

Ґрунтуючись на дослідженнях Е.В. Джавахішвілі, Є.М. Нікереєва, Ю.П. Поваренкова, Є.І. Рогова, Н.І Гусякової можна стверджувати, що навчально-професійні (або соціально-психологічні) настанови тісно пов'язані з мотиваційної сферою особистості, дозволяють виявити внутрішній мотиваційний план здійснюваних людьми дій і вчинків. Вказана обставина вимагає розгляду взаємозв'язку і відносини понять «мотив» і «настанова», визначення місця настанови в структурі професійної свідомості.

В.К. Вілюнас вказував на наступні тенденції вивчення мотивації в психологічній літературі: дослідження змістовних аспектів мотивації, з одного боку, і вивчення психологічних утворень, в яких вона виявляє себе в індивідуальній психіці. Вчений висунув тезу про загальну мотиваційну значущість предметів і запропонував розглядати різні утворення, які часто

обговорюються в науці як цінності, інтереси, відносини, ідеали, установки, смисли, норми, саме як мотиваційні, адже всі вони позначають різновиди небайдужого, упередженого оцінного ставлення людини до різних аспектів навколишньої дійсності [19].

На думку Б.О. Сосновського необхідно розглядати специфічні мотиваційно-сміслові утворення в структурі особистості, які виступають найважливішими параметрами суб'єктивної людської психіки [63, с. 13]. Такі утворення, з його точки зору, складаються, перш за все, в спрямованості суб'єкта, яка характеризує не діяльність, непоодинокі акти поведінки, а суб'єкта з боку його різноманітних устремлень. Ідеї про важливість смислових утворень особистості висловлені також в працях Б.В. Зейгарнік і Б.С. Братуся. Сміслові утворення, як правило, включені в діяльність, що їх породжує, та не можуть бути досліджені самі по собі, поза діяльнісного, життєвого контексту.

Школою Д.М. Узнадзе мотиви розглядаються як прояви певного рівня психічної активності. При цьому первинним є процес мотивації, що регулює поведінку в системах «індивід – середовище», «особистість – суспільні відносини», «особистість – міжособистісні відносини».

У контексті нашого дослідження постає правомірне питання щодо співвідношення соціальних мотивів і настанов.

У цілісному мотиваційно-смісловому утворенні мотиви виконують стимулюючу функцію, тоді як настанови, що включають в себе мотиваційний компонент (Е.С. Чугунова), виконують регуляційну функцію (О.Г. Асмолов), завдяки чому і задають певне сприйняття, реакцію на ті або інші соціальні об'єкти.

Отже, якщо розглядати процес мотивації як складне поле (за В.К. Вілюнасом), воно буде включати в себе мотиваційно-сміслові утворення, які містять ієрархічну систему соціальних мотивів і соціальних (професійних) настанов, що формуються на їх основі. Конкретний вид професійної діяльності характеризується предметністю і вмотивованістю, а

мотиваційно-сміслові утворення відображають як змістовний (предметний) план, так і план спонукання [78]. Мотив, який займає домінуюче місце в зазначеній системі, стає смислоутворювальним (за О.М. Леонтьєвим [40]): визначає загальну спрямованість навчальної діяльності, її місце в системі відносин і цінностей людини. Для майбутнього фахівця таким смислоутворювальним мотивом повинен стати професійний мотив, усвідомлюваний в залежності від здатності до професійного самопізнання.

Інтегральною характеристикою мотиваційно-сміслових утворень в професійній свідомості особистості виступає, на думку О.Ю. Шевченко, професійна спрямованість, яка включає в себе безліч різних узагальнених сміслових і специфічних професійних настанов.

За допомогою навчально-професійної настанови можна визначити спрямованість дій суб'єкта, а, отже, і ступінь розвиненості його професійної свідомості. Залежно від стадії професійного шляху, професійна настанова може мати різний зміст, тим не менш, вона завжди переживається як позитивне ставлення індивіда до професії, як бажання трудитися в певних умовах і за певною спеціальністю, як прагнення до оптимального виконання професійної діяльності.

Ступінь готовності майбутнього фахівця до виконання професійної діяльності детермінується якісно різним рівнем сформованості настанови в структурі професійної свідомості особистості, що знаходить відображення в професійному самовизначенні. Професійна настанова також формується в процесі оволодіння досвідом, взаємодіючи з механізмом професійної ідентифікації [22].

Перейдемо безпосередньо до визначення місця навчально-професійної настанови в структурі професійної свідомості.

В нашому дослідженні ми ґрунтуємося на концептуальних положеннях Н.Ф. Шевченко [74–77] та розглядаємо зміст професійної свідомості у рамках єдності трьох компонентів: значень, смислів та чуттєвої тканини. Зазначений зміст відтворює специфіку певної професії:

- значення виражаються через систему професійних теорій та моделей (понять, категорій);
- смисли представлені інтересами, мотивами та цілями, принципами та цінностями професійної діяльності;
- чуттєвою тканиною, яка характеризується вибірковою та ступенем диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі.

Згідно з цією структурною організацією професійної свідомості, навчально-професійна настанова проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової настанови, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому.

Таким чином, професійні настанови, які формуються в процесі здійснення професійної діяльності, ситуаціях і закріплені в професійній свідомості, можуть бути розглянуті в рамках мотиваційної сфери особистості. Зазначене дає підстави розглядати навчально-професійну настанову як системне мотиваційно-смислове утворення у структурі професійної свідомості, яке проявляється в готовності особистості сприймати, оцінювати і професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином.

Узагальнюючи розглянуті в розділі питання можна зробити такі висновки. Ієрархічна структура настанови, що складається з трьох ступенів: смислового, цільового і операціонального – це складне утворення, що охоплює всі сфери поведінки людини. Розглядаючи настанови з точки зору їх предметно-мотиваційної співвіднесеності, можна виділити особливий вид настанов і класифікувати їх як навчально-професійні. Навчально-професійна настанова є компонентом професійної свідомості, актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому.

РОЗДІЛ III

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ НАСТАНОВИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

3.1. Організація та процедура проведення дослідження, обґрунтування вибору його методичного забезпечення

Дослідження проводилося на базі ДВНЗ «Дніпропетровський транспортно-економічний коледж» та Дніпропетровського педагогічного коледжу. Вибірку респондентів склали студенти денного відділення випускних курсів, які навчаються за спеціальністю 5.05010201 («Обслуговування комп'ютерних систем і мереж») у кількості 25 осіб та студенти, які навчаються за спеціальністю 5.01010201 («Початкова освіта») у кількості 26 осіб.

Для вивчення психологічних особливостей навчально-професійної настанови студентів використовувалися такі психодіагностичні методики

Загальноприйняті психодіагностичні підходи до дослідження навчальної та професійної діяльності базуються на психометричній тестовій парадигмі (методики діагностики інтелекту, особистісних особливостей та ін.) та положеннях діяльнісного підходу (аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки, «трудовий» метод та ін.). Водночас, дослідження професійної свідомості майбутнього фахівця (чи професіонала) повинно передбачати звернення до його внутрішнього світу – індивідуальних значень, смислів, – а не зводиться до фіксації поведінки. [23, 20–21].

Саме психосемантичний підхід, який реалізує парадигму «суб'єктного» підходу та дозволяє «побачити світ «очима досліджуваного», відчутти його способи осмислення світу» [52, 199], дозволяє найбільш повно розкрити специфіку професійної свідомості. «...особистість досліджуваного розглядається не як набір об'єктних характеристик у просторі діагностичних

показників, а як носій певної картини світу, як деякий мікрокосм індивідуальних значень і смислів» [52, 199–200].

Методикою, обраною для дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів стала методика візуального семантичного диференціала О.Ю. Артемьєвої [8]. Метою зазначеної методики є вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх вчителів та фахівців з комп'ютерних систем.

За даними досліджень О.Ю. Артемьєвої, професійні відмінності мають проєкцію не тільки в особливостях сприйняття професійно значимих об'єктів світу, але й об'єктів, які не є безпосередньо професійно значимими. Разом із результатами посилення таких особливостей у міру опанування професії ці факти свідчать на користь загального теоретичного уявлення про те, що суб'єктивний світ людини, визначаючи професійну спрямованість, сам трансформується, наближаючись до професійного групового інваріанту – світу професії [8, 265].

Таким чином, спосіб семантизації, переважний вибір замісної реальності, є важливим індикатором прийняття певної професії.

Стимульним матеріалом методу візуального семантичного диференціала виступає набір з 8 карток – контурних зображень трансформацій кола.

Респондентам пред'являються зображення та пропонується надати характеристику кожному з них за допомогою 3-5 прикметників, іменників чи словосполучень. З метою більшого занурення до завдання та вільного асоціювання досліджуваним було дозволено домальовувати стимульні зображення. Аналіз результатів передбачає віднесення описів досліджуваних до певної групи.

До першої групи описів, характерної для соціоспрямованих респондентів, відносяться:

- описи, що є соціальними символами («серпомолотообразне», «ворон Вашингтона», «Катюша»);
- вказівки особистісних властивостей («розумний», «невмілий»);
- посилення на явища і об'єкти («пияцтво», «п'яниця», «дурень»);
- оригінальні та нестандартні за формою описи, які не вживалися або вживалися 1-3 рази за всю історію роботи із зображеннями.

До другої групи описів, характерної для техноспрямованих людей, відносяться:

- прямі наочні кваліфікації – вказівки геометричних властивостей зображень та конструктивних особливостей («багатокутна», «овальна», «пересічна»);
- посилення на предмет за схожістю форми («хрестоподібне», «колоподібне»);
- прямі посилення на предмет («птахообразна», «туфлеподібне»).

Описи третьої групи, характерної для типу художньо-спрямованості, містять:

- міжмодальні метафори («запашне», «синіше», «крихке»);
- посилення на заняття («кричуще», «танцююче») та стан («ображена», «весела») предмету;
- інформацію про зовнішній вигляд («нарядне», «веснянкувате»);
- опис пережитих і можливих деформацій («з відірваною лапою», «якби домальовувати, то зірка»);
- особливості існування як суб'єкта («живе», «неживе», «довгоживуче»).

Зазначена типізація спирається на класифікацію професій Є.О. Клімова, яка прямо вказує акценти предметного світу та відповідає класифікації основних заміщаючих реальностей [8, 243]. Так, для майбутніх вчителів характерною заміщаючою реальністю виступає реальність соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків.

Пізніше, в контексті вивчення професійної свідомості майбутніх вчителів, О.І. Чепішко було виокремлено дві додаткові групи описів зображень: описи, характерні для типу професійної спрямованості «Людина-природа» та «Людина-знакова система» [68, 85, 86].

До групи природничо-спрямованих описів було віднесено наступне:

- об'єктів природи («дерево», «комета», «клиновий лист», «Сонце»);
- тварини («кіт», «кіт», «собака»);
- природні явища («блискавка», «дощ», «зима», «вечір», «затъмнення»);
- загадкові природні явища («НЛО», «часовий портал»).

До групи знаково-спрямованих описів ми віднесли:

- вказівка на літери та цифри;
- вказівка на будь-який знак (знак дорожнього руху «Кирпич», знак «Небезпечно, вб'є!»);
- спеціальні терміни («вісь координат»).

До групи соціоспрямованих описів було також добавлено такі категорії описів як:

- вказівка на частини тіла людини («голова», «чоловічі ноги», «труп»);
- власні емоційні реакції на об'єкт («сумно», «цікаво», «неприємне відчуття», «дискомфорт»);
- посилення на соціальні явища («надія», «доброта», «щастя», «смерть»).

Таким чином, кожен характеристику певного зображення, що подали досліджувані, було віднесено до однієї з п'яти груп, характерних для:

- 1) соціоспрямованих описів;
- 2) техноспрямованих описів;
- 3) художньо-спрямованих описів;
- 4) природничо-спрямованих описів;
- 5) знаковоспрямованих описів.

Подальша кількісна обробка даних включає в себе введення векторів спрямованості відповідно до виділених груп описів. В нашому випадку було введено п'ятикоординатні вектори: якщо число описів якого-небудь типу з

п'яти поданих вище перевищувала число 5 (границя значимої представленості), то координата, що відповідала цьому типу, отримувала значення 1, та респонденту приписувалася ця спрямованість. Виключення складала лише друга група, де спрямованість за типом «Людина-техніка» фіксується якщо число описів перевищує 10. Авторами методики було зазначено, що таке «подвоєння» порогу для другого типу пов'язане з тим, що в суму випадків «техно-спрямованих» описів включено використання граматичної форми – «подібне» («схоже на», «образне»), що майже подвоює координату [9].

Для діагностики навчально-професійних настанов студентів було використано методику Г.В. Аكوпова «Студенти про професійну підготовку» [1].

Анкета складається з 16 закритих питань. Змістовні питання чергуються з питаннями-фільтрами, контактними і контрольними питаннями. Всі питання об'єднані в чотири блоки відповідно до виділених складовими навчально-професійної настанови: емоційної (ставлення до професійної підготовки, до самої майбутньої професійної діяльності), когнітивно-професійної (професійно необхідні знання, розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості, знання способів рішення, прогнозування труднощів у професійній діяльності), когнітивно-особистісної (уявлення студентів про професійно значущі якості, оцінка своєї професійної підготовки) і суб'єктивної (готовність студента що-небудь змінити у професійній підготовці навчального закладу, прагнення до професійного вдосконалення).

До першого блоку (емоційна складова навчально-професійної настанови) увійшли питання, що характеризують ставлення студентів до професійної підготовки:

- Як Ви оцінюєте підготовку до професійної діяльності, яку отримуєте в навчальному закладі?
- Чи змінилося Ваше думки про професію за час навчання?
- Якщо думки про професію змінилося, то, що саме?

До другого блоку (когнітивно-професійна складова навчально-професійної настанови) увійшли питання, що описують структуру цілепокладання:

- Що, на Вашу думку, є головним у підготовці фахівця?
- Як Ви думаєте, чи будуть у Вас труднощі в роботі?
- Якщо труднощі будуть, то які?

До третього блоку (когнітивно-особистісна складова навчально-професійної настанови) увійшли питання, що відображають особливості професійної самооцінки студентів:

- Виберіть з наведеного списку якостей особистості ті, які, на Ваш погляд, найбільш важливі для професії.

- З вибраних Вами якостей відзначте ті, якими Ви володієте.

- Оберіть з нижче наведеного списку якостей ті, які можуть перешкодити Вашій професійній діяльності.

До четвертого блоку (суб'єктна складова навчально-професійної настанови) увійшли питання, що виявляють готовність студентів що-небудь змінити у професійній підготовці навчального закладу, прагнення до професійного вдосконалення до саморозвитку, професійної самореалізації:

- Чи задоволені Ви своїм навчанням?

- Якщо Ви не задоволені навчанням, то вкажіть можливу причину в списку нижченаведених;

- Як Ви думаєте, в якому напрямку Вам потрібно самостійно працювати, щоб стати професіоналом у своїй справі?

- Ваші зауваження та пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки у навчальному закладі;

- Ваші професійні наміри по закінченню навчального закладу;

- Які посади найбільш Вас приваблюють?

3.2. Особливості прояву професійної свідомості студентів

Проаналізуємо результати, отримані за методикою візуального семантичного диференціала О.Ю. Артемьєвої, метою якої було вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів гуманітарних та технічних спеціальностей.

Узагальнені дані розподілу професійної спрямованості студентів представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл показників груп описів, характерних для певних типів професійної спрямованості (%)

Спец-ть	Тип спрямованості				
	Людина-людина	Людина-техніка	Людина-худ. образ	Людина-природа	Людина-знак
Технічна	4,93	40,14	0,7	16,2	38,03
Гуманітарна	46,49	2,63	19,3	30,7	0,88

Грунтуючись на положенні О.Ю. Артемьєвої та Ю.Г. Вяткина про те, що близькість структури індивідуальної семантики майбутнього фахівця до групової (професійної) семантики є мірою прийняття ним професії, було виявлено еталонні вектори для кожної групи студентів.

Так, груповий вектор студентів-техніків має наступний вигляд: 01001, та є абсолютно ідентичним у 32% респондентів. Для студентів-гуманітарієв груповий вектор – 10010 – виявився однаковим для 44% досліджуваних.

Можна помітити, що велика частка студентів демонструє поліспрямованість: «Людина-техніка» + «Людина – знакова система» – в студентів технічної спеціальності та «Людина-людина» + «Людина-природа» – в студентів гуманітарної спеціальності. Однак результати свідчать про прийняття більшістю студентів обраної професії як своєї, про що свідчить вибір реальності технічних приладів (тип професійної спрямованості

«Людина-техніка» – 40,14% від загальної кількості описів) для майбутніх спеціалістів комп'ютерних мереж, та вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-людина» – 46,49% від загальної кількості описів) у якості характерної замісної реальності.

За обома спеціальностями, разом із вираженою професійною спрямованістю, можна відзначити значну кількість описів, що відповідають спрямованості типу «Людина-природа» (16,2% та 30,7% від загальної кількості описів). Подібні результати можуть бути пояснені ціннісними орієнтаціями досліджуваних (за термінологією Ш. Шварца: гармонія, захист благополуччя людей та природи).

Спрямованість «Людина – знакова система» в студентів технічного профілю (40,14%) може вказувати на те, що побічним предметом праці спеціалістів з комп'ютерних систем і мереж є умовні знаки, символи, цифри, коди, штучні види мов.

Наявність описів, характерних для спрямованості «Людина – художній образ» у майбутніх педагогів (19,3%) може свідчити про індивідуальні творчі здібності та розвиненість емоційної сфери досліджуваних, що є досить важливим у професії вчителя.

Узагальнюючи результати за проведеною методикою, можна зробити висновом, що велика частка досліджуваних за обома спеціальностями має досить виражену професійну спрямованість семантики, що свідчить про прийняття власної професії. Водночас, в студентів-техніків професійна спрямованість виявилася вираженою в меншому ступені, ніж у студентів-педагогів, що свідчить про більш високий рівень розвитку професійної свідомості останніх.

3.3. Особливості навчально-професійної настанови студентів гуманітарних та технічних спеціальностей

Аналіз специфіки вираженості складових навчально-професійної настанови студентів технічних та педагогічних спеціальностей будемо здійснювати відповідно до структурної організації навчально-професійної настанови: когнітивно-професійної, емоційної, суб'єктивної, когнітивно-особистісної.

Зауважимо, що в наведених нижче таблицях сума відсотків за стовпцями може перевищувати 100% у зв'язку з тим, що досліджуваним дозволялося давати кілька варіантів відповідей на запитання (відповідно до інструкції методики).

Когнітивно-професійна складова. Підготовка фахівця до майбутньої професійної діяльності складається з багатьох компонентів, які утворюють певну систему пріоритетів. Ця система у студентів обох спеціальностей практично ідентична (рис. 3.1.).

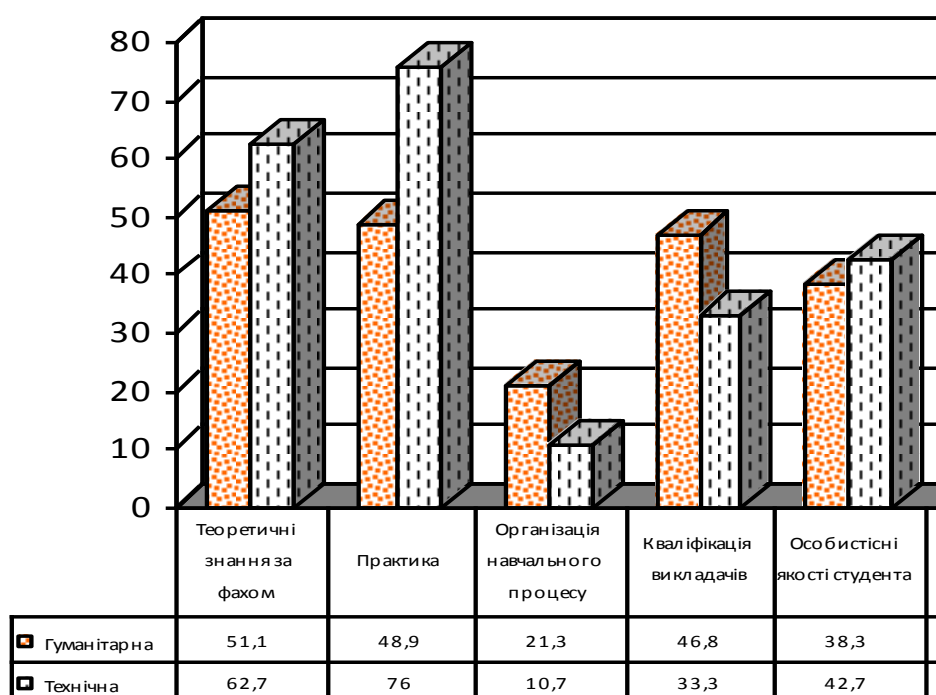


Рис. 3.1. Структура цілепокладання в навчально-професійної діяльності студентів (%)

На перше місце студенти одностайно поставили необхідність практики за фахом (48,9%; 76%). Настільки висока оцінка значущості практичних навичок за фахом цілком з'ясовна, адже студенти прагнуть опанувати

професію, орієнтуючись переважно на подальшу реалізацію отриманих знань на практиці. Друге місце так само одностайно студенти віддали необхідності отримати хороші теоретичні знання за фахом (51,1%; 62,7%). Якщо розглядати зазначені вище прагнення до набуття міцних теоретичних знань за фахом і оволодіння практичними навичками роботи в якості цілей навчання в коледжі, то необхідно відзначити і ті засоби, які, на думку студентів, є необхідною умовою для успішного навчання.

В цілому, серед студентів педагогічної та технічної спеціальностей частка тих, хто відзначає труднощі у майбутній роботі, практично збігається (рис. 3.2). Звертає на себе увагу, що половина студентів не визначились з цього питання, що може свідчити про їх соціальну незрілість. В професійній свідомості студентів не представлений реальний план, виразом якого є усвідомлювані труднощі майбутньої діяльності.

У переважній меншості залишилася категорія студентів, в професійній свідомості яких труднощі в майбутній роботі не усвідомлюються зовсім. Цей факт імовірно свідчить про те, що ці студенти ніяк не пов'язують свою майбутню працю з одержуваною в коледжі спеціальністю.

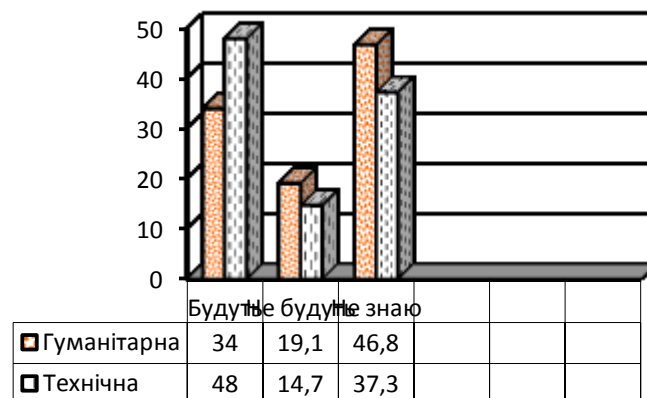


Рис. 3.2. Прогнозовані труднощі майбутньої роботи студентів

Конкретизація передбачуваних труднощів у майбутній роботі представлена в рис. 3.3.

Найменше тривоги викликає у студентів недостатність знань за фахом (2,3% педагогічної спеціальності; 12,3% – технічної), з чого можна зробити висновок, що в цілому теоретична підготовка у коледжах є досить високою.

Найбільші опаси, в рівній мірі властиві і студентам педагогічного, і студентам технічного напрямів, пов'язані з недостатністю практичних навичок (51,2%; 55,4% відповідно). Цей параметр може побічно підтверджувати наявний дисбаланс між якісною теоретичною підготовкою, з одного боку, і відсутністю навичок щодо застосування отриманих знань на практиці, з іншого.

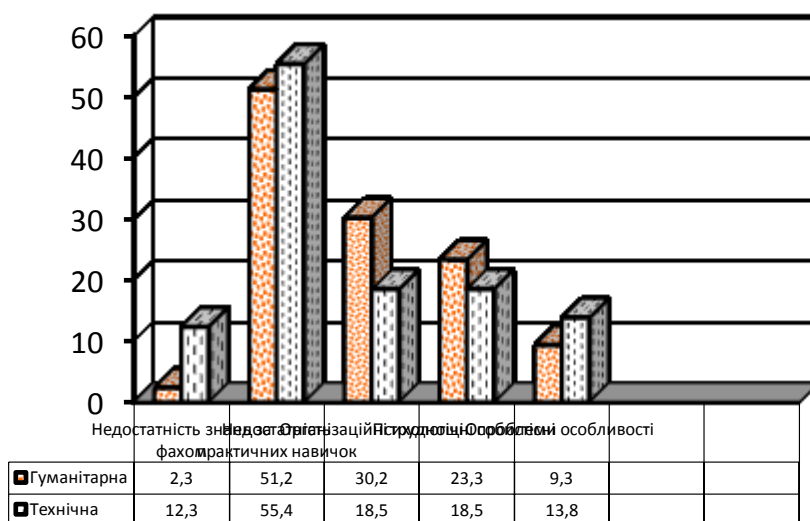


Рис.3.3. Структура прогнозованих труднощів майбутньої роботи студентів (%)

Недостатність практичних навичок тягне за собою організаційні труднощі через невміння застосовувати на практиці отримані знання. Відповідно, виникають психологічні труднощі в роботі з людьми, які є неминучим наслідком нестачі практичних навичок (особливо це стосується студентів-педагогів). Побоювання щодо особистісних особливостей, здатних зашкодити роботі, можуть бути наслідком зазначених параметрів

тривожності, які можуть породжувати почуття невпевненості, занепокоєння і активізувати захисну реакцію особистості – від пасивної реакції у вигляді депресії до активних форм (дратівливість, агресивність).

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про те, що в реальному плані професійної свідомості студентів – фахівців з обслуговування комп'ютерних систем и мереж представлений більший обсяг труднощів у майбутній професії, ніж у студентів – педагогів початкової освіти, причому пов'язано це з недоліком теоретичних знань за фахом.

Емоційна складова. Оцінку «добре» рівню професійної підготовки дало більше половини студентів обох спеціальностей (рис. 3.4). Істотна різниця спостерігається в поглядах тих студентів, які оцінили рівень одержуваної професійної підготовки як «дуже добрий». Число студентів комп'ютерного відділення, які так оцінюють свою підготовку, в два рази менше (2,7%; в студентів педагогічного відділення – 17%).

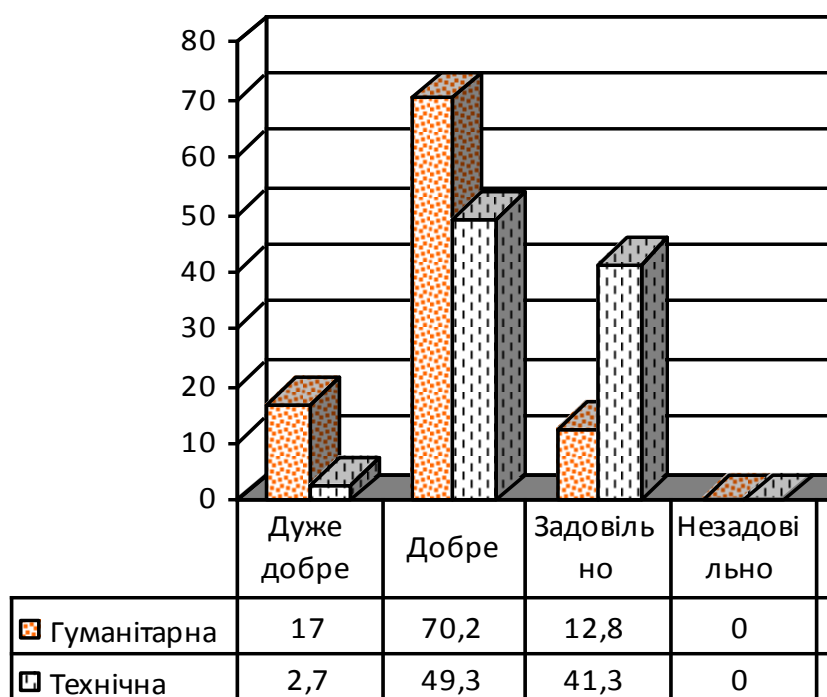


Рис. 3.4. Оцінка професійної підготовки студентами (%)

Ще більш істотна різниця спостерігається в поглядах студентів, які оцінили рівень одержуваної підготовки до професійної діяльності як «задовільний» (41,3% студентів комп'ютерного відділення; 12,8% –

педагогічного). Це підтверджує відзначену вище тенденцію до більш низької оцінки підготовки до професійної діяльності студентами технічного напрямку в порівнянні зі студентами гуманітарного. Водночас отримані дані свідчать про те, що в цілому в обох вибірках досліджувані досить чітко орієнтовані на обрані спеціальності.

Аналізуючи структуру уявлень про професію, можна виділити наступні істотні параметри. Студенти обох факультетів в якості ведучого показника однотайно відзначили поглиблення розуміння своєї професії. На друге місце респонденти поставили появу досвіду і професійних навичок. Інтерес до спеціальності відзначило достатньо невелике число студентів.

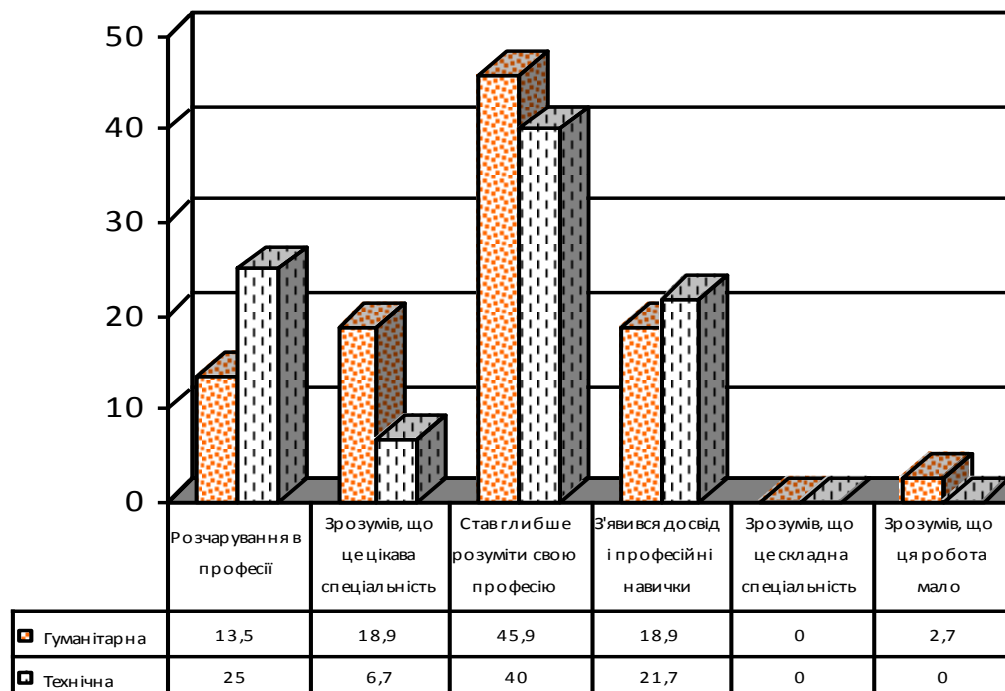


Рис.3.5. Структура уявлень про професію студентів (%)

Звертає на себе увагу, що при ідентичності пріоритетів у зміні ставлення до професії на обох факультетах, показники на гуманітарному факультеті трохи вище, ніж на технічному. Заслуговує на увагу тривожний симптом розчарування в професії. Можна припустити, що зростання розчарування в професії серед студентів пояснюється не тільки змістом

дисциплін, а й, можливо, усвідомленням меншої соціальної та професійної мобільності (в порівнянні з випускниками досить універсальної гуманітарної освіти) (рис.3.4).

Суб'єктна складова. Суттєвих відмінностей в групових показниках задоволеності навчанням у студентів гуманітарного та технічного напрямів виявлено не було (рис. 3.5). Частка студентів, задоволених навчанням, трохи вище на педагогічному факультеті (40,4%, порівняно з 35,1% – на комп'ютерному) та відповідно трохи вище частка студентів, незадоволених навчанням, на комп'ютерному факультеті (13,5%, порівняно з 8,5% – на педагогічному). Однак ця різниця статистично не настільки значима і не перевищує 2,5%.

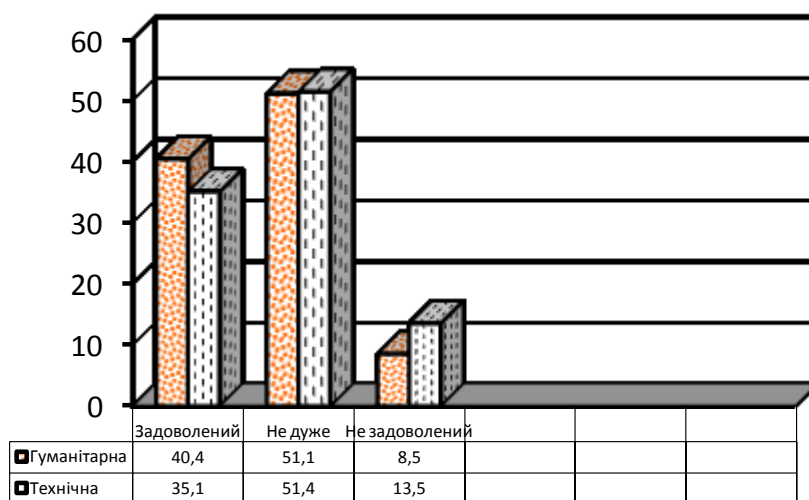


Рис. 3.6. Задоволеність навчанням в студентів (%)

Аналіз причин незадоволеності навчанням дозволяє говорити, що в професійній свідомості студентів представлені як об'єктно-суб'єктивні чинники, так і суб'єктно-суб'єктивні. Серед причин незадоволеності навчанням студенти-педагоги відзначили, в першу чергу, брак часу (51,4%) і здатність вчитися краще та лінь (31,4%). Студенти комп'ютерного

факультету більше значення надають можливості вчитися краще (47,4%), а лінь ставлять на друге місце за значимістю (33,3%). Такі причини, як нерозуміння матеріалу, що викладається і відсутність інтересу до навчання в більшій мірі проявляються у студентів – спеціалістів з комп'ютерних систем і мереж (12,3%; 28,1%) (рис. 3.6).

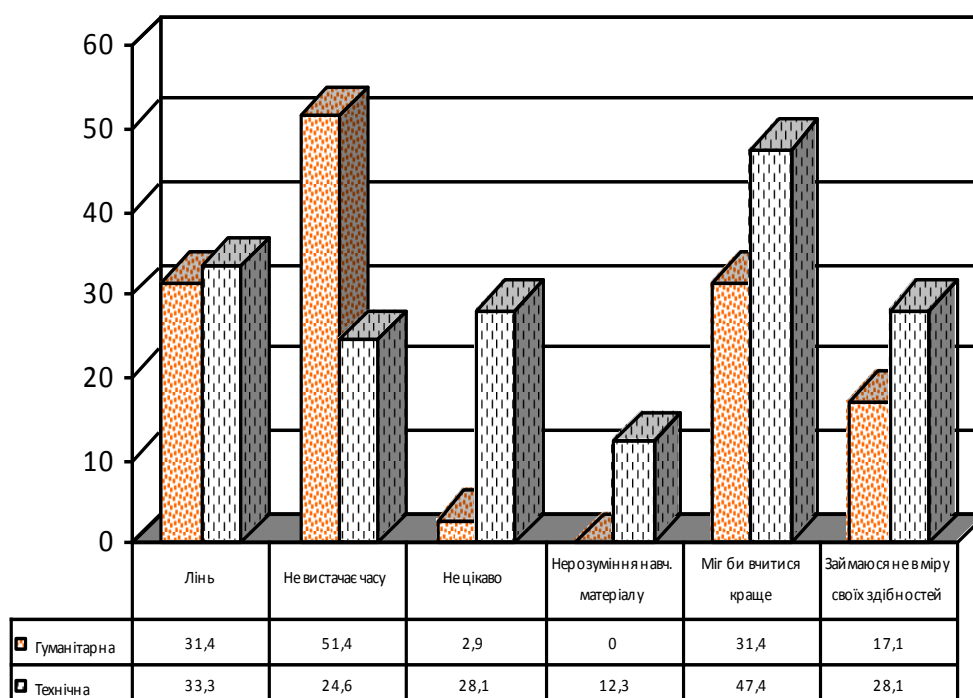


Рис. 3.7. Структура причин незадоволеності навчанням в студентів (%)

Стосовно основних напрямків професійної самопідготовки, то і студенти-педагоги, і студенти-техніки дотримуються думки, що головними напрямками повинні стати самовдосконалення, робота над собою (48,9% та 47,9% відповідно). На другому місці в студентів технічного напрямку – розширення світогляду (35,6%), а в студентів педагогічного – необхідність займатися самоосвітою (34%). Найменшою популярністю в опитаних студентів користується самостійна робота в плані загальнотеоретичної підготовки (2,1%; 2,7%) (табл.3.7).

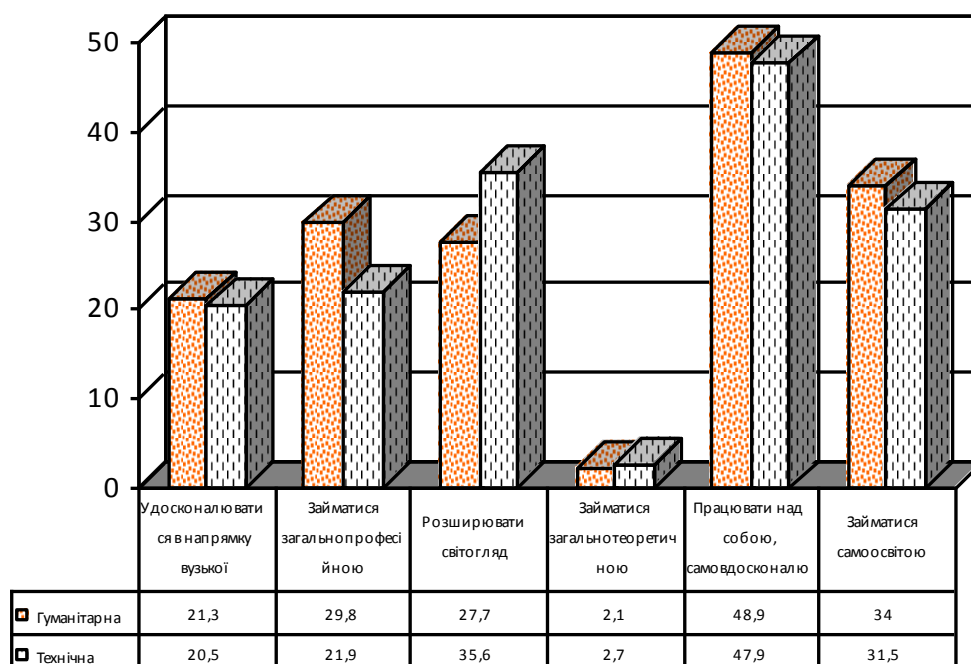


Рис.3.8. Структура планів професійної самопідготовки студентів (%)

Аналіз професійних намірів студентів двох факультетів (табл.3.8) дозволяє зробити висновок про те, що професійні наміри студентів технічної спеціальності конкретніші, порівняно зі студентами педагогічної.

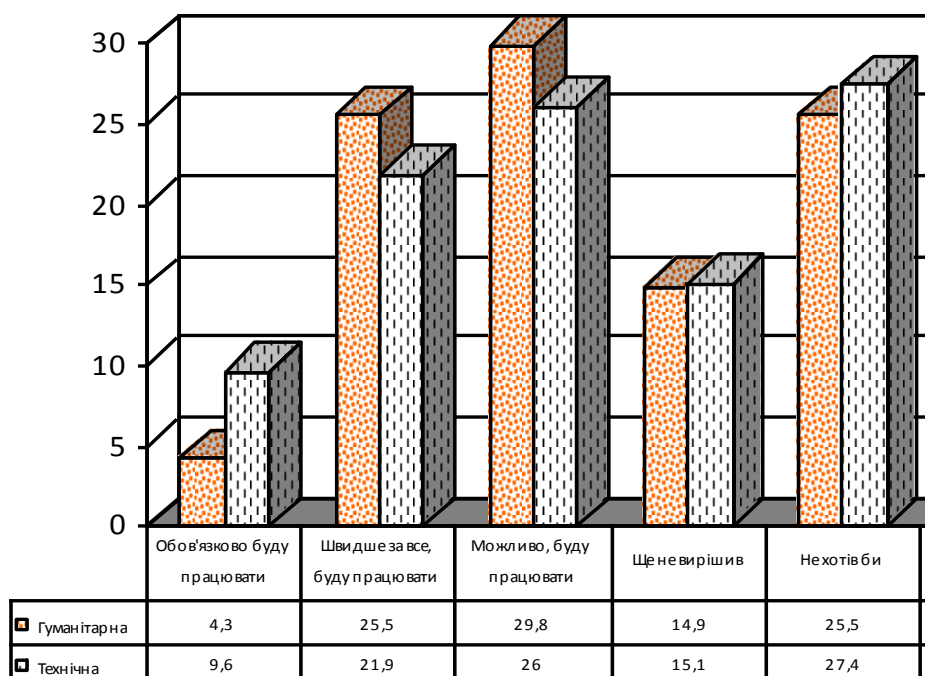


Рис. 3.9. Професійні наміри студентів працювати за фахом (%)

Когнітивно-особистісна складова. Характеризуючи професійно важливі якості (ПВЯ) особистості (табл. 3.9), студенти педагогічного

факультету на перше місце поставили вміння працювати з людьми (60,7%). Для студентів-техніків пріоритетними виявилися знання за фахом (82,7%). Очевидно, що настільки істотна відмінність в пріоритетах пояснюється специфікою праці – спрямованістю на безпосередній контакт з людьми, або спрямованістю на дію з механізмами.

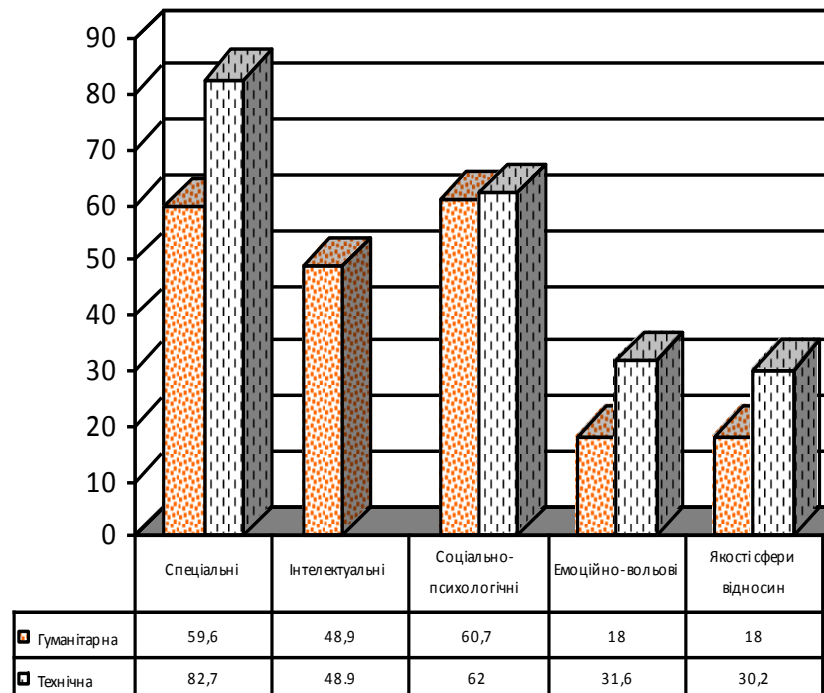


Рис. 3.10. Структура ПВЯ студентів (%)

Більш чіткий і однозначний світ технічного знання студентів – спеціалістів з комп'ютерних систем віддає важливу роль вольовим якостям особистості (31,6%), в той час як для студентів педагогів вони є другорядними (18%).

Близько половини студентів вважають, що в їх майбутній професійній діяльності їм може завадити, в першу чергу, лінь. На другому місці в ієрархії негативних якостей в студентів педагогічного факультету стоять такі якості, як запальність і нерішучість. Студенти комп'ютерного факультету на друге місце ставлять нерішучість, а такій якості, як запальність, відводять третє місце (рис.3.10).

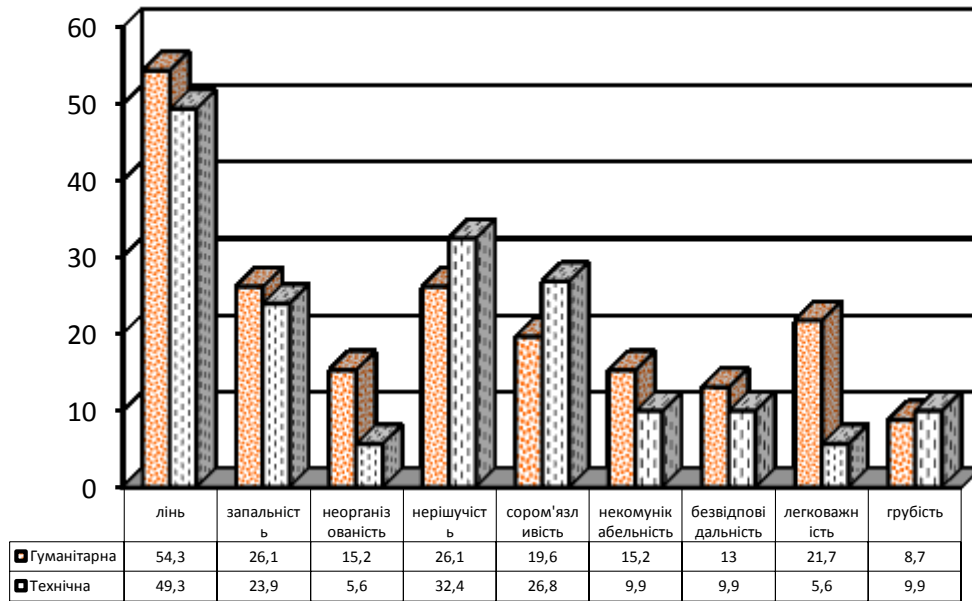


Рис. 3.11. Самооцінка студентами негативних якостей

Таким чином, незважаючи на деякі незначні відмінності, принципових розбіжностей у змісті структури когнітивно-особистісної складової студентів гуманітарної і технічної спеціальностей не виявлено.

Проводячи порівняльний аналіз отриманих даних, ми визначили достовірність їх відмінностей. Слід відзначити неможливість застосування коефіцієнту кореляції в якості характеристики залежності між змінними, адже отримані дані належать до номінальної шкали і мають більше двох категорій, тому між їх кодуваннями неможливо встановити порядкових відносини.

Найкращим способом аналізу подібних залежностей вважається критерій хі-квадрат (χ^2), який ми і застосували для визначення значущості отриманих в нашому дослідженні відмінностей. Відмінності виявилися значущими на рівні 1% (рівень статистичної значущості $p < 0,01$) і на рівні 5% (рівень статистичної значущості $p < 0,05$). Отримані дані представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.2

**Показники значущості відмінностей показників в досліджуваних
групах за критерієм χ^2 -квадрата**

	Когнітивно-професійна складова			Емоційна складова		
		Значення χ^2			Значення χ^2	
Когнітивно-професійна складова	Теоретичні знання за фахом	1,967	Емоційна складова	Розчарування в професії	4,325 *	
	Практика за спеціальністю	11,382 **		Зрозумів, що це цікава спеціальність	5,512 *	
	Організація навчального процесу в коледжі	1,310		Став глибше розуміти свою професію	0,505	
	Кваліфікація викладачів і їх вміння працювати зі студентами	6,265 *		З'явився досвід і професійні навички	3,449	
	Особистісні якості студента	0,087		Зрозумів, що це складна спеціальність	0,000	
	Недостатність знань за фахом	0,017		Зрозумів, що ця робота мало оплачувана	0,001	
	Недостатність практичних навичок	0,554		Суб'єктна складова	Лінь	0,122
	Організаційні труднощі	4,241 *			Не вистачає часу	6,849 **
	Психологічні	0,124			Не цікаво	6,601 **
	Особистісні особливості	0,296			Нерозуміння навчального матеріалу	4,853 *
особистісна	Лінь	0,406	Міг би вчитися краще		6,376 *	
	Запальність	0,633	Займаюся не в міру своїх здібностей		3,339	
	Неорганізованість	5,512 *	Удосконалюватися в напрямку вузької спеціалізації		0,520	
	Нерішучість	0,066	Займатися загальнопрофесійною підготовкою		0,146	
	Сором'язливість	0,774	Розширювати світогляд		0,601	
	Некомунікабельність	1,662	Займатися загальнотеоретичною підготовкою		1,962	
	Безвідповідальність	2,123	Працювати над собою, самовдосконалюватися	0,182		
	Легковажність	7,697 **	Займатися самоосвітою	0,913		
	Грубість	0,003	Удосконалюватися в напрямку вузької спеціалізації	0,448		

Примітка: * – зв'язок значущий на рівні $p < 0,05$;

** – зв'язок значущий на рівні $p < 0,01$.

Отже, в ході емпіричного дослідження було виявлено психологічні особливості навчально-професійної настанови студентів, які навчаються за різними спеціальностями (гуманітарними та технічними), а також статистичну значущість цих відмінностей за окремими складовими навчально-професійної настанови.

Було встановлено, що психологічні особливості змісту навчально-професійної настанови частково визначаються профілем навчання, а частково є загальними.

В когнітивно-професійній складовій було зафіксовано відмінності в структурі професійного цілепокладання (студенти технічної спеціальності

більше усвідомлюють необхідність практики за спеціальністю; студенти гуманітарної спеціальності вважають кваліфікацію викладачів і їх вміння працювати зі студентами більш важливим чинником власного професійного становленні). Серед очікуваних труднощій статистично значущими виявились організаційні труднощі (самодисципліна, самоосвіта), які більше виражені в студентів-педагогів.

В емоційній складовій – оцінці підготовки до професійної діяльності – виявлені зміни уявлення про професію як позитивного (підвищення інтересу, що більше виражено в студентів – майбутніх вчителів початкової освіти), так і негативного характеру (розчарування, що більше виражено в студентів – спеціалістів з комп'ютерних мереж).

В суб'єктивній складовій – включеності студентів у навчально-професійну діяльність – встановлені відмінності, які стосуються об'єктно-суб'єктивного фактора: брак часу (більш характерно для студентів-гуманітарієв), нецікавий навчальний процес, нерозуміння навчального матеріалу та усвідомлення власної спроможності вчитися краще (більш характерно для студентів-техніків).

У когнітивно-особистісній складовій – уявленнях студентів про професійно значущі особистісні якості – зафіксовані відмінності у самооцінці студентами власних негативних якостей, а саме неорганізованості (більше виражено в студентів – майбутніх вчителів початкової освіти) та легковажності (більше виражено в студентів – майбутніх спеціалістів з комп'ютерних систем та мереж).

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження засвідчили розв'язання поставлених задач і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Професійна свідомість, враховуючи сучасні психолого-педагогічні теоретичні та емпіричні дослідження, характеризується як багатоаспектне психічне утворення, що об'єднує предметно-операціональний аспект та мотиваційно-особистісний аспект діяльності, представлений ціннісно-смысловим ставленням фахівця до діяльності та її ключових завдань. Процес становлення та розвитку професійної свідомості охоплює великий проміжок в онтогенезі, починаючи формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху й розвиваючись протягом усіх етапів професійного життя особистості. При цьому, особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє етап професійної підготовки у вищому навчальному закладі. На думку сучасних науковців професійна свідомість може кваліфікуватися як найважливіша категорія, що відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця та виступає основною умовою якісної професійної діяльності.

2. Процес професіоналізації особистості охоплює великий проміжок в онтогенезі, а структура та зміст професійної свідомості змінюються разом з особистісним зростанням фахівця, який знаходить у власній діяльності нові смисли, нові форми в рамках тієї ж професії. Перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень призводять до подальшого особистісного росту.

3. Як компонент професійної свідомості, структура якої представлена значеннями, смислами та чуттєвою тканиною, навчально-професійна настанова проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової настанови, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою

форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності в цілому.

Навчально-професійна настанова студентів є базовою характеристикою професійної свідомості і являє собою системне мотиваційно-сміслове утворення, що виявляється в готовності особистості сприймати, оцінювати і професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином.

4. Аналіз способів класифікації об'єктів світу дозволив сказати, що велика частка досліджуваних технічної та гуманітарної спеціальностей має досить виражену професійну спрямованість семантики, що свідчить про прийняття власної професії. Водночас, в студентів-техніків професійна спрямованість виявилася вираженою в меншому ступені, ніж у студентів-педагогів, що свідчить про більш високий рівень розвитку професійної свідомості останніх.

5. Психологічні особливості змісту навчально-професійної настанови частково визначаються профілем навчання, а частково є загальними. В когнітивно-професійній складовій було зафіксовано відмінності в структурі професійного цілепокладання та серед очікуваних труднощій. В емоційній складовій виявлені зміни уявлення про професію як позитивного (підвищення інтересу), так і негативного характеру (розчарування в обраній спеціальності). В суб'єктивній складовій встановлено відмінності стосуються об'єктно-суб'єктивного фактора, що заважає включеності студентів до навчально-професійної діяльності. У когнітивно-особистісній складовій були зафіксовані різниці в уявленнях студентів про професійно значущі особистісні якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований : монография / Г. В. Акопов. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 272 с.
2. Акопов Г. В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки). Методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов / Г.В. Акопов // Психология в вузе : Ежеквартальный научно-методический журнал . – 12/2004 . – N4 . – С.3–38.
3. Акопов Г. В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов / Г. В. Акопов // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Тез. докл. обл. межвуз. науч.-метод. конф. – Куйбышев, 1986. – С. 63–71.
4. Акопов Г.В. Цели образования и развитие сознания учащихся / Г.В. Акопов // Сибирский психологический журнал [под общ. ред. Г.В. Залевского]. – Томск : ТГУ, 2005. – №22. – С.105–110.
5. Ангеловский А.А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм / А.А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра РАН, 2010. – №5-2. – С.306–315.
6. Ангеловский А.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / А.А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал, 2010. – №5. С.116–125.
7. Ангеловский А.А. Структура личности профессионала: функциональные компоненты / А.А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра РАН, 2011. – №2-2. – С.265–271.
8. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.

9. Артемьева Е. Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е. Ю. Артемьева, Ю. Г. Вяткин // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина, А. В. Брушлинского]. – 1986. – №3. – С. 127–133.
10. Архипова И. В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Владимировна Архипова ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 251с.
11. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002, – 480 с.
12. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1979. – 150 с.
13. Белинская Е.П. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
14. Бжалава И.Т. Установка и восприятие времени / И.Т. Бжалава // Т.2: Психологические исследования; ред. А.С. Прангишвили / И.Т. Бжалава. – Тбилиси, 1971. – С.5–13.
15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.] : Питер, 2008. — 398 с. — (Мастера психологии).
16. Бойко Г.В. Активізація настанови на працевлаштування у консультативній роботі / Г.В. Бойко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 23–26.
17. Вахания З.Н. Теория установки – гуманитарная и естественнонаучная парадигма / З.Н. Вахания // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 31–38.

18. Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
19. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
20. Головнева И.В. Социальные установки в сфере менеджмента: гендерный аспект проблемы / И.В. Головнева // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 57–61.
21. Горноста́й П.П. Коллективные установки и групповая идентичность / П.П. Горноста́й // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 62–66.
22. Гусякова Н. И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания будущего учителя : дис. ... докт. психол наук : 19.00.07 / Нина Ивановна Гусякова ; Челябинский гос. педагогический университет. – Челябинск, 2010. – 494с.
23. Дробот О. В. Психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ольга Вячеславівна Дробот ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса – 2009. – 239 с.
24. Заика Е.В. Связь коммуникативных установок с личностными особенностями студентов / Е.В. Заика // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 79–82.
25. Захарова Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование / Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 148 с.

26. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие : 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
27. Зотова Л.Н. Установка на здоровый образ жизни у студенческой молодежи и факторы ее определяющие / Л.Н. Зотова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 88–93.
28. Имедадзе И.В. К проблеме побуждения деятельности / И.В. Имедадзе // Вопросы психологии, 1986. – №5. – С. 124–131.
29. Имедадзе И.В. Установка как системообразующий фактор деятельности / И.В. Имедадзе // Теория установки и актуальной проблемы психологии. – Тбилиси, 1990. – С. 90–94.
30. Иноземцева А. Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Антонина Николаевна Иноземцева ; Астраханский гос. пед. ун-т. – М, 2002. – 21с.
31. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной]. – 2000.– №3.– С. 57–67.
32. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с. – (Высшее профессиональное образование).
33. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М.Кондаков // Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С. 122–130.
34. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук :

19.00.07 / Сергей Геннадьевич Косарецкий ; Ин-т пед. инноваций российской академии образования. – М., 1999. – 123с.

35. Кузнецов М.А. Чувство, установка и эмоциональная память / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 120–124.

36. Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настанов та особистісної тривожності старшокласника / М. О. Курицина // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 269–283.

37. Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настановлень та самооцінки особистості старшокласника / М. О. Курицина // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 44 (68) / [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. – 2014. – С. 187–192.

38. Кучеровская Н. А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталья Александровна Кучеровская ; Киевский национальный лингвистический ун-т. – К., 2007. – 203 с.

39. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период : Дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Константин Михайлович Левитан ; Уральская государственная юридическая академия – Екатеринбург, 1993. – 393 с.

40. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

41. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография : 2-е изд-е, испр. / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. – (Фундаментальная психология).

42. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

43. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Флинта: Московский

психолого-социальный институт, 1998. – 200 с. – (Библиотека школьного психолога).

44. Москаленко В.В. Політичні установки особистості в соціальному житті / В.В. Москаленко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 153–156.

45. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психологические труды / Ред. А.А. Бодалева / В.Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии: Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.

46. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность / Ш.А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.

47. Нечаев Н. Н. Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования / Н. Н. Нечаев // Материалы международной конференции, посвящённой 100-летию Л. С. Выготского (г.Москва, Российский гос. гуманитарный ун-т, 21–24 октября 1996 г.). – М. : РГГУ, 1996. – С. 37–44.

48. Нечаев Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев // Материалы к пятому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» (8 февраля 2005 г.) : [научное издание]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с. – (Труды методологического семинара).

49. Оніщенко Н.В. Установка на життя як фактор збереження фізичного та психічного здоров'я в умовах екзистенціальної загрози / Н.В. Оніщенко, О.В. Тімченко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 173–176.

50. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с. – (Высшее образование).

51. Парфенова Е.В. Формирование и развитие профессиональных установок как компонента профессиональной направленности будущего специалиста : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. / Елена Владимировна Парфенова. – М., 2012. – 21 с.
52. Петренко В. Ф. Основы психосемантики : 2-е изд., доп. / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. : ил. – (Мастера психологии).
53. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. для студ. ВНЗ / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Вид. 3-є, випр. і доп. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
54. Пудовкина Н.В. Социальные и педагогические предпосылки формирования целостной социально-профессиональной установки будущих специалистов сельского хозяйства / Н.В. Пудовкина // Известия Самарского научного центра РАН, 2011. – №2-3. – С.569–575.
55. Пудовкина Н.В. Учебно-профессиональная установка как составляющая профессионального сознания студентов – будущих специалистов агропромышленного комплекса / Н.В. Пудовкина // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ, 2009. – №6. С.107–110.
56. Рогов Е. И. Выбор профессии : Становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2008. – 333 с. : ил. – (Азбука психологии).
57. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Аліна Геннадіївна Самойлова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 212с.
58. Санжаева Р.Л. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Римма Дугаровна Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 38 с.
59. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. Е. В. Щедриной]. –1998. – №6. – С. 3–17.

60. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
61. Советова О.С. Инновации: Теория и практика / О.С. Советова. – М. : Дело 2010. –238 с.
62. Сорока А. В. Особливості установки на толерантну поведінку у спілкуванні співробітників державної пенітенціарної служби в процесі професійної діяльності / А.В. Сорока // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 204–206.
63. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл : психолого-педагогическое исследование / Б.А. Сосновский. – Москва : Прометей, 1993. – 200 с.
64. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н.Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416с.
65. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии, 1997. – №2. – С. 88–93.
66. Цільмак О.М. Психологічні особливості егоцентричних особистісних установок / О.М. Цільмак // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 226–231.
67. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – С. 271–278.
68. Чепішко О.І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю : дис. ... канд.

психол. наук : 19.00.07 / Олександра Ігорівна Чепішко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 250 с.

69. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование : [научно-практич. журнал] / [редкол. : В. В. Рубцов (глав. ред.), А. А. Марголис, В. А. Гуружапов]. – 2003. – № 2 . – С.44–51.

70. Чугунова Э.С. К вопросу о структуре социально-психологических установок в системе формирования социогенных потребностей / Э.С. Чугунова, В.С. Дудченко // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 113–119.

71. Чугунова Э.С.. Профессиональные установки руководителей коллективов / Э.С. Чугунова , Д.М. Багджюнене // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси, 1990. – С. 260–280.

72. Чхартишвили Ш.Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки / Ш.Н. Чхартишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1971. – 272 с.

73. Швалб Ю. М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Юрій Михайлович Швалб ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 32 с.

74. Шевченко Н. Ф. Вплив смислової настанови на характер переживання негативних психічних станів / Н.Ф. Шевченко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 981, вип. 47. – С. 232–237.

75. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство : [теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал] / [гол. ред. А. В. Фурман], 2009. – №4. – С. 167–180.

76. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія / Н. Ф. Шевченко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

77. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі у системі вищої освіти : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Наталія Федорівна Шевченко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 485 с.

78. Шевченко О. Ю. Учебно-профессиональная установка в структуре профессионального сознания студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шевченко Оксана Юрьевна ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2004. – 225 с.

79. Шептенко О. Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (На материале педагогического труда): Дис. ...канд. психол. наук. – Барнаул, 1998. – 150 с.

80. Шлаина В. М. Формирование профессионального самосознания в процессе обучения в вузе / В. М. Шлаина // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология : [Международ. науч.-практич. журнал] [глав. ред. А. В. Букалов] ; Международ. ин-т соционики. – К. : E-bookinist, 2012. – № 3. – С. 9–10.

81. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов – Л. : Наука, 1979. – 265 с.; Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.

82. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – 2-е изд-е. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – 349 с.