

Отримано: 18 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 23 квітня 2020 р.

Прийнято до друку: 23 квітня 2020 р.

e-mail: IraMelnyk@i.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-8-16

Мельник І. М. Особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 8–16.

УДК: 159.91.2.86-07.875:[378.013.3:332.554]

Мельник Ірина Миколаївна,

асистент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито результати емпіричного дослідження психологічних особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто динаміку розвитку афективного компонента професійної ідентичності студентів за комплексом показників: загальна професійна самооцінка (оцінка себе як фахівця на основі порівняння з образом ідеального вчителя початкової школи); самооцінка професійних (педагогічних) здібностей; самооцінка професійної теоретичної і практичної готовності; самооцінка професійно важливих особистісних якостей; самооцінка професійної ефективності (майбутньої професійної успішності); рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця.

Узагальнення результатів дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи дало змогу зробити низку висновків: загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів висока; загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їхній професійній ідентичності; за показниками проєктивної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі й етапі магістратури, що виявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; водночас зниження загальної професійної самооцінки студентів збігається зі зниженням самооцінки таких складників професіоналізму, як «професійні вміння і навички» та «професійні здібності і задатки»; упродовж усього періоду навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками загальної і професійної самооцінки спостерігаємо статистично значущі відмінності, що свідчить про особливу динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійна ідентичність, афективний компонент професійної ідентичності, професійне становлення майбутніх учителів початкової школи.

Iryna M. Melnyk,

Assistant of the department of psychology and social work,

Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

PECULIARITIES OF FORMATION OF THE AFFECTIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOLS

The article presents the results of an empirical study of the psychological features of the formation of an affective component of the professional identity of future primary school teachers. The dynamics of the development of the affective component of students' professional identity by a set of indicators are considered: general professional self-assessment (evaluation of oneself as a specialist on the basis of comparison with the image of an ideal elementary school teacher); self-assessment of professional (pedagogical) abilities; self-assessment of professional theoretical and practical readiness; self-esteem of professionally important personal qualities; self-assessment of professional efficiency (future professional success); a level of self-respect and acceptance of yourself as a specialist.

Summarizing the results of the study of the dynamics of the affective component of the professional identity of future elementary school teachers has made some conclusions: the overall professional self-esteem of students of all courses is high; students' overall professional self-esteem in terms of verbal techniques at a statistically significant level increases from the first year to the last, which indicates a qualitative change in their professional identity; according to the indicators of the projective methodology of the CTS, the overall professional self-esteem of students at a statistically significant level decreases in the second year and the magistracy stage, which is manifested in the decrease in the emotional appeal of the image «I as a primary school teacher»; in this case, the decrease in students' overall professional self-esteem coincides with the decrease in self-esteem of such components of professionalism as «professional skills» and «professional abilities and inclinations»; students' personal self-esteem remains virtually unchanged throughout the university; At the same time, statistically significant differences are observed between the indicators of general and professional self-esteem, which testifies to the special dynamics of the development of professional identity of future primary school teachers.

Key words: professional identity, affective component of professional identity, professional formation of future primary school teachers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти, запровадження нових педагогічних технологій від учителів вимагають не лише високого рівня дидактичної і методичної готовності, але й особистісної залученості в професію, адекватної оцінки себе як фахівця, здатності до постійної професійної самоосвіти та самореалізації. Одним із важливих показників успішності професійного становлення вчителя вважають професійну ідентичність, яка свідчить про міру прийняття обраної професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації, а також про міру ідентифікації особистості з прийнятими у професійній спільноті цінностями і стандартами діяльності. Від того, наскільки успішно в педагогічному університеті вдасться сформувати професійну ідентичність майбутніх учителів, значною мірою залежатиме як їхня професійна самореалізація, так і соціальний ефект від їхньої діяльності. Особливе значення має формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, від яких залежить успіх реформування початкової освіти на засадах компетентнісного й особистісного підходів.

Професійна ідентичність як інтегральна характеристика особистості слугує важливою передумовою особистісно-професійного становлення й професійної успішності вчителя. Від сформованості професійної ідентичності значною мірою залежить оволодіння професією, ухвалення особистості в професійну спільноту, задоволеність виконуваною діяльністю, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (Є. О. Клімов, Е. Ф. Зеєр, Л. М. Мітіна, А. О. Деркач, О. В. Москаленко, Л. І. Шутенко та ін.).

Професіоналізм педагога початкової школи виявляється не тільки в оволодінні професійними знаннями й уміннями, але й передусім у здатності до самоорганізації, самоактуалізації, суб'єктності, що значною мірою визначається особливостями його професійної ідентичності. Усвідомлення сенсу і цінностей своєї діяльності – це ядро професіоналізму, що лежить в основі дій педагога як суб'єкта регуляції діяльності, поведінки, подолання виниклих суперечностей, створює можливості для коригування мотивів діяльності, актуалізує потребу в професійному самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння важливого значення професійної ідентичності у структурі особистості педагога зумовило появу цілої низки психолого-педагогічних досліджень. Різні аспекти проблеми становлення професійної ідентичності педагога розкрито в психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному становленню вчителя. Його розглядають, зокрема, у контексті: психології розвитку особистості вчителя (І. Д. Бех, Г. А. Бордовський, І. Ф. Ісаєв, Є. А. Гришін, С. Д. Максименко, А. В. Мудрик, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін, В. Д. Шадріков і ін.); формування педагогічного мислення (О. С. Анісімов, Б. З. Вульф, В. В. Давидов, М. М. Кашапов, Ю. М. Кулюткін, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Л. Ф. Спирін, Г. С. Сухобська та ін.); структури педагогічної діяльності (С. І. Архангельський, В. І. Загвязинський, А. К. Маркова, О. П. Морозова та ін.); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г. І. Аксьонова, А. С. Белкін, В. Ф. Моргун, Т. А. Колишева, Л. В. Яковлева та ін.); самоактуалізації і професійного самовиховання вчителя (Є. В. Андрієнко, Р. Бернс, Є. Н. Волкова, С. Б. Єлканов, Н. І. Ісаєва, С. В. Васьковська, В. Н. Козієв, Ю. М. Орлов, Л. І. Рувинський та ін.); педагогічної і професійної свідомості (Г. В. Акопов, Л. А. Беляєва, С. А. Дніпров, С. Г. Косарецький, В. Н. Філіпов та ін.); становлення індивідуальності вчителя (Н. Є. Маляр, В. В. Грачов та ін.).

Професійну ідентичність досліджують сучасні вітчизняні науковці: Т. М. Буякас, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, О. П. Сергєєнкова, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Л. Б. Шнейдер та ін. Сутність власне професійної ідентичності розкрито в роботах В. Л. Зликова, О. В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували М. Й. Боришевський, П. І. Ігнатенко, В. М. Павленко.

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені становленню ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. В. Вачков, О. М. Грінцова, В. Н. Козієв, В. П. Саврасов, В. А. Якунін та ін.), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості й ціннісних орієнтацій студентів (В. Г. Калашніков), ролі самооцінки в процесі професійного самовизначення (С. Є. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (В. О. Сластьонін, А. В. Гузь та ін.); розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. М. Галузьяк).

Проблему розвитку професійної ідентичності вчителя розглянуто також у декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних упродовж останніх років: усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [3]; розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [1]; психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи [2]. Зусилля дослідників спрямовано на визначення структури, чинників, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників та рівнів її сформованості. У психологічних дослідженнях здобуто важливі результати, які дають змогу сформулювати певні уявлення про закономірності становлення професійної ідентичності. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані з етапами становлення професійної ідентичності загалом і в період навчання у ЗВО, кризами професійної ідентичності,

що виникають у процесі навчання. Недостатньо з'ясованими залишаються чинники, які впливають на становлення професійної ідентичності на етапі навчання в педагогічному ЗВО, а також питання про співвідношення параметрів, які визначають становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Мета нашої статті – розкрити психологічні особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології професійну ідентичність розуміють як «результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певну міру ототожнення-диференціації себе зі Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [4, с. 114]. Відповідно, у структурі професійної ідентичності можна виокремити три компоненти: когнітивний (Я-розуміння), афективний (Я-ставлення) і поведінковий (Я-поведінка). Дотримуючись цієї позиції, ми вважаємо, що ключовими в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є компоненти, що характеризують когнітивний, афективний і поведінковий рівні інтеграції «професійного Я».

На основі аналізу психологічних джерел ми виокремили комплекс показників сформованості афективного складника професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів: загальна професійна самооцінка (оцінка себе як фахівця на основі порівняння з образом ідеального вчителя початкової школи); самооцінка професійних (педагогічних) здібностей; самооцінка професійної теоретичної і практичної готовності; самооцінка професійно важливих особистісних якостей; самооцінка професійної ефективності (майбутньої професійної успішності); рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця.

Щоб вивчити психологічні особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, ми використали комплекс взаємодоповнюваних діагностичних методик, які дали змогу простежити професійний розвиток студентів за такими параметрами:

- загальна професійна самооцінка на основі зіставлення себе з образом ідеального вчителя початкової школи (модифікація методики С. А. Будасі);
- самооцінка професійних здібностей (методика Дембо-Рубінштейн);
- самооцінка теоретичної і практичної підготовленості до майбутньої професійної діяльності (методика Дембо-Рубінштейн);
- рівень самоповаги і прийняття себе як учителя початкової школи («Колірний тест ставлень» Є. Ф. Бажина й А. М. Еткінда);
- емоційне ставлення до окремих етапів професійного навчання («Колірний тест ставлень» Є. Ф. Бажина й А. М. Еткінда).

Дослідження проведено на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Вибірку становили студенти різних курсів спеціальності «Початкова освіта» загальною кількістю 248 осіб.

За допомогою методики С. А. Будасі ми отримали дані щодо рівня й адекватності професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи на різних стадіях їхньої професійної підготовки (рис. 1).

Як бачимо, на різних курсах показники професійної самооцінки студентів істотно різні. Для студентів першого курсу характерний загалом високий рівень професійної самооцінки. Професійна самооцінка другокурсників нижча, ніж у студентів першого курсу, причому відмінності за критерієм Стьюдента значущі на статистичному рівні ($\alpha=0,05$). Варто зазначити, що професійна самооцінка студентів на другому курсі нижча, ніж на всіх інших курсах (0,18). Тут же спостерігаємо найбільший розкид індивідуальних результатів (стандартне відхилення становить 0,36).

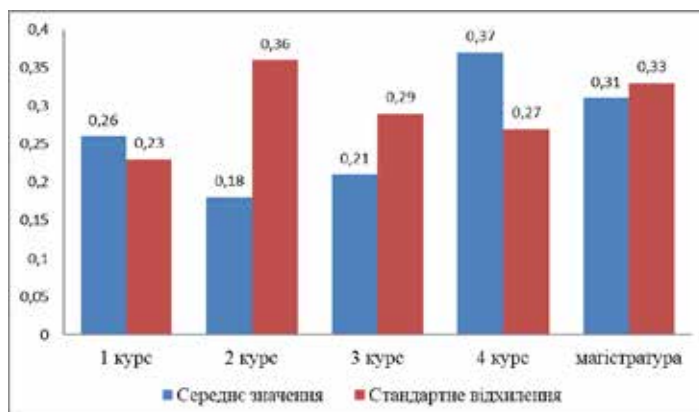


Рис. 1. Середні показники професійної самооцінки студентів за методикою С. А. Будасі.

На третьому курсі також спостерігаємо низький показник професійної самооцінки студентів, але відмінності між другим і третім курсами не досягають рівня статистичної значущості.

На четвертому курсі зафіксований найвищий порівняно з іншими курсами показник професійної самооцінки студентів (0,37). Причому він на статистично значущому рівні ($\alpha=0,05$) відрізняється від показника третього курсу.

На етапі магістратури показник професійної самооцінки студентів дещо знижується (до 0,31) порівняно з четвертим курсом. Загалом ці результати узгоджуються з показниками, отриманими за допомогою іншої методики, – Дембо-Рубінштейн (рис. 2).

На рис. 2 подано профілі самооцінок студентів різних курсів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн. Як бачимо, графіки за шкалами 1–4 (здоров'я, зовнішність, характер, авторитет у ровесників), які відображають рівень загальної самооцінки студентів, практично збігаються на всіх курсах. Графічні відмінності спостерігаємо тільки за шкалами 5–8 (загальний професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності й задатки).

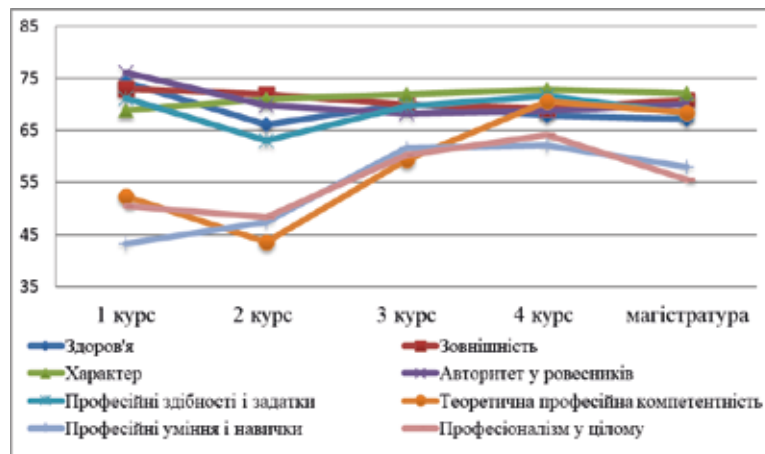


Рис. 2. Профілі самооцінювання студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн).

Середні показники загальної самооцінки студентів різних курсів і стандартні відхилення подано на рис. 3.

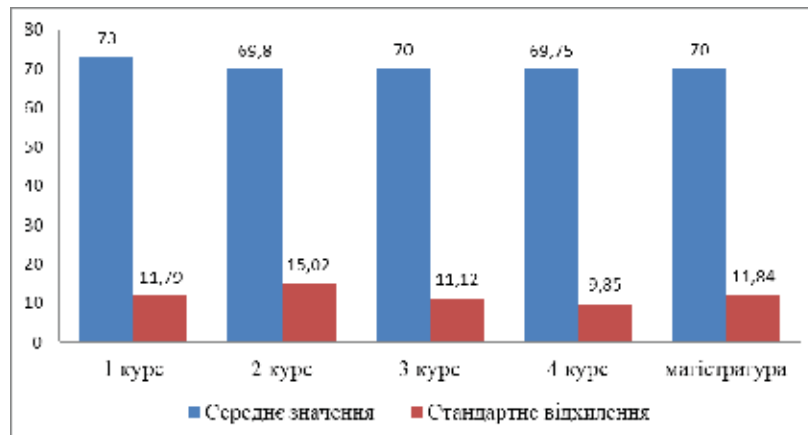


Рис. 3. Рівень загальної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн.

Для нас становлять інтерес дані, які свідчать про особливості професійної самооцінки студентів різних курсів. Проаналізуємо відмінності середніх показників самооцінки студентів за шкалами 5–8 і окремо за кожною шкалою (професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності й задатки).

Динаміку показників професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн і стандартні відхилення подано на рис. 4.

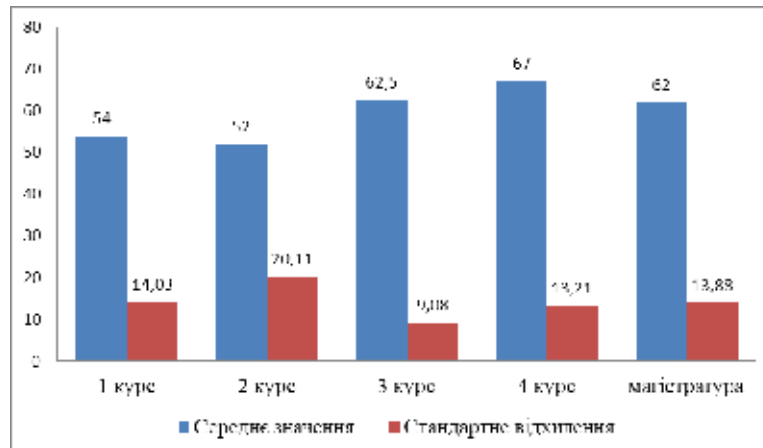


Рис. 4. Рівень професійної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн (середній показник за шкалами 5–8).

Як бачимо, показники професійної самооцінки студентів усіх курсів перебувають в інтервалі середніх і високих. Водночас спостерігаємо певні відмінності за курсами навчання. Наприклад, середня професійна самооцінка на першому курсі становить 54. Деяко менший цей показник на другому курсі – 52. На третьому курсі показник професійної самооцінки студентів істотно зростає (до 62,5). Причому відмінності між показниками другого і третього курсів досягають рівня статистичної значущості ($\alpha = 0,05$). На четвертому курсі показник професійної самооцінки ще більше підвищується (до 67). На п'ятому курсі знову спостерігаємо його зниження (до 62), але ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Загалом результати діагностування професійної самооцінки студентів за допомогою методики Дембо-Рубінштейн узгоджуються з раніше поданими даними методики Будассі.

Становить інтерес динаміка професійної самооцінки студентів різних курсів за окремими шкалами (рис. 5).

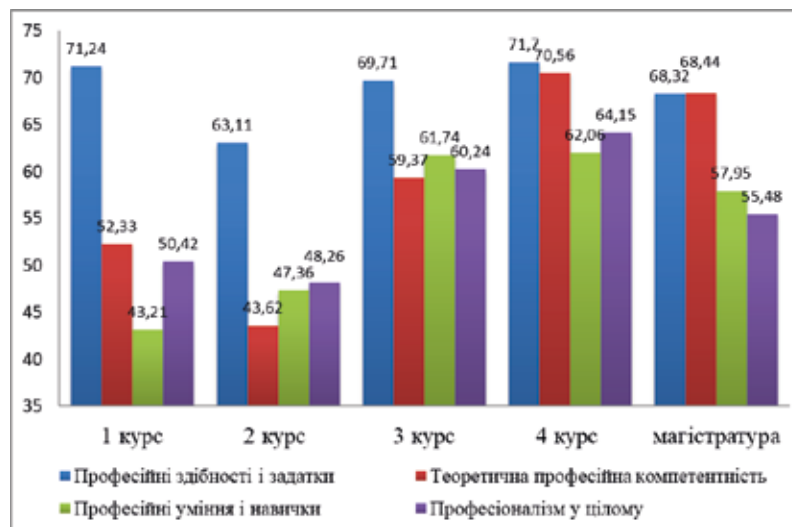


Рис. 5. Середні показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн.

Як бачимо, на першому курсі самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн розташовані в такому порядку: на першому місці – самооцінка професійних здібностей і задатків (71,24), на другому – самооцінка теоретичної професійної компетентності (52,33), на третьому – самооцінка професіоналізму загалом (50,42), і найбільш низько першокурсники оцінюють свої професійні вміння і навички (43,21).

На другому курсі самооцінки розташовані так: на першому місці зберігається висока оцінка студентами своїх професійних здібностей і задатків (63,11), на другому – самооцінка професіоналізму загалом (48,26), на третьому – самооцінка професійних умінь і навичок (47,36), найнижче другокурсники оцінюють свою теоретичну професійну компетентність (43,62).

На третьому курсі, як і на попередніх, найвище студенти оцінюють свої професійні здібності й задатки (69,71), самооцінки за трьома іншими шкалами дещо нижчі й перебувають приблизно на одному рівні.

На четвертому курсі істотно підвищується самооцінка студентами теоретичної професійної компетентності (70,56), яка наближається до самооцінки професійних здібностей (71,7). Нижчими є самооцінка загального професіоналізму (64,15) та професійних умінь і навичок (62,06).

На етапі магістратури самооцінки професійних здібностей і задатків (68,32) і теоретичної професійної компетентності (98,44) також практично однакові, хоча їх загальний рівень дещо нижчий порівняно з попереднім курсом. Студенти магістратури також дещо нижче, ніж студенти четвертого курсу, оцінюють свої професійні вміння і навички (57,95) та загальний рівень професіоналізму (55,48).

Варто звернути увагу на більш високі показники оцінювання студентами всіх курсів своїх професійних здібностей і задатків і нижчі показники оцінювання професійних умінь і навичок, а також загального рівня професіоналізму. Крім того, спостерігаємо загальну тенденцію до зниження рівня професійної самооцінки студентів за всіма шкалами на другому курсі й подальшого її підвищення на наступних курсах.

Окрім методик Будасі й Дембо-Рубінштейн, під час вивчення особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми використовували також проєктивну методику «Колірний тест ставлень» (КТС). Показником рівня професійної самооцінки студентів був ранг поняття «Я як учитель початкової школи» в розкладці кольорових карток за вподобанням. Цей показник виражає емоційно-оцінне ставлення студентів до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Крім того, ми враховували співвідношення рангів понять «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи», оскільки останнє поняття розглядають як еталон самооцінювання.

Також для виявлення емоційного ставлення студентів до окремих аспектів професійного розвитку ми використовували як оцінювані категорії такі поняття: «теоретична професійна компетентність», «професійні вміння і навички», «професійні здібності й задатки».

Результати, здобуті за допомогою методики КТС, подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Емоційне ставлення студентів до різних категорій (середні ранги категорій у розкладці за вподобанням)

Оцінювані категорії	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.
«Я як особистість»	2,21	2,08	2,47	2,18	2,84
«Я як учитель початкової школи»	2,68	3,38	2,95	2,54	3,32
«Ідеальний учитель початкової школи»	2,62	2,88	2,85	2,06	2,34
«Теоретична професійна компетентність»	3,94	3,87	4,35	3,11	3,57
«Професійні вміння і навички»	3,88	4,62	3,79	3,23	4,36
«Професійні здібності й задатки»	2,31	2,97	3,14	2,26	4,08

Під час аналізу здобутих результатів варто враховувати: що вищий ранг категорії в розкладці за вподобанням, то менша її емоційна привабливість для піддослідних.

Як видно з таблиці 1, середні ранги оцінюваних категорій на всіх курсах перебувають в інтервалі від 2 до 4, що свідчить про їх емоційну привабливість для студентів. У деяких випадках зафіксована нейтральна оцінка (при ранзі від 4 до 5).

На рис. 6 подано показники ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи». Здобуті результати свідчать, що загальна самооцінка (ранг поняття «Я як особистість») студентів усіх курсів досить висока (середній ранг перебуває в проміжку 2,08–2,84) і впродовж навчання в університеті змінюється мало. Загалом показники емоційного ставлення студентів до себе як особистості, виявлені за допомогою методики КТС, узгоджуються з результатами вимірювання загальної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн.

На рис. 7 подано показники ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи і компоненти його професіоналізму.

Як свідчать результати, відображені на рис. 6 і 7, існують певні відмінності в показниках емоційного ставлення студентів до себе як учителя початкової школи і показниках їхнього ставлення до окремих складників свого професіоналізму. Варто зазначити, що найбільш високі ранги категорії «Я як учитель початкової школи» зафіксовано на другому курсі (3,38) і магістратурі (3,42), що свідчить про деяке погіршення ставлення студентів до себе і зниження їхньої професійної самооцінки на цих етапах професійної підготовки. Крім того, у студентів магістратури спостерігаємо відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98).

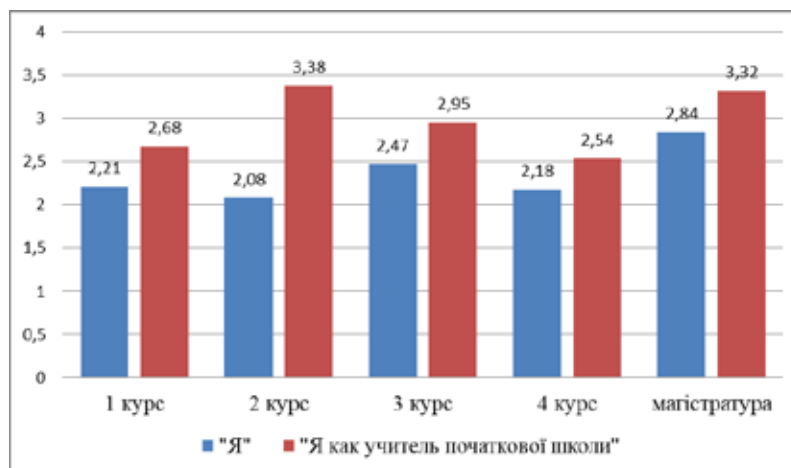


Рис. 6. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи» (за методикою КТС).

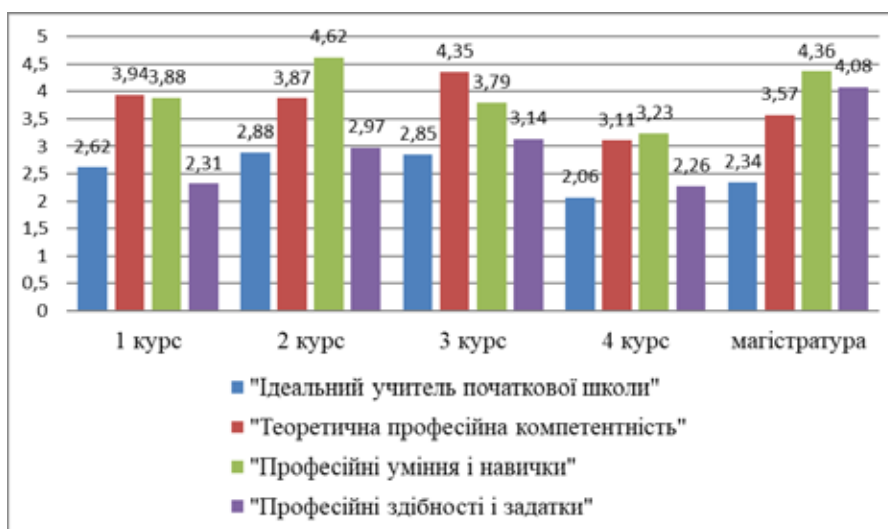


Рис. 7. Ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи й компоненти його професіоналізму (за методикою КТС).

Використання критерію Стьюдента свідчить про статистично значущі відмінності (на рівні $\alpha=0,05$) між середніми ранговими показниками категорії «Я як учитель початкової школи» на першому і другому курсах ($t = 2,283$ за критичного значення 2,02), а також на четвертому курсі й магістратурі ($t = 3,64$). Відмінності між показниками цієї категорії на другому та третьому курсах, як і на третьому та четвертому, не досягають рівня статистичної значущості.

Звертає на себе увагу також високий показник категорії «Професійні здібності й задатки» на першому (2,31) і четвертому курсах (2,26). Це означає, що студенти цих курсів високо оцінюють свої професійні здібності, на відміну від студентів інших курсів, особливо магістратури (4,08). Характерно, що першоккурсники, незважаючи на позитивне ставлення до категорії «Я як учитель початкової школи», низько оцінюють категорії «Професійна теоретична компетентність» (3,94) і «Професійні вміння і навички» (3,88). Цю внутрішню суперечність, імовірно, можна пояснити завищеною оцінкою першоккурсниками своїх професійних здібностей. Низьку оцінку своєї теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності студенти першого курсу компенсують вірою у свої значні потенційні можливості, які вони поки що не можуть перевірити на практиці.

Якщо висока професійна самооцінка першоккурсників ґрунтується на завищеній самооцінці професійних здібностей, то низька професійна самооцінка студентів другого і п'ятого курсів пов'язана з низькою оцінкою своїх професійних умінь і навичок (відповідно 4,62 і 4,36).

Становить інтерес виявлена за допомогою методики КТС динаміка емоційного ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (рис. 8).

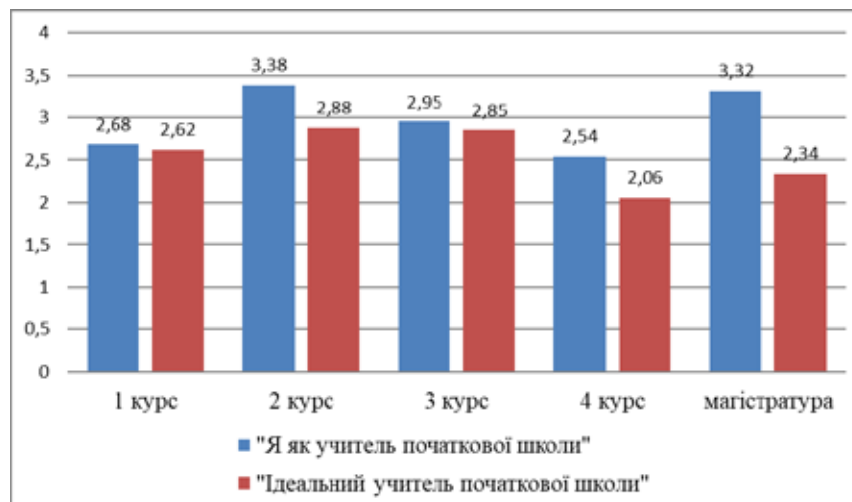


Рис. 8. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (за методикою КТС).

Як бачимо, динаміка професійного самовідношення студентів першого – третього курсів загалом корелює з динамікою привабливості образу ідеального вчителя початкової школи: зниження його привабливості збігається зі зниженням оцінки себе як професіонала, і навпаки.

Деяке зниження привабливості образу ідеального вчителя початкової школи на другому курсі можна пояснити навчально-професійною кризою, яка виникає на цьому етапі у зв'язку зі зниженням задоволеності студентів обраною професією, усвідомленням невідповідності професійних очікувань реальності.

Відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» й «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98) спостерігаємо на етапі магістратури, що можна інтерпретувати як зниження професійної самооцінки студентів. Водночас образ ідеального вчителя початкової школи при цьому залишається досить привабливим для студентів. Таку ситуацію, імовірно, можна пояснити тим, що на етапі магістратури студенти починають визначати ставлення до себе як фахівців не лише змістом еталону самооцінювання, але й іншими чинниками. Такий висновок підтверджують результати психологічних досліджень, у яких установлено, що на перших – третіх курсах самооцінка студентів більшою мірою пов'язана з оцінкою ідеального фахівця, ніж на старших курсах. Окрім того, розбіжність образів «Я-реального» і «Я-ідеального» не завжди вказує на зниження самооцінки: воно може бути наслідком того, що особистість підвищує рівень вимог до себе [62].

Проведений кореляційний аналіз за формулою Пірсона свідчить, що рівень професійної самооцінки студентів упродовж усього періоду навчання в університеті тісно пов'язаний із рівнем привабливості образу ідеального вчителя початкової школи (коефіцієнт кореляції становить 0,68).

Результати нашого дослідження свідчать, що за час навчання в університеті відбуваються лише незначні зміни загальної самооцінки студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн): найменше середнє значення зафіксовано на другому (69,8) і четвертому (69,75) курсах, а найбільше – на першому курсі (73). Якщо порівнювати з нормою, то всі показники перебувають в інтервалі високих. Статистично значущих відмінностей між середніми показниками загальної самооцінки студентів різних курсів не виявлено. Усе це дає підстави стверджувати, що істотні зміни відбуваються не в царині загальної самооцінки студентів, а в царині їхньої професійної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе в контексті професійної діяльності.

Порівняння показників загальної і професійної самооцінки студентів свідчить, що на різних курсах спостерігаємо різний рівень розбіжності між ними: більш виражений на другому курсі й менш виражений на першому, третьому, четвертому курсах і магістратурі. Можливо, це залежить від того, що на другому курсі студенти поки що мало ідентифікують себе з учителем початкової школи, оскільки мають недостатньо інформації про її особливості та специфічні вимоги, у зв'язку з чим їхні уявлення про свою професійну і особистісну ідентичність розходяться. Крім того, на другому курсі розбіжність між загальною і професійною самооцінкою може виконувати захисну функцію, оскільки за результатами багатьох досліджень цей період навчання є критичним: у багатьох студентів з'являється незадоволення обраною професією, навчанням, собою. Прагнення зберегти самоповагу може призвести до розведення оцінок себе як фахівця і себе як особистості. Пізніше в міру подолання кризи професійної ідентичності оцінка студентами себе як фахівця зближується з особистісною самооцінкою.

Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію Стьюдента засвідчив, що на всіх курсах відмінності між середніми показниками загальної і професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн статистично значущі на рівні $\alpha=0,05$.

Узагальнення результатів дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи дає змогу зробити деякі **висновки**:

- загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів висока;
- загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їхній професійній ідентичності;
- за показниками проективної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі й етапі магістратури, що виявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; водночас зниження загальної професійної самооцінки студентів збігається зі зниженням самооцінки таких складників професіоналізму, як «професійні вміння і навички» та «професійні здібності й задатки»;
- упродовж усього періоду навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками загальної і професійної самооцінки зафіксовано статистично значущі відмінності, що свідчить особливу динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в з'ясуванні зв'язків між формуванням у студентів афективних компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи та динамікою їхньої професійної Я-концепції на різних етапах професійної підготовки.

Література:

1. Лукіячук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. 23 с.
2. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
3. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. 18 с.
4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.