

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### PECULIARITIES OF FORMING THE AFFECTIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

У статті розкриваються результати емпіричного дослідження психологічних особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Розглядається динаміка 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 є високою; загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їх професійній ідентичності; за показниками проєктивної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі і етапі магістратури, що проявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; при цьому 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 спостерігаються 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.

The article reveals the results of an empirical study of the psychological characteristics of the formation of the affective component of 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 is examined: general professional self-esteem (assessing yourself as a specialist based on comparison with the image of an ideal elementary school teacher); self-esteem of professional (pedagogical) abilities; self-esteem of professional theoretical and practical readiness; self-esteem of professionally important personal qualities; self-esteem of professional effectiveness (future professional success) level of self-esteem and acceptance of oneself as a specialist.

A generalization of the results of a study of the dynamics of the affective component of professional identity of future elementary school teachers made it possible to draw a number of conclusions: the general professional self-esteem of students of all courses is high; the general professional self-esteem of students in terms of verbal techniques at a statistically significant level rises from the first year to the last, which indicates qualitative changes in their professional identity; according to the indicators of the KTS projective methodology, the overall professional self-esteem of students at a statistically significant level decreases in the second year and at the graduate stage, which manifests itself in a decrease in the emotional attractiveness of the image "I am as an elementary school teacher"; at the same time, a decrease in the general professional self-esteem of students coincides with a decrease in the self-esteem of such components of professionalism as "professional abilities and skills" and "professional abilities and inclinations"; throughout the entire period of study at the university, the personal self-esteem of students practically does not change; at the same time, statistically significant differences are observed between the indicators of general and professional self-esteem, which indicates the particular dynamics of the development of professional identity of future primary school teachers.

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

УДК 159.92.2.87-07.875:[378.015.3:331.554]  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.13-2.20>

**Мельник І.М.**

асистент кафедри психології та соціальної роботи  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Постановка проблеми і актуальність дослідження.** У сучасних умовах реформування освіти, впровадження нових педагогічних технологій від учителів вимагається не лише високий рівень дидактичної і методичної готовності, але й особистісна включеність

у професію, адекватна оцінка себе як фахівця, здатність до постійної професійної самоосвіти та самореалізації. Одним із важливих показників успішності професійного становлення вчителя вважається професійна ідентичність, яка свідчить про міру прийняття обраної професій-

ної діяльності як засобу особистісної самореалізації, а також про міру ідентифікації особистості з прийнятими у професійній спільності цінностями і стандартами діяльності. Від того, наскільки успішно у педагогічному університеті вдасться сформувати професійну ідентичність майбутніх учителів, значною мірою залежатиме як їх професійна самореалізація, так і соціальний ефект від їх діяльності. Особливе значення має формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, від якої залежить успіх реформування початкової освіти на засадах компетентнісного і особистісного підходів.

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

Розуміння науковцями важливого значення професійної ідентичності у структурі особистості педагога зумовило появу цілої низки психолого-педагогічних досліджень. Різні аспекти проблеми становлення професійної ідентичності педагога розкриваються у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених питанням особистісно-професійного становлення вчителя. Вона розглядається, зокрема, в 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 інші); структури педагогічної діяльності (С.І. Архангельський, В.І. Загвязинський, А.К. Маркова, О.П. Морозова та інші); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г.І. Аксьонова, А.С. Белкін, В.Ф. Моргун, Т.А. Колишева, Л.В. Яковлєвата і ін.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці Т.М. Буякас, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, О.П. Сергеєнкова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л.Б. Шнейдер та інші. Сутність власне професійної ідентичності розкривається в роботах В.Л. Зливкова, О.В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували М.Й. Борисевський, П.І. Ігнатенко, В.М. Павленко.

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І.В. Вачков, О.М. Гріньова, В.Н. Козієв, В.П. Саврасов, В.А. Якунін та інші), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості і 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 інші), розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В.М. Галузяк).

Проблема розвитку професійної ідентичності вчителя розглядається також у декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних протягом останніх років, зокрема досліджується: усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [3, с. 18]; розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [1, с. 23]; психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи [2, с. 20]. Зусилля дослідників спрямовуються на визначення структури, факторів, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників та рівнів її сформованості. У психологічних дослідженнях були отримані важливі результати, які дозволяють сформувати 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 в 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 статті** полягає у розкритті психологічних особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна ідентичність розуміється у сучасній психології як «результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, ототожненні-диференціації себе із Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [4, с. 114]. Відповідно, в структурі професійної ідентичності можна виокремити три компо-

ненти: 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.

З метою вивчення психологічних особливостей 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. Будассі);
- 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 і А.М. Еткінда);

– емоційне ставлення до окремих етапів професійного навчання («Колірний тест ставлень» Є.Ф. Бажина і А.М. Еткінда).

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

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

Як бачимо, на різних курсах показники професійної самооцінки студентів істотно відрізняються. 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 ( $\alpha=0,05$ ). Слід зазначити, що професійна самооцінка студентів на другому курсі нижча, ніж на всіх інших курсах (0,18). Тут же спостерігається найбільший розкид індивідуальних результатів (стандартне відхилення становить 0,36).

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

На четвертому курсі зафіксований найбільш високий у порівнянні з іншими курсами показник професійної самооцінки студентів

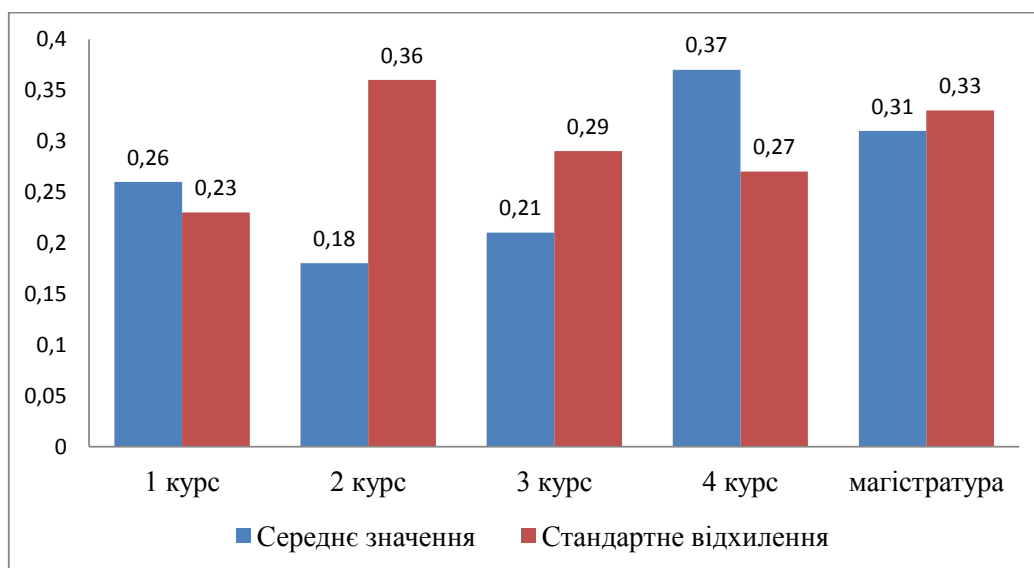


Рис. 1. Середні показники професійної самооцінки студентів за методикою С.А. Будассі

(0,37). Причому він на статистично значущому рівні ( $\alpha=0,05$ ) відрізняється від показника третього курсу.

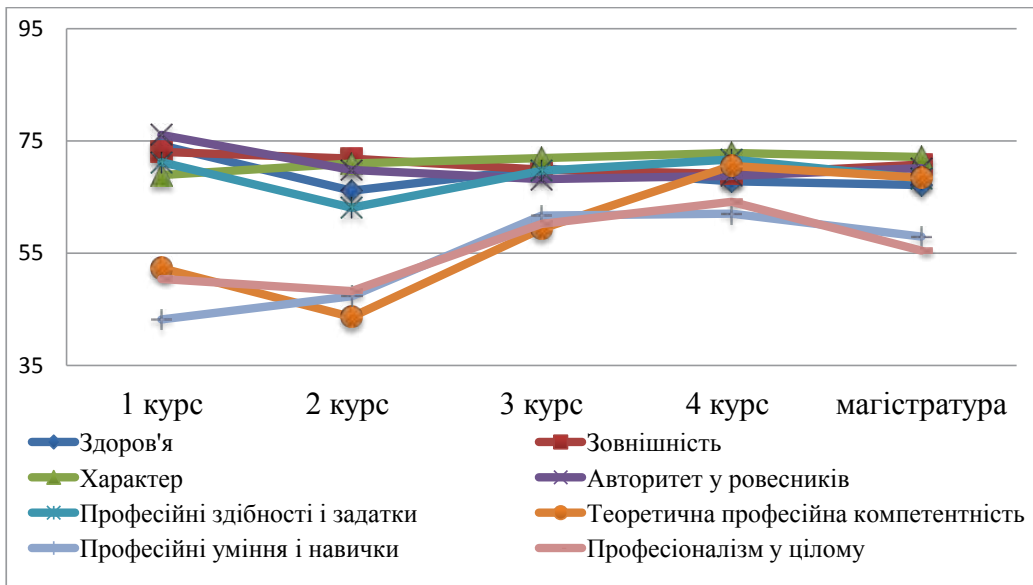
На етапі магістратури показник професійної самооцінки студентів дещо знижується (до 0,31) в порівнянні з четвертим курсом. Загалом ці результати узгоджуються з показниками, отриманими за допомогою іншої методики, – Дембо-Рубінштейн (рис. 2).

На рис. 2 представлені 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), зовнішність, характер, авторитет у ровесни-

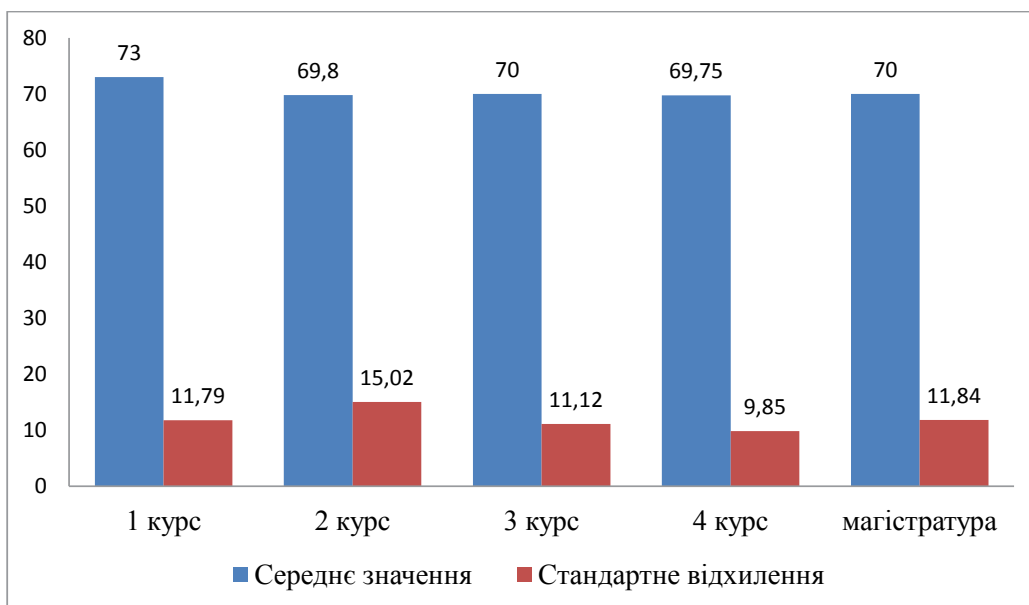
ків), які відображають рівень загальної самооцінки студентів, практично збігаються на всіх курсах. Графічні відмінності спостерігаються тільки за шкалами 5–8 (загальний професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності і задатки).

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

Для нас становлять інтерес дані, які свідчать про особливості професійної самооцінки студентів різних курсів. Проаналізуємо відмінності середніх показників самооцінки студен-



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



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

тів за шкалами 5–8 і окремо за кожною шкалою (професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності і задатки).

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

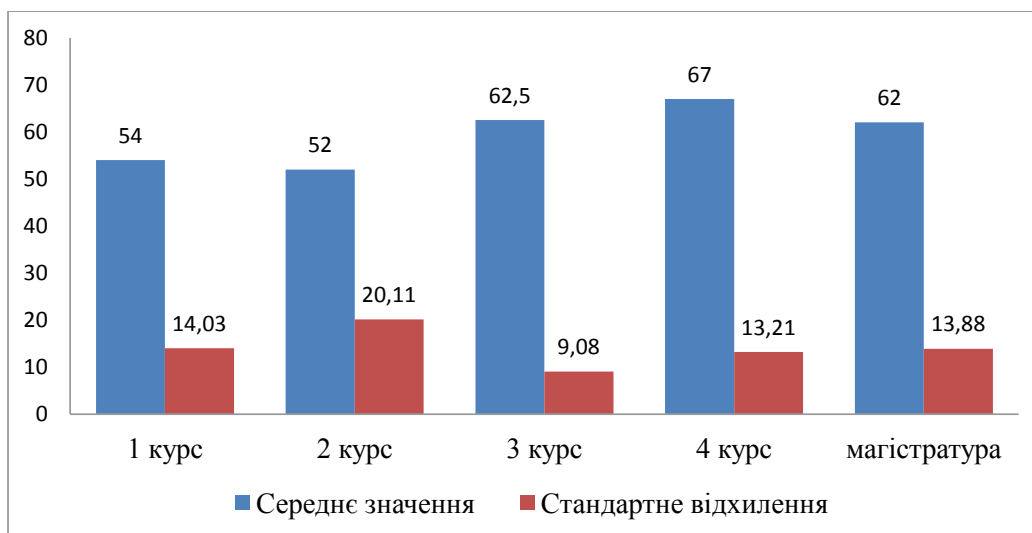
Як бачимо, показники професійної самооцінки студентів усіх курсів знаходяться в інтервалі середніх і високих. Водночас спостерігаються певні відмінності за курсами навчання. Так, середня професійна самооцінка на першому курсі становить 54. Дещо менший цей показник на другому курсі – 52. На третьому курсі 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 підвищу-

ється (до 67). На п'ятому курсі знову спостерігається його зниження (до 62), але ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

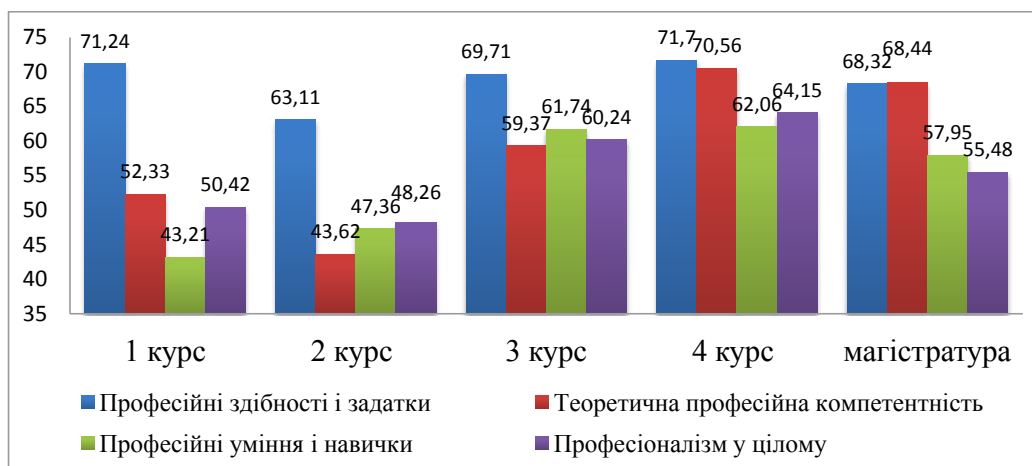
Загалом результати діагностування професійної самооцінки студентів за допомогою методики Дембо-Рубінштейн узгоджуються з раніше представленими даними методики Будассі.

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

Як бачимо, на першому курсі самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн розташовуються 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).



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



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

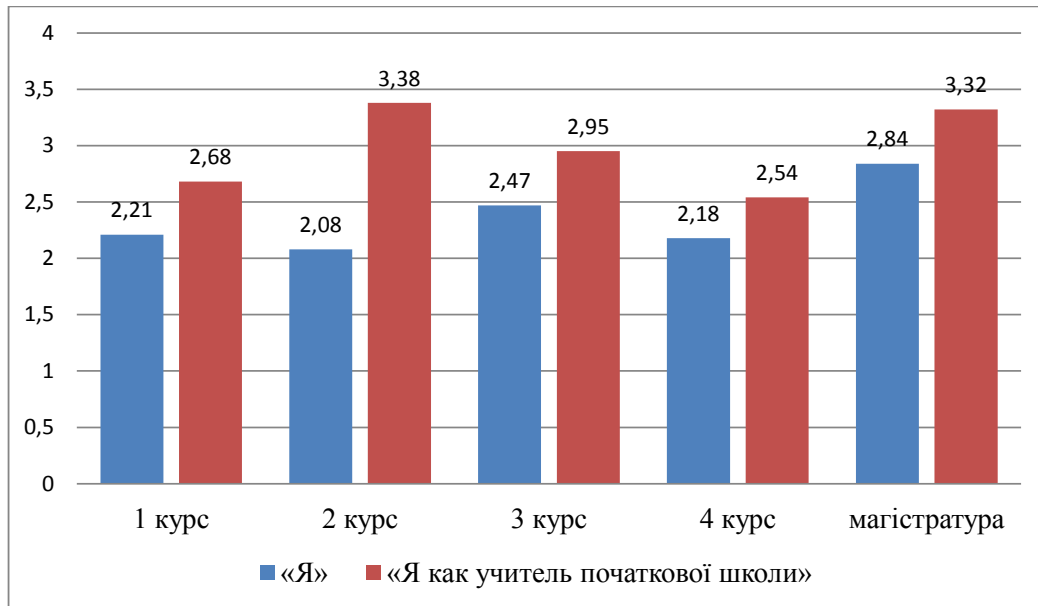
На другому курсі самооцінки розташувалися таким чином: на першому місці зберігається висока оцінка студентами своїх професійних здібностей і задатків (63,11), на другому – самооцінка професіоналізму загалом (48,26), на третьому – самооцінка професійних умінь і навичок (47,36), найнижче другоккурсники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

На третьому курсі, як і на попередніх, найвище студенти оцінюють свої професійні здібності і задатки (69,71), самооцінки за трьома

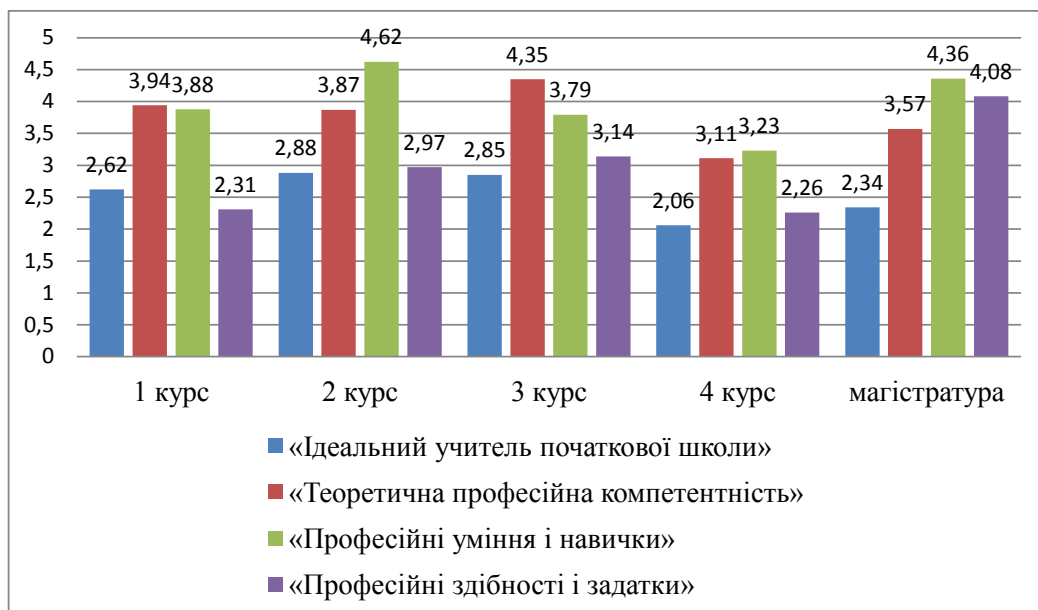
іншими шкалами дещо нижчі і знаходяться приблизно на одному рівні.

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

На етапі магістратури самооцінки професійних здібностей і задатків (68,32) і теоретичної професійної компетентності (98,44) також



**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 і компоненти його професіоналізму (за методикою КТС)

практично однакові, хоча їх загальний рівень дещо знижується в порівнянні 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, спостерігається загальна тенденція до зниження рівня професійної самооцінки студентів за всіма шкалами на другому курсі і подальшого її підвищення на наступних курсах.

Окрім методик Будассі і Дембо-Рубінштейн, під час вивчення особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми використовували також проективну методику «Колірний тест ставлень» (КТС). Показником рівня професійної самооцінки студентів виступав 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» і «Ідеальний учитель початкової школи», оскільки останнє поняття розглядається як еталон самооцінювання.

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

Результати, отримані за допомогою методики КТС, представлені в таблиці 1.

Під час аналізу отриманих результатів слід враховувати, що чим вищий ранг категорії в розкладці за вподобанням, тим меншою є її емоційна привабливість для піддослідних.

Як видно з таблиці 1, середні ранги оцінюваних категорій на всіх курсах знаходяться

в інтервалі від 2 до 4, що свідчить про їх емоційну привабливість для студентів. У деяких випадках зафіксована нейтральна оцінка (за рангу від 4 до 5).

На рис. 6 представлені показники ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи». Отримані результати свідчать, що загальна самооцінка (ранг поняття «Я як особистість») студентів усіх курсів досить висока (середній ранг знаходиться 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 представлені показники ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи і компоненти його професіоналізму.

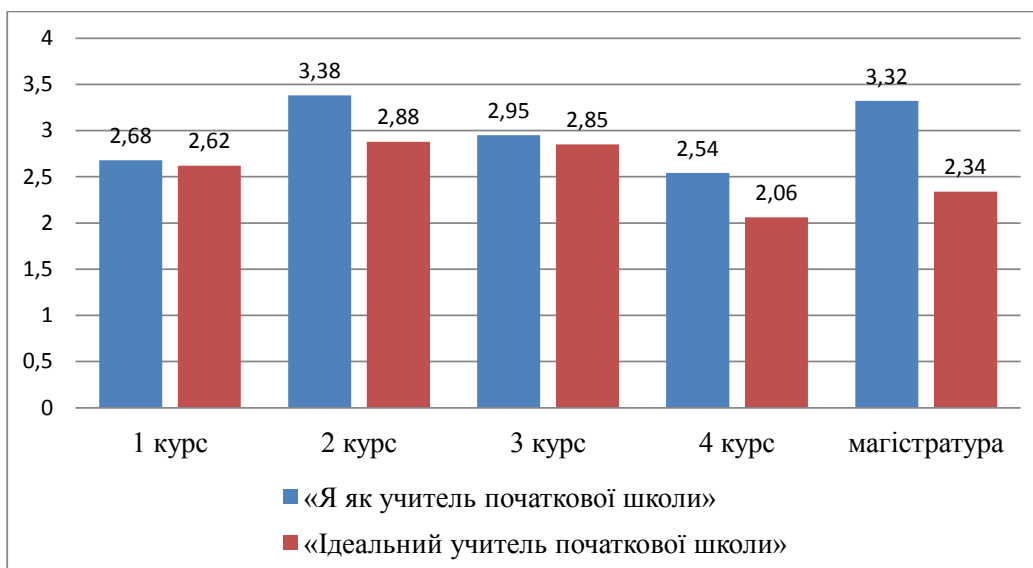
Як свідчать результати, відображені на рис. 6 і 7, існують певні відмінності в показниках емоційного ставлення студентів до себе як учителя початкової школи і показниках їх ставлення до окремих складників свого професіоналізму. Слід зазначити, що найбільш високі ранги категорії «Я як учитель початкової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

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 ( $t = 2,283$  при критичному значенні 2,02), а також на четвертому курсі і 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.

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 і задатки»	2,31	2,97	3,14	2,26	4,08



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

Звертає на себе увагу також високий показник категорії «Професійні здібності і 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 першокурсники, попри 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, ймовірно, можна пояснити завищеною оцінкою першокурсниками 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 першокурсників 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» і «Ідеальний учитель початкової школи» (рис. 8).

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» і «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98) спостерігається 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, ймовірно, можна пояснити тим, що на етапі магістратури ставлення студентів до себе як фахівців починає визначатися не лише змістом еталону самооцінювання, але й іншими чинниками. Такий висновок підтверджується результатами психологічних досліджень, у яких встановлено, що на перших – третіх курсах самооцінка студентів більшою мірою пов'язана з оцінкою ідеального фахівця, ніж на старших курсах. До того ж розбіжність образів «Я-реального» і «Я-ідеального» не завжди є показником зниження самооцінки: воно може бути наслідком того, що особистість підвищує рівень вимог до себе.

Проведений нами кореляційний аналіз за формулою Пірсона свідчить, що рівень професійної самооцінки студентів протягом усього періоду навчання в університеті тісно пов'язаний з 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 зафіксоване на другому (69,8) і четвертому (69,75) курсах, а найбільше – на першому курсі (73). Якщо порівнювати з нормою, то всі показники знаходяться в інтервалі високих. Статистично значущих відмінностей між середніми показниками загальної самооцінки студентів різних курсів не виявлено. Все це дає підстави стверджувати, що істотні зміни відбуваються не у сфері загальної самооцінки студентів, а у сфері їх професійної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе в контексті професійної діяльності.

Порівняння показників загальної і професійної самооцінки студентів свідчить, що на різних курсах спостерігається різний рівень розбіжності між ними: більш виражений на другому курсі і менш виражений на першому, третьому, четвертому курсах і магістратурі. Можливо, це пояснюється тим, 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 їх 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 виникає незадоволення обраною професією, навчанням, собою. Прагнення зберегти самооцінку може привести до розведення оцінок себе як фахівця і себе як особистості. Пізніше, у міру подолання кризи професійної ідентичності, оцінка студентами себе як фахівця зближується з особистісною самооцінкою.

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

**Висновки з проведеного дослідження.** Узагальнення результатів дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи дозволяє зробити певні висновки:

– загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів є високою;

– загальна професійна самооцінка студентів за показниками вербальних методик на статистично значущому рівні підвищується від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в їх професійній ідентичності;

– за показниками проєктивної методики КТС загальна професійна самооцінка студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі і етапі магістратури, що проявляється в зниженні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; при цьому 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 спостерігаються статистично значущі відмінності, що свідчить про 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 їх професійної Я-концепції на різних етапах професійної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лукіяничук 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.