

## СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

О.І. Чепішко. Семантичні характеристики професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. В статті представлено результати емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. Показано сучасний стан дослідження проблеми розвитку професійної свідомості вчителя та перспективи її вирішення. Обґрунтовано вибір психосемантичних методів у якості методів дослідження специфіки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. Показано динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I-V курсів. Досліджено особливості класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

**Ключові слова:** професійна свідомість, професійна свідомість вчителя, суб'єктивна семантика, суб'єктивний досвід, методика семантичного диференціалу, індивідуальні значення, професійний простір, привласнення професії.

А.И. Чепишко. Семантические характеристики профессионального сознания будущих учителей на этапе подготовки в вузе. В статье представлены результаты эмпирического исследования психосемантических особенностей профессионального сознания будущих учителей на этапе подготовки в ВУЗе. Показано современное состояние исследования проблемы развития профессионального сознания учителя и перспективы ее решения. Обоснован выбор психосемантических методов в качестве методов исследования специфики развития профессионального сознания будущих учителей. Показана динамика развития индивидуальных значений понятий профессионального пространства в сознании студентов I-V курсов. Исследованы особенности классификации объектов мира, обнаруживающие динамику присвоения профессии в сознании студентов – будущих учителей.

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, профессиональное сознание учителя, субъективная семантика, субъективный опыт, методика семантического дифференциала, индивидуальные значения, профессиональное пространство, присвоение профессии.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах

сучасної соціокультурної та економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в учителів-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителів загалом та етапі їхньої підготовки у ВНЗ належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Є.І. Рогов; Л.В. Римар; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професія вчителя є визначальною у системі освіти та суспільному розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів та майбутніх учителів відображено у дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів й педагогів. Так, вченими вивчалось професійно-педагогічне мислення та рефлексія (Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобкська; О.А. Орлов); професійна самосвідомість та ідентичність вчителя (І.В. Вачков; М.І. Кряхтунов; О.В. Куліш; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна; N. Voreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Незважаючи на представленість широкого спектра досліджень окремих аспектів професійної свідомості вчителя, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага специфіці розвитку професійної свідомості вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Емпіричне дослідження зазначеного питання створить підстави для розробки практико-орієнтованих заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх учителів у системі вищої освіти.

**Метою статті** є висвітлення результатів емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В процесі навчальної діяльності у ВНЗ, в результаті взаємодії зі специфічним об'єктом праці та спрямованістю навчального впливу, в свідомості майбутніх фахівців відбувається процес семантизації, що

характеризується конструюванням в суб'єктивному досвіді нового розуміння об'єктів світу [1; 2; 3]. Дослідження вітчизняних учених [4; 6; 7] свідчать про те, що саме семантичні характеристики є індикаторами сприйняття професії. Зазначене зумовило вибір психосемантичних методів у якості методів дослідження специфіки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів в процесі навчання.

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали:

- 12-шкальна модифікована методика семантичного диференціала (Ч. Осгуд);
- методика візуального семантичного диференціала (О.Ю. Артемьєва).

Вибірку респондентів склали студенти I, III та V курсів факультету української та іноземної філології та мистецтв Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара, які навчаються за спеціальністю 6.020303 філологія (українська/російська/англійська/німецька мова та література). Загальна кількість досліджуваних – 206 (n=206), з яких 51 респондент – на I курсі (n=51); 65 – на III (n=65); 90 – на V (n=90).

Досліджуваним було запропоновано оцінити набір з 10 стимулів-понять, що були визначені з урахуванням психологічних складників праці вчителя та освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителів, та які характеризують особистість вчителя та зміст його діяльності.

Перейдемо до аналізу шкальних та факторних показників для кожного поняття-стимулу, що відображають динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I, III, V курсів.

*Знання.* Категорія знання відіграє ключову роль в професії вчителя, адже основний сенс освітньої функції полягає в озброєнні учнів системою наукових знань, умінь та навиків з метою їх подальшого використання на практиці. Для студентів знання також виступають необхідним складовим навчання у ВНЗ. Знання стають надбанням особистості, входять до структури її досвіду, забезпечуючи повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість.

Зростання показників індивідуальних значень за фактором оцінки було зафіксовано на V курсі (7,95), порівняно з I (7,56) та III (7,57). Однак за факторами сили та активності показники студентів V курсу (5,57; 5,62) виявилися нижчими за показники I (6,78; 6,14) та III (6,07; 5,74) курсів. Отже, перевага та позитивна динаміка значень за стимулом спостерігається лише стосовно

фактора оцінки; знання виявляються більш «хорошими», ніж «сильними» та «активними».

Можна припустити, що студенти високо оцінюють значимість знань як складової особистості вчителя і, певно, прагнуть активно використовувати знання у майбутній професійній діяльності, але усвідомлюють недостатність сили й активності власних знань. Наведені результати можуть бути також пояснені незадовільним досвідом застосування власних знань у практичній діяльності, адже проведення дослідження співпало із поверненням випускників з педагогічної практики.

*2. Покликання.* Професійне покликання визначається як потяг до якої-небудь професії, що спирається на знання про призначення професії, усвідомлення своїх можливостей оволодіння нею і оцінку своїх потенційних професійних здібностей, як відчуття професії.

На I курсі поняття-стимул отримало більш високі показники за факторами оцінки (7,78) та сили (6,29) та визначено як «добре» та «щасливе». Показники фактора активності є нижчими та становлять 5,45 балів, проте підвищуються протягом навчання у ВНЗ (5,53 та 5,51 балів на III та V курсах).

За факторами оцінки та активності відбулося зниження показників на III та V курсах, проте фактор оцінки виявився домінуючим. Очевидно, досліджувані задоволені власним професійним вибором та відчувають особисту схильність до професії вчителя. Однак, разом із тим, від курсу до курсу, усвідомлюють недостатність сили й активності власного покликання до обраної професії. Зазначене відображено у визначеннях «Покликання», яке хоча й оцінюється скоріш як «сите» та «гучне», має тенденцію до нейтральної позиції.

*3. Авторитетність.* Авторитетність вчителя – це особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів; це визнання учнями достоїнств учителя, результатом чого є довіра, визнання і підтримка його ідей та дій.

За цим стимулом показники студентів I курсу виявилися найвищими за всіма факторами, при цьому фактор сили є переважним (7,69). Проте на III та V курсах можна спостерігати значне зниження показників фактора сили (6,55 та 4,71 бали відповідно), при цьому показники за іншими факторами змінюються у незначній мірі. Можливо, студенти I курсу, які щойно закінчили школу, відчувають власну спроможність легко завойовувати авторитет учнів, що відображено в оцінці «Авторитетності» як «ситої», «великої» та «щасливої».



На відміну від першокурсників, в студентів III та V курсів домінуючими є показники за фактором оцінки, тобто «Авторитетність» визнається скоріше як «світла» та «чиста», аніж «сильна» та «активна» професійно важлива якість. Зазначене може бути пояснено тим, респонденти усвідомлюють свої обмежені можливості прояву та розвитку авторитетності як професійної якості та позиції вчителя у період навчання у вищому навчальному закладі. Низький показник за фактором сили у випускників може також пояснюватися труднощами досягнення авторитету, з якими стикалися респонденти під час проходження виробничих практик.

*4. Мислення.* Професійні розумові уміння вчителя, які реалізуються на ситуативному (раціональному) та надситуативному (інтуїтивному) рівнях, є важливим інструментом його діяльності.

Високі показники за цим стимулом спостерігаються за фактором оцінки на всіх курсах (7,93; 7,89; 7,9). За фактором активності показники є нижчими, ніж фактор оцінки, проте зростають на V курсі (6,58). Отримані дані можуть свідчити про те, що респонденти визнають мислення важливою професійною якістю та інструментом діяльності вчителя, а також прагнуть його розвивати та активно опановують педагогічні розумові уміння. Показниками педагогічного мислення виступають уміння бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати саме явища педагогічної дійсності, тобто виховні стосунки в ситуаціях, процесах і системах.

На I курсі показники за фактором сили виявилися вищими (6,31), порівняно з III (5,2) та V (5,26). Очевидно, визнаючи мислення одним із головних інструментів у професії діяльності вчителя, студенти старших курсів відчують невпевненість втілювати зазначені уміння у практичній діяльності.

*5. Самореалізація.* Самореалізація в професії передбачає: не випадковий вибір місця навчання й подальшої роботи, постійне професійне зростання і розвиток професійної компетентності, а також задоволеність тим, як складаються професійне життя і кар'єра. При цьому, наявність матеріального благополуччя в контексті професійної самореалізації не вважається визначальним чинником. Надійним критерієм професійної самореалізації є задоволеність людини вибором професії, собою і власною професійною діяльністю.

Незважаючи на домінування фактора оцінки в студентів всіх курсів (6,65; 7,94; 7,71), слід відзначити, що саме за стимулом «Самореалізація» спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень. Так, на III та V курсах показники фактора

сили виявилися найвищими серед інших понять-стимулів (6,76; 6,38); самореалізація усвідомлюється як «велика» та «сильна». За фактором активності на III та V курсах, у порівнянні з I (5,51), стимул також отримав високі бали (6,97; 6,56) та був визначений як «гучний» та «яскравий».

Такі показники можуть свідчити про задоволеність досліджуваних вибором власної професії та місцем навчання, відчуття реалізації власного внутрішнього потенціалу і здійснення життєвої місії.

*6. Учень.* У показниках індивідуальних значень понять за цим стимулом, який сприймається як суб'єкт навчальної діяльності та взаємодії, як суб'єкт, на який спрямовано педагогічний вплив, порівняно з I курсом, спостерігається збільшення показників за фактором оцінки та сили. Очевидно, у смислового визначенні випускників уявлення про учня пов'язане зі складностями вирішення педагогічної ситуації, що й пояснюється визнанням учня «великим» та «сильним». Однак, у зв'язку з недостатністю педагогічного досвіду, ставлення до учнів залишається оцінним та здійснюється в категоріях «хороший – поганий», «світлий – темний», «добрий – злий».

За фактором активності показники, порівняно з I курсом, знижуються, а поняття, хоча й оцінюється скоріше як «швидке», «гучне» та «яскраве», має тенденцію до нейтральної позиції.

*7. Взаємодія.* Педагогічна взаємодія є основою та універсальною характеристикою педагогічного процесу. Ця взаємодія визначається як взаємозв'язаний процес обміну діями між його учасниками, що веде до формування і розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та особистісної сфер.

За цим стимулом спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень в студентів I – V курсів за всіма факторами. Проте, фактор оцінки переважає на всіх курсах; «Взаємодія» асоціюється в респондентів з «хорошою», «доброю», «чистою». За фактором сили оцінки стимулу виявилися трохи нижчими за фактор оцінки та активності (5,74; 5,12; 6,48), однак також зростають від курсу до курсу (4,91; 5,16; 5,45).

Наведені результати можна пояснити тим, що студенти після проходження практик та спостережень за діяльністю інших педагогів починають ставитися до взаємодії як до обов'язкової складової професійної діяльності вчителя. Однак, усвідомлюючи визначну роль взаємодії у педагогічному процесі, майбутні фахівці не відчують достатньо власної сили у побудованні «хорошої» («правильної») професійної взаємодії.

8. *Мовлення.* Для майбутніх учителів стимул «Мовлення» виявився найбільш значущим стимулом серед інших, про що свідчать зростання показників від курсу до курсу, а також найвищі серед інших показників випускників за факторами оцінки (8,44) та активності (7,8). Очевидно, мовлення сприймається досліджуваними як важливий інструмент професійної діяльності, особливо для студентів філологічного факультету, як основний засіб педагогічного спілкування, яким вони намагаються оволодіти повною мірою. Мовлення оцінюється за цими факторами позитивним полюсом відповідних шкал як «хороше», «добре», «активне», «яскраве».

Незважаючи на те, що показники за факторами оцінки та активності виявилися найвищими, за фактором сили показники майже не змінюються впродовж навчання у ВНЗ. Очевидно, разом із усвідомленням значущості мовлення для майбутньої професії та його активного використання як інструмента діяльності вчителя, респондентам бракує особистих мовленнєвих здібностей та умінь. Так, особливістю мовлення вчителя є зверненість до учнів, передача інформації та літературної норми мовлення, дидактична спрямованість. Ймовірно, низькі показники за фактором сили (4,87; 4,41; 4,83) обумовлені недостатнім досвідом використання мовлення у квазіпрофесійній та навчально-професійній діяльності.

9. *Контроль.* Управління процесом учіння обов'язково передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Серед інших стимулів «Контроль» отримав найнижчі показники в студентів I – V курсів за факторами оцінки (5,38; 4,9; 6,25) та активності (3,89; 4,06; 5,08), але водночас простежується й позитивна динаміка індивідуальних значень. Показники за фактором сили, навпаки, знижуються, порівняно з I курсом (4,81; 4,05; 4,75).

Зазначене може говорити про те, що досліджувані визнають контроль невід'ємним етапом процесу учіння (домінування фактора оцінки), проте ставляться до нього суперечливо. Можна припустити, що низькі показники факторів сили та активності зумовлені негативним суб'єктивним досвідом контролю власної навчальної діяльності під час навчання у школі або вищому навчальному закладі. Очевидно, студенти оцінюють контроль швидше за зовнішніми проявами, не повною мірою усвідомлюючи ті важливі функції, які він виконує: освітню, розвиваючу, виховну, інформаційну, функцію зворотного зв'язку.

10. *Рефлексія.* Педагогічна рефлексія є складним психологічним феноменом, який виявляється в здатності вчителя вхо-

дити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності для розвитку особистості учня. Педагогічна рефлексія передбачає взаємовідображення, взаємооцінку учасників педагогічного процесу, їхньої взаємодії, відображення педагогом внутрішнього світу, станів розвитку учнів і навпаки.

Семантика студентів, для яких рефлексія є співвідношенням себе й можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, та з існуючими уявленнями про неї, виявила переважання фактора оцінки та поступове збільшення його показників (від 6,67 балів на I курсі до 7,21 – на V).

За фактором активності також спостерігається ріст показників у студентів V, порівняно з I курсом, та зниження показників студентів III курсу на фоні смислової кризи (5,24; 4,67; 6,11).

За фактором сили було виявлено зниження показників, порівняно з результатами студентів I курсу (5,61; 4,35; 5,15). Очевидно, протягом п'яти років навчання, рефлексивна здібність студентів не набуває належного рівня, тому оцінюється ними як «сильна» у невеликій мірі. При цьому досліджувані згодні із важливістю розвинених рефлексивних здібностей у професії вчителя, про що свідчить перевага показників за фактором оцінки.

Отже, шкальний та факторний аналіз показників індивідуальних значень за 10 стимулами-поняттями в студентів I, III та V курсів дозволив виявити, як упродовж п'ятирічної фахової підготовки змінюється їх розуміння професійних понять. Було виявлено, що індивідуальні значення понять професійного простору у свідомості студентів всіх курсів визначаються смисловим навантаженням за фактором оцінки. Зазначена перевага не є значною, проте вказує на оцінність мислення респондентів, на їхню невпевненість (нестачу власної сили та активності) у можливості успішного втілення отриманих знань, умінь та навиків у майбутній професійній діяльності.

На III курсі було встановлено загальне зниження показників індивідуальних значень за факторами оцінки, сили й активності майже за всіма стимулами-поняттями. Причиною таких результатів може виступати смислова криза III курсу, коли студенти сприймають набуті теоретичні знання як недосяжні для втілення на практиці, що призводить до розчарування в обраній спеціальності, навчанні та в собі як в майбутньому вчителіві.

На V курсі було виявлено зростання показників фактора активності за стимулами «Покликання», «Мислення», «Самореалізація»,



«Взаємодія», «Мовлення», «Контроль», «Рефлексія». Зазначене свідчить про те, що під час навчання та включення до реальної педагогічної діяльності в суб'єктивному досвіді майбутніх учителів здійснюється перебудова декларативних понять у професійно реальні, тобто професійна свідомість наповнюється суб'єктивним смислом [8]. У процесі навчальної діяльності професійні смисли студентів зазнають трансформації, утворюються нові смисли, що забезпечує процес розвитку професійної свідомості. Разом із тим, було зафіксовано зниження показників фактора сили за стимулами «Знання», «Покликання», «Авторитетність», «Мислення», «Контроль», «Рефлексія». Такі результати можуть пояснюватися тим, що набуті в процесі навчання знання, уміння та навички, навіть після проходження педагогічних практик, ще не виступають для випускників фактором упевненості в успішній професійній діяльності.

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за методикою візуального семантичного диференціала О.Ю. Артем'євої [3], метою якої було вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

У ході дослідження респондентам пропонувалося надати 3-5 довільних описів кожному з 8 зображень-стимулів. Описи досліджуваних було віднесено до однієї з п'яти груп, що спирається на класифікацію професій Є.О. Клімова, яка прямо вказує акценти предметного світу та відповідає класифікації основних заміщаючих реальностей.

На основі з отриманих даних розподілу професійної орієнтації студентів I, III та V курсів, можна стверджувати, що велика частка студентів демонструє поліспрямованість: «Людина-людина» + «Людина-художній образ» на I курсі та «Людина-людина» + «Людина-природа» – на V. Однак, результати свідчать про прийняття більшістю студентів професії вчителя як своєї, про що говорить вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-людина») у якості характерної заміщаючої реальності.

Порівняно з I та V курсом, на III курсі, у зв'язку із зазначеним смисловим конфліктом відбувається знецінювання обраної професії та небажання її привласнення, що змінюється при подальшому навчанні.

Наявність описів, характерних для спрямованості «Людина – художній образ» (42% на I; 46% на III; 24% на V курсі), свідчить про індивідуальні творчі здібності та розвиненість емоційної сфери досліджуваних, що є також важливим у професії вчителя.

На V курсі, поряд із вираженою соціоспрямованістю, можна відмітити значну кількість описів, що відповідають спрямованості типу «Людина-природа» (33% від загальної кількості описів). Подібні результати можуть бути пояснені ціннісними орієнтаціями досліджуваних. Очевидно, цінності Універсалізму (за термінологією Ш. Шварца [5, с.27-30]), мотиваційна мета яких полягає у розумінні, терпимості, гармонії, захисті благополуччя людей та природи, є домінуючими у цій групі досліджуваних.

Представленість описів, характерних для типу «Людина-техніка» (4% на I; 11% на III та V курсі), може пояснюватися як природний показник техноспрямованості сучасної молоді. Однак «перерозподілу» у бік техноспрямованості майбутніх учителів не спостерігається.

Спрямованість «Людина – знакова система» виявилася лише в одного досліджуваного. В інших досліджуваних описи, характерні до цієї спрямованості, зустрічалися в незначній мірі.

Отже, більшість досліджуваних має досить виражену професійну спрямованість семантики, що служить важливим показником прийняття професії вчителя.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** В статті було представлено результати емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. Показано динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I, III, V курсів. Досліджено особливості класифікації об'єктів світу в студентів I, III, V курсів, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

Перспективними напрямами розвитку наукової проблематики надалі вбачаються наступні: експериментальне вивчення психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх учителів; розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх учителів у період підготовки у вищому навчальному закладі.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл. 1999. – 350 с.
2. Артемьева Е.Ю. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е.Ю. Артемьева, И.Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности.– Ярославль: ЯрГУ, 1984.– С. 107–118.

3. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.127-133.
4. Дробот О.В. Психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів: дис. ... канд..психол. наук. 19.00.01 / О.В. Дробот. – Одеса – 2009. – 239 с.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
6. Кучеровская Н.А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога: дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.01 / Н.А. Кучеровская. – К., 2007. – 203 с.
7. Самойлова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Г. Самойлова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 212 с.
8. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 167-180.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Artem'eva E.Ju. Osnovy psihologii sub#ektivnoj semantiki [Basics of subjective semantics psychology]. – Moscow : Smysl, 1999. – 350 p.
2. Artem'eva E.Ju. Obuchenie professii kak perestrojka semanticheskikh sostavljajushhix sub#ektivnogo opyta [Job education as the restructuring of subjective experience semantic components]. Myshlenie i obshhenie v konkretnyh vidah prakticheskoy dejatel'nosti. Jaroslavl' : JarGU, 1984, P. 107-118.
3. Artem'eva E.Ju. Psihosemanticheskie metody opisanija professii [Psychosemantic methods for the profession describing]/ E.Ju. Artem'eva, Ju.G. Vjatkin. – Voprosy psihologii, 1986, No 3, pp. 127-133.
4. Drobot O.V. Psyhosemantychni osoblyvosti profesijnoi' svi-domosti majbutnih menedzheriv: dys. ... kand..psychol. nauk : 19.00.01 [Psychosemantical features of future managers professional consciousness] /O.V. Drobot. – Odesa, 2009. – 239 p.
5. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo [Schwarz's method for studying personal values: concept systematic management]/ V.N. Karandashev. – Saint-Petersburg: Rech', 2004. – 72 p.

6. Kuchеровskaja N.A. Psihosemanticheseskaja struktura profesional'nogo soznanija praktikujushhego psihologa: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 [Psychosemantic structure of practicing psychologist professional consciousness]. – Kiev, 2007. – 203 p.
7. Samojlova A.G. Osoblyvosti formuvannja profesijnoi' svidomosti majbutnih psihologiv: dys... kand. psihol. nauk: 19.00.07 [Features of formation of future psychologists professional consciousness]. – Kyi'v, 2004. – 212 p.
8. Shevchenko N.F. Profesijna svidomist' praktychnogo psihologa: struktura ta specyfika funkcionuvannja [Professional consciousness of practical psychologist: structure and specific of functioning] // Psihologija i suspil'stvo. – 2009. – No4. – PP. 167-180.

**O.I. Chepishko. Semantic characteristics of future teachers' professional consciousness in higher educational establishments.** In the article the author presents the results of an empirical study of psychosemantic features of future teachers' professional consciousness in higher educational establishments. The current state of the teachers' professional consciousness problem research and perspectives for its solution are shown. The choice of psychosemantic methods as the research methods of future teacher's professional consciousness is grounded.

The dynamics of the individual meaning of professional space concepts in students' consciousness is presented. The results show that individual meanings of professional space in students' consciousness are determined by the assessment factor domination. This can indicate evaluative thinking of the respondents, their uncertainty (lack of strength and activity) to successful objectification of the obtained knowledge, abilities and skills in their future careers.

Semantic professional orientation of students of I – V courses is studied. It is concluded that the most part of students admits the teaching profession as their own. The conclusion is proved by respondents' choice of social facilities and interpersonal relationships reality as a distinctive replacing reality.

Perspectives in solution of the noted scientific problems concern the experimental study of the psychological conditions of future teachers' professional consciousness development; inventing and approving the program of psychological and pedagogical support of future teachers' professional consciousness development.

**Key words:** professional consciousness, teacher professional consciousness, subjective semantics, subjective experience, semantic differential method, individual meaning, professional space, profession assigning.

*Отримано: 18.12.2013 р.*