

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-86-96

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк, orcid.org/0000-0001-7223-3821

І. Л. Холковська, orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті на основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, а також практики підготовки студентів педагогічних ЗВО з'ясовано, що розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки можливий за таких педагогічних умов: діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; наповнення освітнього процесу змістом, що спонукає особистість до виявлення смислів свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні; використання в освітньому процесі системи ціннісно-сміслових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють смислопошукову суб'єктну активність студентів; активізація рефлексії, що забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, об'єктивацію власних особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; проблематизація педагогічного процесу – організація дослідницької активності студентів, спрямованої на самостійний аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, формування діалектичного професійного мислення. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечить включення студентів в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі діалогічної взаємодії з викладачами, що у підсумку сприятиме розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх професійної діяльності.

Ключові слова: особистісна зрілість, педагогічні умови розвитку особистісної зрілості, майбутні учителі, діалог, рефлексія, суб'єктність.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL MATURITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

V. Haluziak, I. Kholkovska

The article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, as well as the practice of training students of pedagogical universities, determines the pedagogical conditions for the development of personal maturity of future teachers. It was found that the development of personal maturity of future teachers in the process of their professional training is possible under the following pedagogical conditions: dialogization of pedagogical interaction, which involves the transformation of the teacher's superposition and subordinate student position into equal positions of partners; filling the educational process with content that encourages the individual to identify the meanings of their professional development and creates a need for professional self-improvement; use in the educational process of a system of value-semantic developmental methods and forms (exercises, tasks, trainings) that stimulate the subjective activity of students; activation of reflection, which provides the subjective position of students in the educational process, the objectification of their own personal qualities and the formation of an active, transformative attitude towards themselves, their own attitudes and behaviors; problematization of the pedagogical process - the organization of research activities of students aimed at independent analysis and solution of pedagogical problems, development of their own professional position, the formation of dialectical professional thinking. The implementation of certain pedagogical conditions will ensure the inclusion of students in the subjective activity associated with the search, choice, creative interpretation and actualization of axiological, ideological and culturological aspects of pedagogical activities in the process of dialogical interaction with teachers, which will ultimately promote personal maturity as future teachers psychological resource of efficiency of their professional activity.

Keywords: personal maturity, pedagogical conditions of personal maturity development, future teachers, dialogue, reflection, subjectivity.

Розбудова нової української школи потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень фахової компетентності, але й відповідний рівень особистісної зрілості, оскільки «у вчителя є тільки один дієвий інструмент виховання – він сам, його людські якості, його особистість» [20, с. 111]. У зв'язку з цим важливо, щоб майбутні вчителі у процесі підготовки не тільки оволоділи необхідними професійними знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Сучасна освітня практика потребує вчителя, який характеризується суб'єктністю, ініціативністю, впевненістю в собі і самокритичністю, толерантністю,

креативністю, гнучкістю, відкритістю до нового досвіду. Підготовка такого вчителя вимагає створення у педагогічних закладах вищої освіти відповідних умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктно-рефлексивну позицію у педагогічному процесі.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності виховного процесу свідчать численні психолого-педагогічні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками педагога й особистісним розвитком вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Кондратьєва, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). К. Вербова і С. Кондратьєва зазначають, що «істотною специфічною особливістю педагогічної діяльності є те, що ця діяльність здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому (як учителя, так і учня)... Педагогічна діяльність здійснюється не лише через взаємодію двох діяльностей (учня і вчителя), а через взаємодію особистостей. У педагогічній діяльності відбувається... спільний особистісний ріст, спільний особистісний розвиток... Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності вимагає... повної включеності особистості педагога і вихованця в педагогічний процес, обміну не просто значеннями, а їх особистісними смислами» [5, с. 7]. У системі «вчитель-учень» така діяльність проявляється в особливому змісті міжособистісних стосунків, які ґрунтуються на безумовному прийнятті один одного як цінності.

Саме від рівня особистісної зрілості педагога залежить його здатність налагоджувати з учнями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для особистісного зростання дітей. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів характер і напрям їх особистісного розвитку має не менше значення, ніж академічні здобутки. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – підкреслює Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [2, с. 314]. Особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі мали адекватну особистісну організацію» [2, с. 350]. У зв'язку з цим розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки: «завдання самопізнання і розуміння інших у програмах педагогічних навчальних закладів важко переоцінити, оскільки вчитель навчає передусім когось, і тільки в другу чергу чогось» [2, с. 335].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що дослідження різних аспектів особистісно-професійного становлення вчителя суттєво активізувалися протягом останніх років (Г. Аксьонова, І. Вачков, О. Дмитрієва, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Миронова, Є. Рогов, А. Смоляр, А.Торхова та ін.). Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних характеристик (спрямованості, ціннісних орієнтацій, здібностей, професійно важливих якостей тощо), жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати ефективність його діяльності. Поряд з окремими професійно важливими компонентами особистості вчителя або більш складними підструктурами (педагогічною культурою, спрямованістю, самосвідомістю, Я-концепцією, професійною готовністю, індивідуальним стилем діяльності тощо), що виступали предметом численних досліджень, особливого значення набуває цілісна характеристика особистісного розвитку вчителя, яка знаходить відображення в понятті «зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною спрямованістю на комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери застосування цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, психології, педагогіці, соціології, філософії. Досліджувалися, зокрема, такі різновиди зрілості, як когнітивна, інтелектуальна, емоційна, психологічна, соціальна, громадянська, професійна, духовна тощо. Термін «особистісна зрілість» використовується у працях Л. Анциферової, Ю. Гільбуха, Г. Кравець, Д. Леонтєва, В. Моргуна, Л. Овсянецької, В. Петровського, Л. Потапчук, А. Реана, Н. Ткачової, О. Штепи та ін.

Протягом останніх років виконано низку дисертаційних досліджень, присвячених різним аспектам розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Зокрема, Г. Кравець вивчала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ЗВО [15]. Особистісну зрілість студентів педагогічного ЗВО дослідниця розглядає як результат соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку: «системоутворюючу комплексну характеристику особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [15, с. 15]. Критеріями особистісної зрілості студентів Г. Кравець вважає: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками і викладачами на основі толерантності й емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів. Особистісна зрілість, на її думку, є комплексною характеристикою особистості майбутнього фахівця, що забезпечує свідоме прийняття професійно

значущих цінностей і прагнення реалізувати себе в процесі професійної підготовки. Дослідниця стверджує, що особистісна зрілість є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі ЗВО і виступає важливим чинником професійного становлення особистості. Прояв особистісної зрілості студента, на її думку, є активним динамічним процесом, що супроводжується зміною ставлень: до навчального процесу як особистісно значущого, до себе як вільної особистості, здатної нести відповідальність за себе й інших, до педагога як досвідченого фахівця, в якого можна багато чого навчитися і який здатний надати допомогу в професійному становленні.

О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [25]. Дослідниця не пропонує власної моделі особистісної зрілості вчителя й спирається на позицію Ю. Гільбуха, який структурними компонентами особистісної зрілості вважає: мотивацію досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [95]. Мотивація досягнення – загальна спрямованість індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів. Ставлення до свого Я (Я-концепція) виявляється в таких характеристиках зрілості, як впевненість у своїх можливостях, задоволення власними здібностями, темпераментом, характером, знаннями, уміннями й навичками. Водночас цей аспект зрілості виявляється в таких параметрах поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей. Почуття громадянського обов'язку характеризується такими якостями, як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, професійна відповідальність, потреба у спілкуванні, колективізм. Життєва установка поєднує такі якості, як розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість. Здатність до психологічної близькості з іншими людьми характеризується як доброзичливість, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Ефективним засобом розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів О. Темрук вважає соціально-психологічний тренінг, який дає змогу формувати професійно-педагогічну спрямованість і вдосконалювати ті професійно-значущі компоненти зрілості, які можуть змінюватися за відносно короткий проміжок часу: ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми. Тренінг, стверджує дослідниця, має спрямовуватися на розвиток окремих компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів і містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних завдань їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом способів і прийомів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного розвитку вчителя, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [18, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі педагогічного супроводу й підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів.

Поняття «педагогічний супровід» протягом останніх років доволі активно використовується в наукових джерелах. Його вживають, зокрема, Т. Анохіна, О. Гончарова, Н. Михайлова, С. Юсфін, Б. Фішман та ін. Цей термін виник у контексті педагогіки підтримки, яка акцентує увагу не на зовнішніх формувальних впливах на особистість, а на її власній активності та саморозвитку. Згідно з концептуальними положеннями педагогіки підтримки, студенти мають виступати не об'єктами педагогічних впливів, а активними суб'єктами особистісно-професійного розвитку, здатними до самостійного розв'язання проблем, що виникають в особистісному та професійному становленні [11]. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка передбачає діагностування й аналіз проблем, консультування, спільне з студентами планування шляхів подолання труднощів особистісно-професійного розвитку та сприяння в реалізації визначених завдань.

Мета нашої статті полягає у визначенні педагогічних умов розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів ми розуміємо як особливості організації освітнього процесу, що актуалізують потребу студентів в особистісно-професійному самовизначенні, сприяють формуванню професійної ідентичності, усвідомленню необхідності самостійності й особистої відповідальності за якість професійної підготовки, стимулюють суб'єктну активність у навчальній, науково-дослідній і суспільно значущій діяльності. При цьому діяльність

викладачів спрямовується на вивчення мотивації навчально-професійної діяльності студентів, їх готовності до самостійної роботи та професійного самовдосконалення, потреби в особистісно-професійному самовизначенні, а також на організацію навчально-професійної діяльності, що актуалізує прояв і розвиток суб'єктної активності в освітньому процесі.

Аналіз педагогічних досліджень, в яких розглядалися умови активізації саморозвитку майбутніх учителів, роль міжособистісної взаємодії у цьому процесі, дає підстави вважати важливою умовою розвитку особистісної зрілості студентів діалогічне спілкування суб'єктів педагогічного процесу в освітньому просторі ЗВО. Таке спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів. Маючи головною цінністю особистісний розвиток, діалогічне педагогічне спілкування максимально звернене до індивідуального досвіду студентів, їх потреби в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації, завдяки чому стимулює вияв і розвиток потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу [8].

Обґрунтування педагогічних умов розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів в освітньому процесі ЗВО спирається на концепцію діалогу [1; 4; 8], що передбачає обмін особистісним рефлексивним досвідом учасників освітнього процесу, заснованим на ціннісному ставленні до себе, інших суб'єктів і світу в цілому. Згідно з цією концепцією, діалогічні стосунки – це універсальне явище, що пронизує людське буття, всі прояви людського життя, що мають смисл і значення: «Де починається свідомість, там починається і діалог» [1, с. 71].

Феномен діалогу асоціюється зі стратегіями, що використовуються для вироблення інтеграційних рішень, об'єднання різноспрямованих позицій, оскільки діалогічний характер гуманістичного спілкування, за визначенням, передбачає наявність різних смислових позицій, які не обов'язково повністю збігаються. Діалогічне гуманістичне спілкування в педагогічному процесі може реалізуватися у різних формах. Це може бути діалог, в якому педагог і студенти, поділяючи загальні позиції, в процесі їх обговорення погоджуються один з одним, підтримують один одного, виявляють нові нюанси у своїх поглядах і тим самим приходять до нового, більш глибокого їх розуміння. Проте може мати місце і такий діалог, в основі якого лежать розбіжності в позиціях суб'єктів спілкування. В цьому випадку спілкування може набувати полемічного, і навіть конфронтаційного характеру, коли сторони намагаються відстоювати свої погляди, аргументуючи їх переваги.

Полемічна взаємодія в процесі професійної підготовки майбутніх учителів виконує важливі особистісно розвивальні функції. Взаємопроникнення у світоглядні позиції інших учасників спілкування стимулює інтелектуальну й творчу активність студентів унаслідок неоднозначності смислів педагогічних явищ, що вивчаються. Бажаючи подолати суперечності, що виникають при цьому, студенти починають інтерпретувати наявні смисли, внаслідок чого виникають нові смислові утворення, які формують основу ціннісного ставлення особистості до себе, до інших людей, до світу. Водночас необхідно зазначити, що майбутні вчителі, які характеризуються недостатньою усвідомленістю життєвого досвіду, дискретністю і схематичним уявленням про себе та майбутню професійну діяльність, у своїй більшості не володіють навичками психологічної саморегуляції та при зустрічі з новим, незвичним для них досвідом відчують значну психічну напругу, яка зумовлюється недостатнім розвитком механізмів рефлексії.

Діалогізація передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Діалогічна стратегія педагогічної взаємодії передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. В умовах діалогічного педагогічного спілкування, коли панує атмосфера свободи, взаємної поваги, плюралізму думок, відбувається розвиток рефлексивних здібностей студентів, що дають змогу їм усвідомлювати перевагу конструктивних способів вирішення внутрішньоособистісних і міжособистісних суперечностей. Завдяки діалогічному спілкуванню в студентів формується досвід прояву позитивних форм соціальної активності, відповідальності за результати взаємодії, конструктивного вирішення міжособистісних суперечностей на основі принципів партнерства й співпраці. Позитивний досвід діалогічного педагогічного спілкування, пов'язаний з конструктивною взаємодією й успішним подоланням

міжособистісних розбіжностей, формує у студентів готовність до співпраці, за умов якої «супротивна сторона» сприймається як партнер, а способом впливу на нього виступає аргументація позицій і пошук рішення, що задовольняє обидві сторони.

Надзвичайно важливим моментом є те, що діалогічне спілкування з іншою людиною передбачає «здатність відтворювати її внутрішній світ у власному» [16, с. 56]. Це забезпечує набуття студентами важливого рефлексивного досвіду – досвіду «переживання іншої людини в усій її своєрідності і неповторності» [26, с. 244]. Така властивість діалогічного спілкування сприяє розвитку сензитивності особистості, спонукає студентів проявляти емпатію і толерантність до однокурсників та викладачів. Особистісному розвитку студентів сприяє також те, що досвід діалогічної взаємодії з іншими інтеріоризується в навички спілкування з самим собою, в навички диференціації у своєму «внутрішньому голосі» різних смислових позицій і конструктивного подолання внутрішніх суперечностей.

Важливо зазначити, що сама ситуація діалогічного спілкування стає виховною, сприяє розвитку складових особистісної зрілості, реалізації внутрішніх природних сил особистості і формуванню її смислових структур у процесі взаємодії з іншими людьми, позиціонуванню себе як суб'єкта культури [3; 13]. Це дає підстави розглядати діалогічне спілкування у педагогічному ЗВО як важливу умову не лише самореалізації студентів, підвищення їх особистісної зрілості, але й професійного становлення загалом.

Окрім навчальної, розвивальної і виховної функцій педагогічному спілкуванню, що базується на принципах діалогу, властива також функція фасилітації – створення атмосфери доброзичливості, підтримки і свободи самовияву в освітньому процесі. У процесі професійної підготовки студенти стикаються з численними труднощами особистісного та дидактичного характеру, пов'язаними з професійним самовизначенням, розвитком здібностей, набуттям професійних знань і умінь, оволодінням способами конструктивної взаємодії з людьми. Це обумовлює необхідність використання в педагогічному процесі технологій фасилітації, однією з яких є діалогічне спілкування з студентами. Забезпечуючи свободу мислення і висловлювання власних позицій, діалогічне педагогічне спілкування допомагає студентам реалізувати свій потенціал, підтримує їх прагнення до розвитку особистісної зрілості [10].

В умовах діалогічного спілкування студенти набувають критично-рефлексивного досвіду осмислення професійних цінностей і життєвих орієнтацій. Нові смислові утворення, що виникають завдяки цьому, стають основою становлення власної професійної позиції та розвитку професійно важливих особистісних якостей, які визначають успішність майбутньої педагогічної діяльності.

На думку М. Кларіна, особистісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у процесі інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним смислом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів під час пошуку особистісних смислів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [14, с. 68-69]. Такі умови найбільшою мірою забезпечуються в процесі діалогічної навчальної взаємодії, яка ґрунтується на міжособистісному діалозі і передбачає партнерське спілкування суб'єктів, обмін особистим досвідом, ціннісне самовизначення, включеність у спільне розв'язання пізнавальних проблем.

Підсумовуючи переваги діалогічного педагогічного спілкування як важливої умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, варто вказати на його основні ознаки: паритетність як право на свою систему цінностей, відповідальність за власний розвиток і життєвий шлях, як рівноправні стосунки суб'єктів взаємодії незалежно від їх соціального статусу; самостійність суджень як право на відстоювання своєї позиції, на критичне ставлення до будь-яких суджень, на незгоду з поглядами іншого, а також на зміну і розвиток своєї позиції; уміння зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, право на довіру з боку викладачів і студентів, право на власні переживання і відкрите їх вираження стосовно особистісно значущих проблем; безумовна повага як визнання самоцінності іншої людини, її особистісної свободи.

Спілкування, побудоване на принципах діалогу, допомагає студентам проявити суб'єктну позицію як під час вирішення професійно-пізнавальних завдань, що розвивають педагогічне мислення, так і в процесі вирішення комунікативно та соціально розвивальних завдань, що формують уміння і навички професійної поведінки, необхідні для соціалізації майбутнього фахівця в професійному співтоваристві.

Таким чином, ми визначаємо діалогічне спілкування викладачів і студентів, орієнтоване на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу і його діалогічний екзистенціальний характер, як важливу умову прояву й розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Привабливість навчально-професійної взаємодії для молодої людини і зародження потреби брати у ній участь залежить від змісту цієї взаємодії, проблем, яких вона торкається, що спонукають студента до самореалізації. Важливою є думка В. Франкла, згідно з якою істинний діалог не можливий, якщо не стосується світу людських смислів, а до істинного спілкування-діалогу і, відповідно, до саморозкриття та самопрояву особистість приводить лише реальне спілкування з приводу якоїсь реальної проблеми. При

цьому саморозкриття і мистецтво спілкування мають бути лише результатом конкретного (предметного) прагнення до розкриття і реалізації певного смислу [26]. Це положення допомагає нам зрозуміти, що, організовуючи педагогічний супровід розвитку особистісної зрілості студентів, ми маємо справу не з якимось абстрактним процесом, яким слід управляти, а з людиною як суб'єктом діяльності, що самостійно регулює свої дії та вчинки.

Теоретичний аналіз праць В. Андреева, Є. Бондаревської, Д. Леонтєва, А. Мудрика, В. Франкла, в яких особистісний смисл розглядається як центральний момент становлення людини як індивідуальності та суб'єкта професійної діяльності, дає підстави вважати пошук студентами суб'єктивних смислів професійної діяльності важливою умовою прояву і розвитку їх особистісної зрілості. На думку А. Леонтєва, буття людини у світі як його невід'ємній частині, що перебуває з цим світом у безперервному діалозі, передбачає «...повернення до побудови у свідомості індивіда образу зовнішнього багатомірного світу, яким він є, в якому ми живемо, в якому ми діємо, але в якому наші абстракції самі по собі не існують» [17, с. 255]. Іншими словами, з позицій теорії діяльності, тільки в суспільно значущій діяльності людина може виявити смисл і знайти шлях до себе та інших людей. Можна говорити не лише про індивідуальні варіанти, але й про систему інваріантних образів світу, деякі абстрактні моделі, що описують схожі ознаки в баченні світу різними людьми. Прикладом такого інваріанту може слугувати професійний образ світу, формування якого є одним із головних завдань підготовки майбутніх учителів.

Глибше зрозуміти природу взаємовідносин образу світу і діяльності людини у цьому світі допомагає розроблене в контексті наукової школи Л. Виготського положення, згідно з яким образ світу є орієнтовною основою для діяльності людини в ньому. У цьому контексті професійна підготовка має спрямовуватися на формування у студентів професійного образу світу, необхідного для діяльності в ньому. Для студентів, що навчаються у педагогічному ЗВО, професійний образ світу знаходить своє втілення в гуманістичній парадигмі освіти, цінності якої повинні стати значущими для майбутніх учителів. Освітня практика повинна прагнути до того, щоб студент усе більшою мірою усвідомлював «...свободу людини змінити щось у світі на краще, якщо це можливо, і змінити себе на краще, якщо це необхідно» [26, с. 324].

Вітчизняні педагоги і психологи солідаризуються з В. Франклом, який вважає, що «творчі цінності актуалізуються у формі суспільно значущих звершень» [26, с. 244]. Творча активність студентів в освітньому процесі спонукається ієрархією мотивів, в якій визначальними стають або внутрішні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою студента зайняти певну позицію у системі суспільних відносин.

Практика навчання у ЗВО свідчить, що значний вплив на успішність студентів справляє пізнавальна потреба в єдності з потребою в досягненнях. Тому необхідно підтримувати як вроджену пізнавальну потребу студентів, їх прагнення до розширення кругозору, так і соціогенну потребу в досягненнях – постійному поліпшенні результатів своєї діяльності. Включаючи студентів в активну пізнавальну діяльність, слід спонукати їх знаходити особистісний смисл професійних знань, створювати ситуації, що вимагають прояву власної професійної позиції. У ситуації переходу від незнання до знання студент мислить і діє самостійно, починаючи усвідомлювати особисту відповідальність за якість своєї професійної підготовки, відчуває потребу в презентації професійно значущих якостей своєї особистості. Усвідомлення студентом суперечності між досягнутим рівнем особистісної зрілості, з одного боку, і високим рівнем професійних вимог, – з іншого, стимулює його самореалізацію, запускаючи механізми самовиховання та особистісно-професійного самовдосконалення.

Таким чином, важливою умовою розвитку особистісної зрілості студентів є наповнення освітнього процесу змістом, який спонукає їх до пошуку особистісного смислу свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні.

Взаємообумовленість процесів прояву особистісної зрілості майбутнього вчителя і його професійної підготовки дає підстави стверджувати, що опанування студентами прийомів професійної діяльності пов'язане з оволодінням способами життєдіяльності зрілої особистості, які стосуються технологічної сфери педагогічного процесу. Найбільшу ефективність у цьому контексті мають особистісно орієнтовані освітні технології, що ґрунтуються на ідеях гуманістичної рефлексивної психології, педагогіки підтримки і співтворчості. Варто акцентувати увагу на розвивальному потенціалі таких особистісно орієнтованих технологій і методів навчання, як: діалогічні методи (діалогічні лекції, групові дискусії, аналіз професійних ситуацій тощо); ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри тощо); тренінгові технології (тренінги рефлексивності, сензитивності, емпатії, толерантності, асертивності, впевненості в собі тощо); проблемні методи навчання; технології фасилітаційного спілкування та ін.

Отже, важливою умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів слід вважати використання в освітньому процесі ЗВО системи ціннісно-смислових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють прояв суб'єктної активності студентів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що одним із фундаментальних чинників розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців, у тому числі вчителів, є рефлексія як механізм самоаналізу, саморегуляції та самовдосконалення особистості [6]. Саме рефлексія виринає з безперервного потоку життєдіяльності і дозволяє їй зайняти зовнішню позицію стосовно самої себе. Така здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду і, на думку Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління і отримує здатність до саморозвитку, особистісного зростання. С. Степанов зазначає, що рефлексія «забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності і результативності» [24, с. 36].

Рефлексія дає змогу студентові стати господарем становища, автором, який конструює своє сьогодення і майбутнє, усвідомлює й оцінює труднощі та суперечності освітнього процесу, самостійно розв'язує їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядає труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає студентів до постійного експериментування, пошуку, творчості. Сучасні психолого-акмеологічні дослідження професіоналізму свідчать про кореляцію рефлексивної організації діяльності і рефлексивної культури суб'єкта праці, розвиток якої активізує інноваційний потенціал особистості, сприяє переосмисленню професійного досвіду, підвищує готовність до професійної творчості, розширює актуальне і потенційне поле рефлексії у професійній діяльності [12, с. 116-117].

Рефлексія консолідує Я-концепцію студентів, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У випадку заниженої самооцінки майбутніх учителів, що деструктивно впливає як на їх професійне самопочуття, так і на характер взаємин з учнями, саме рефлексивний самоаналіз може стати дієвим інструментом корекції особистості [2]. Рефлексія забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми вчителями мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [21, с. 351-352]. Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої індивід може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Розвитку цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дозволяє суб'єкту побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку.

У контексті самопізнання рефлексія розглядається як специфічна людська здатність – здатність до рефлексивної самосвідомості [24]. Вона дає змогу особистості аналізувати свій досвід і власні мислительні процеси, завдяки чому формуються узагальнені знання про світ і про себе. Рефлексія забезпечує переосмислення особистістю стереотипів власного досвіду. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління: рефлексія як "дзеркало", що відображає всі зміни, які відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання.

На провідній ролі рефлексії в самодетермінації особистості наголошують представники суб'єктно-діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Петровський та ін.). С. Рубінштейн виділяв два способи життєдіяльності людини: "занурений" і "відсторонений" (рефлексивний). Саме другий спосіб, на його думку, є суб'єктним, оскільки дає змогу самостійно, ініціативно обирати свій життєвий шлях і керувати власним розвитком. Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його справжній людській суті, особистість повинна розглядати його з трьох рефлексивних позицій: ким я був? що я зробив? ким я став? Отже, у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу рефлексія розглядається як магістральний шляхом розвитку суб'єктності, індивідуальності, унікальності і неповторності особистості.

В. Сластьонін розглядає рефлексивну культуру як системоутворюючий чинник професіоналізму і зрілості вчителя, що визначається способами і стратегіями переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошуку інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням дослідника, особистісно орієнтована технологія освітнього процесу ґрунтується на рефлексивних функціях і співвідноситься з такими складовими рефлексивної позиції вчителя, як: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи особистісних смислів; відкритість професійній творчості; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації своїх намірів; проблематизація педагогічної діяльності, виявлення протиріч і невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості вчителя в проблемній інноваційній ситуації [23]. Таким чином, рефлексія виступає важливим механізмом розвитку самосвідомості особистості, забезпечує перехід від безпосередніх форм поведінки до її опосередкованої, свідомої організації та управління нею. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати власні

особистісні якості, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно себе, власних професійних установок і способів поведінки.

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів потребує розробки і застосування методичних прийомів, які активізують рефлексію студентів. Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних якостей у контексті професійної діяльності, може сприяти така форма роботи, як письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Наш досвід свідчить про доцільність використання з цією метою таких психодіагностичних методик, як тест стилів реагування в конфліктних ситуаціях Томаса, методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, тест фундаментальних міжособистісних орієнтацій В.Шутца та ін. Отримані за допомогою вказаних методик результати дають змогу суттєво поглибити, розширити та уточнити уявлення студентів про особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та професійно-ціннісні орієнтації. Варто зазначити, що груповий аналіз діагностичних даних, які стосуються власної особистості, більшою мірою сприяє розумінню студентами свого Я, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння тільки у процесі розкриття перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав змогу проаналізувати результати самодіагностики у процесі міжособистісного діалогу. Це можна забезпечити за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дає змогу студентам висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до осмислення студентами нової інформації щодо себе. Рефлексивна активність, спрямована на з'ясування значення тестових даних та їх роз'яснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості, сформованості у себе професійно важливих якостей. Як свідчать результати досліджень, внаслідок обговорення уявлень про себе і самонастанов помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, підвищується впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні труднощі.

Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в рамках соціально-психологічного тренінгу за рахунок забезпечення зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування з новими способами і моделями спілкування [7]. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника групи як особистості, демонстрування готовності допомогти впоратися з труднощами і проблемами міжособистісної взаємодії, використання описових, а не оціночних форм зворотного зв'язку. Важливо, щоб нормами взаємодії в групі стали установки на аналіз, а не на оцінку, на допомогу, а не «звинувачення».

Організації рефлексивно-сислової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє обговорення студентами актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення: Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви для внутрішнього росту і розвитку? Чи достатньо впевнений я у собі? Чи можу я у спілкуванні з учнями бути твердим, наполегливим і вимогливим, коли це потрібно? Чи здатен я толерантно сприймати різні погляди? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблем? Чи можу я адекватно сприймати критику, необхідну для мого розвитку як особистості і фахівця? Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми? Чи здатен я відкрито перед учнями визнати свою помилку? Чи можу я, як учитель, бути у спілкуванні з учнями самим собою, відкрито проявляти свої справжні почуття? Обговорення таких питань вимагає від студентів певної сміливості, відкритості та достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати рефлексії, якими б вони не були. Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше пізнати себе, з'ясувати власні професійні установки, що є важливою передумовою особистісно-професійного розвитку.

Результати наших досліджень свідчать, що активізація рефлексивних процесів є важливою педагогічною умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Рефлексія забезпечує суб'єкту позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач.

Розвиток суб'єктності особистості відбувається у процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак важливою педагогічною умовою підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які потребують пошукової, творчої активності. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач

передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічного процесу може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-смыслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Можливість обґрунтувати і детально представити власну точку зору майбутні вчителі отримують завдяки активній формі професійно-смыслового діалогу під час практичних занять, а також вільного спілкування викладачів і студентів. У цьому випадку відбувається спільний вибір актуальних професійно-смыслових проблем, організовується їх обговорення, що завершується рефлексією діалогу. Така форма діалогічної взаємодії передбачає творчу участь викладача в процесі вибору тих чи інших підходів, трактувань, його щире захоплення предметом, глибоке особисте переживання обговорюваних проблем, право активно висловлювати і відстоювати свою точку зору, переконувати в її справедливості студентів. Результатом зіткнення різних, часом навіть протилежних позицій повинна стати атмосфера спільного творчого пошуку відповідей на хвилюючі студентів особистісні та професійні проблеми, що передбачає моральну й естетичну оцінку різних фактів, явищ і процесів, пов'язаних з їх майбутньою діяльністю. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії студентами ціннісно-смыслових протиріч і проблем педагогічної діяльності, що значною мірою стимулює їх особистісно-професійний розвиток. Так, наприклад, велике значення може мати обговорення студентами мотивів їх професійного вибору: «Чому ви обрали для вступу педагогічний ВНЗ?», «Чим вам подобається майбутня професія?», «Чи володієте ви якостями, необхідними для успішної професійної діяльності?», «Які плюси і мінуси ви бачите в професії вчителя?», «Наскільки ви впевнені в тому, що у майбутньому підете працювати до школи?». Завдяки обговоренню цих питань студенти отримують можливість висловити й осмислити наявні у них уявлення про професію вчителя, її функції та вимоги, соціальне значення, про взаємини вчителя й учнів, про роль школи в житті суспільства і одночасно спроектувати всю цю проблематику на себе, на свої життєві перспективи. Таке обговорення може здійснюватися в різних формах: бесіда, дискусія, диспут, круглий стіл, мозковий штурм.

Таким чином, спираючись на аналіз освітньої практики та теоретичних підходів до особистісно-професійної підготовки сучасних учителів, ми визначили комплекс педагогічних умов розвитку їх особистісної зрілості:

- діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності;
- наповнення освітнього процесу змістом, що спонукає особистість до виявлення смислів свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні;
- використання в освітньому процесі системи ціннісно-смыслових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють смислопошукову суб'єктну активність студентів;
- активізація рефлексії, що забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, об'єктивацію власних особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки;
- проблематизація педагогічного процесу – організація дослідницької активності студентів, спрямованої на самостійний аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, формування діалектичного професійного мислення.

На наш погляд, реалізація визначених педагогічних умов забезпечить включення студентів в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі діалогічної взаємодії з викладачами, що у підсумку сприятиме розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх професійної діяльності.

Література

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 508 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревская. – Педагогика. – 1990. – № 3. – С.37-43.
4. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
5. Вербова К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева.– Гродно: ГрГУ, 1991.– 81 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
8. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
9. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С. 77 - 82.
10. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
11. Галузяк В. М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Бердянської сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.): у 5-ти частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч.3. – С. 34-37.
12. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – 391 с.
13. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І.А. Зязюн // Вища педагогічна освіта: наук. метод. зб. Вип. 17. – Полтава, 1994. – С. 66-72.
14. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта / М.В. Кларин // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Тезисы докл. Между-нар. науч.-практ. конф. 19-22 апреля 1993г.: В 2 ч. – М.: ИТПИМИО, 1993. – Ч.1. – 145с.
15. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Кравец Галина Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
16. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 304 с.
17. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. Т. 2. – 1983. – 318 с.
18. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
19. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2019. – 340 с.
20. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии.– 1987.– №5.– С. 95-112.
21. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
22. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – 427 с.
23. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А.Слостенин, В.П.Каширин. – М., Изд-во «Академия», 2007. – 478 с.
24. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю.Степанов, Г. Ф.Похмелкина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35-38.
25. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.В. Темрук. – К., 2006. – 26 с.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
27. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.
28. Холковська І. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі рефлексивного підходу / Холковська І. Л. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 59. – С. 103-109.
29. Холковська І. Л. Соціокультурне середовище педагогічного університету як чинник особистісно-професійного становлення майбутніх учителів / Холковська І. Л. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 60. – С. 98-104.