

ТВОРЧО-АВТОНОМНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк В. М., Бойко В. В.

Виокремлено чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне, творчо-залежне. Розглянуті основні характеристики, структурні компоненти і функції творчо-автономного освітнього середовища як фактору розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Ключові слова: освітнє середовище, освітній простір, типи освітнього середовища, особистісно-професійна зрілість, підготовка майбутніх учителів.

CREATIVE-AUTONOMOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PROSPECTIVE TEACHERS

Haluziak V. M., Boiko V. V.

Four types of educational environment are distinguished: creative-autonomous, dogmatic-dependent, dogmatic-autonomous, creative-dependent. The main characteristics, structural components and functions of a creative and autonomous educational environment as a factor in the development of personal and professional maturity of future teachers are considered.

Key words: *educational environment, educational space, types of educational environment, personal and professional maturity, training of prospective teacher.*

Глобальним фактором особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є середовище педагогічного закладу вищої освіти. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, характеру взаємовідносин, насиченості професійними цінностями і смислами освітнього середовища педагогічного ЗВО залежить особистісно-професійне становлення студентів. Подібно до того, як контекст смислоутворення зумовлює концептуальне наповнення понять в індивідуальній свідомості, тип і способи функціонування соціокультурного середовища, в якому відбувається розвиток особистості, детермінує через актуалізацію тих чи інших потреб формування відповідних якостей і ціннісних орієнтацій. Соціокультурне середовище за умови його спеціальної організації може мати потужний розвивальний ефект, сприяти самовизначенню і самореалізації особистості, розвитку професійно важливих якостей. У зв'язку з цим відповідну організацію освітнього середовища ЗВО можна вважати важливою умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, набуття ними досвіду суб'єктної активності та особистісно-професійного самовизначення.

Незважаючи на те, що поняття «освітнє середовище», «освітній простір» вже тривалий час використовуються у педагогіці та психології, поки що відсутнє загальноприйняте трактування їхнього змісту [1; 7; 9; 10; 11; 12]. Освітній простір розуміють, зокрема, як «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних й ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом» [9, с. 108]. Таке трактування репрезентує інституційний підхід до розуміння освітнього простору, в

якому робиться акцент на системі соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти, соціальних інститутах, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб членів суспільства.

Відповідно до іншого тлумачення, освітній простір – це «педагогічна реальність, в якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)» [11, с. 45]. Таке розуміння освітнього простору пов'язане з відмовою від поширеного раніше в педагогіці лінійного уявлення про освітній процес як своєрідну нормативну траєкторію, якою повинен рухатися кожен студент. Натомість освітній простір трактується як мережа різноманітних освітніх можливостей для самовизначення й самореалізації особистості, вияву її суб'єктної активності.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити три загальні підходи до розуміння сутності освітнього середовища:

1) освітнє середовище як частина соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності;

2) освітнє середовище як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюються колективними й індивідуальними суб'єктами і впливають на особистісне становлення педагогів і вихованців;

3) освітнє середовище як доцільно організований педагогічний простір, що оточує особистість і впливає на її становлення.

Останній підхід передбачає диференціацію, з одного боку, стихійного середовища (люди, природа, техніка, Інтернет, соціальні спільноти, телебачення тощо) як певної природно-соціальної даності, що впливає на свідомість і підсвідомість особистості, з іншого боку, – освітнього середовища як результату цілеспрямованого педагогічного конструювання. Створення освітнього середовища потребує визначення його основних компонентів, моделювання зв'язків між ними, а також включення вихованців у їх систему. Лише в цьому випадку можна очікувати, що освітнє середовище стане вагомим чинником особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У контексті такого підходу структурним елементом освітнього середовища вважається освітня установа, а основним способом його створення – взаємодія різних суб'єктів, що діють у його межах і керуються єдиними педагогічними завданнями і принципами. На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає специфіці організації освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Спираючись на нього, ми розглядаємо освітнє середовище як спеціально

сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які створюються у педагогічному університеті і забезпечують широкі можливості для вияву різних форм суб'єктної активності майбутніх учителів [6]. Характер освітнього середовища визначає його особистісно-розвивальний потенціал, можливість або неможливість виступати джерелом впливів, спрямованих на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Спосіб організації освітнього середовища задається теоретико-методологічними підходами до побудови педагогічного процесу і місцем його суб'єктів у постановці та реалізації освітніх завдань. Так, освітній простір може ґрунтуватися на антропологічному або функціональному підходах, наповнюватися технократичним або гуманітарним змістом, мати монологічний або діалогічний характер.

Завдання педагогічної освіти й еталонні характеристики вчителя можуть задаватися соціумом і тим самим виступати як зовнішні по відношенню до студентів, а можуть конструюватися на рівні суб'єктивної реальності і визначати їхню індивідуальну траєкторію особистісно-професійного становлення. Крім того педагогічні впливи на студентів можуть мати монологічний (суб'єкт-об'єктний) характер, спрямовуватися на привнесення у внутрішній простір особистості нормативних професійних цінностей і установок, або діалогічний (суб'єкт-суб'єктний) характер, що актуалізує у майбутнього вчителя ставлення до себе як до джерела особистісно-професійного становлення.

Особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища визначається передусім суб'єктами педагогічного процесу і характером взаємостосунків між ними. Він не виникає ні в приміщенні освітнього закладу завдяки облаштуванню його інтер'єру і модифікації навчального обладнання, ні окремо в середовищі викладачів чи студентів. Особистісно розвивальне освітнє середовище формується внаслідок синтезу всіх компонентів і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу. Саме характер такої взаємодії визначає той або інший тип освітнього середовища.

З метою аналізу типів освітнього середовища доцільно звернутися до методики «векторного моделювання» [12]. Згідно з нею взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системі «викладач – студент». Якщо для суб'єктів управління виокремити полярні критеріальні характеристики «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління – «автономність – залежність», то на перетині цих векторів можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне, творчо-залежне.

Творчо-автономне освітнє середовище формується за поєднання творчої позиції суб'єктів управління (викладачів) і автономної позиції суб'єктів самоуправління (студентів). Протилежне – догматично-залежне середовище – формується за умови догматичної позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Під творчою позицією управління мається на увазі орієнтація викладачів на творчі можливості кожного студента і створення умов для їх вільного розвитку, під догматичною – очікування від студентів беззаперечного наслідування і однозначного виконання нормативних вимог. Автономна позиція самоуправління розуміється як самостійність суджень, вчинків, дій, можливість вибору і прояву ініціативи, залежна – як повністю регульована ззовні поведінка або діяльність.

Творчо-залежне освітнє середовище має місце за поєднання творчої позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Така ситуація складається за мотиваційної або процесуальної неготовності студентів до автономної творчої поведінки, з одного боку, і неспроможності викладачів актуалізувати особистісні механізми (ціннісні установки, потреби, рефлексивні процеси) творчого саморозвитку студентів, – з іншого боку.

Догматично-автономне освітнє середовище характеризується поєднанням догматичної позиції суб'єктів управління з автономною поведінкою суб'єктів самоуправління. За такої умови викладачі як суб'єкти управління часто втрачають контроль над ситуацією і не можуть передбачити результати стихійних процесів, які відбуваються в освітньому середовищі.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають підстави стверджувати, що найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів є творчо-автономне освітнє середовище, в якому стимулюються різні форми суб'єктної активності студентів, а педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу.

Основними характеристиками творчо-автономного освітнього середовища є:

- системність: цілісність освітнього середовища, що забезпечується єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів;
- функціональна доцільність: створення культурно-освітньої реальності, що відповідає запитам суспільства та сприяє творчій самореалізації суб'єктів у сфері освіти та професійної діяльності;
- синергічність: функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів і їх гнучкого регулювання;
- діалогічність: повага і довіра до особистості, рівноправність

позицій суб'єктів педагогічного процесу, налаштованість на співпрацю, взаємодію, діалог;

- оптимальність просторової організації: зручність засобів і способів облаштування освітнього середовища для ефективного здійснення різних видів діяльності студентів;

- відкритість: постійна готовність освітнього середовища до трансформації, оновлення, чутливість до прогресивних педагогічних інновацій;

- варіативність: множинність індивідуальних шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу;

- динамічність: здатність до оперативного переструктурування компонентів освітнього середовища.

На наш погляд, у контексті формування творчо-автономного освітнього середовища як фактору особистісно-професійного становлення майбутніх учителів доцільно враховувати положення обґрунтованої Дж. Гібсоном теорії можливостей, з погляду якої можливість розглядається як сполучна ланка між середовищем і суб'єктом [8]. Можливість визначається одночасно властивостями як середовища, так і суб'єкта. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її розвиток.

Для проектування творчо-автономного освітнього середовища, що стимулює розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, важливо мати уявлення про його структурну організацію. Варто зазначити, що серед науковців немає єдності у визначенні кількості та змісту структурних компонентів освітнього середовища. На наш погляд, особистісно розвивальне освітнє середовище педагогічного ЗВО має складатися з трьох взаємопов'язаних компонентів: предметно-просторового, соціально-психологічного і організаційно-педагогічного. Проектування вказаних компонентів повинно забезпечувати можливості для вияву різних форм суб'єктної активності студентів, завдяки чому вони стають повноправними суб'єктами освітнього процесу, а не залишаються пасивними об'єктами педагогічних впливів.

Ми погоджуємося з В. Ясвіним у тому, що розвивальний потенціал освітнього середовища значною мірою залежить від того, якою мірою воно сприяє задоволенню базових потреб особистості: у любові, повазі, визнанні, соціальному прийнятті, творчій самореалізації, особистісно значущій діяльності, збереженні і підвищенні самооцінки, пізнанні, естетичному оформленні оточення, світоглядному самовизначенні [12].

Задоволення потреб у любові, повазі, визнанні передбачає надання студентам цілеспрямованої педагогічної підтримки, створення

можливостей для досягнення ними особистого успіху у навчально-професійній діяльності.

Для того, щоб сприяти задоволенню потреби у творчій самореалізації, освітнє середовище має забезпечити участь студентів у пізнавальній, дослідницькій, практичній, художній та інших видах діяльності, що відповідають їхнім індивідуальним нахилам.

Реалізація потреби в значущій діяльності вимагає такої організації освітнього середовища, за якої кожен студент отримує можливість проявити свої нахили і здібності у суб'єктивно значущій, наповненій особистісним смислом діяльності.

У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів важливо, щоб освітнє середовище забезпечувало також задоволення їх потреби у позитивній самооцінці. Необхідною умовою цього є орієнтація викладачів не на абсолютні критерії успішності студентів, а на позитивну індивідуальну динаміку особистісно-професійного розвитку кожного із них.

Задоволення пізнавальної потреби студентів передбачає таку організацію освітнього середовища, яка дає змогу займатися у різноманітних гуртках, клубах, секціях, студіях тощо.

Реалізація потреби в естетичному оформленні освітнього середовища передбачає таку його організацію, за якої студенти відчують естетичне задоволення від перебування у навчальних приміщеннях, сприймання творів мистецтва, участі у творчій діяльності. У цьому контексті великого значення набуває дизайн аудиторій, естетичне оформлення навчальних інтер'єрів тощо.

Задоволення потреби в світоглядному самовизначенні відбувається за такої організації освітнього середовища, коли студенти завдяки участі в різноманітних заходах і проектах (конференціях, семінарах, круглих столах, дискусіях, зустрічах з учителями тощо) отримують можливість вільно висловлювати свої погляди, обговорювати складні проблеми майбутньої професійної діяльності та особистісно-професійного становлення.

Важливим мотиваційним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є потреба в досягненні високого рівня педагогічної майстерності. Її задоволення вимагає такої організації освітнього середовища, за якої студенти отримують необхідну підтримку з боку викладачів і водночас усвідомлюють особисту відповідальність за власне особистісно-професійне становлення. Тільки освітнє середовище творчого типу, що забезпечує можливості для вільного самовираження студентів, може стимулювати їхню самоактуалізацію і сприяти розвитку особистісно-професійної зрілості.

Задоволення потреби студентів у самоактуалізації забезпечується реалізацією всього комплексу розглянутих можливостей, які створюються в освітньому середовищі педагогічного ЗВО.

Узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що предметно-просторовий компонент освітнього середовища буде сприяти реалізації вище вказаних потреб і стимулювати розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за таких умов: гетерогенність оточення; забезпечення взаємозв'язків між функціональними сферами освітнього середовища; гнучкість і варіативність оточення; індивідуалізація освітнього середовища.

Створення у педагогічному ЗВО гетерогенного, різнопланового й складного освітнього середовища забезпечує можливості для постійного самовизначення студентів, вибору ними різних видів активності: пізнавальної, практичної, дослідницької, спортивної, художньої тощо. Різноманітне і багате різними стимулами освітнє середовище відкриває широкі перспективи для реалізації індивідуальних нахилів і інтересів студентів, дає змогу кожному з них знайти власну сферу самореалізації, спонукає до вияву ініціативи, самостійності і вільної творчої активності. Важливо, щоб студенти мали змогу обирати між різними видами діяльності, гуртками, секціями і студіями (театральна педагогічна студія, літературний гурток, драматичний гурток, природничо-науковий, музичний тощо).

Формування гнучкого і варіативного освітнього середовища забезпечує можливості для вияву студентами індивідуальних нахилів та інтересів, участі у різних видах суб'єктної активності. Гнучкість і нерегламентованість освітнього середовища розширює межі прояву педагогічної творчості, створює унікальні можливості для розвитку креативності студентів, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та спілкування. Широкий простір можливостей спонукає студентів до прийняття самостійних рішень і розвитку індивідуальних нахилів. Така організація освітнього середовища сприяє виникненню творчого імпульсу, вносить елемент новизни в освітній процес, робить його різнобічним.

Не применшуючи важливості предметно-просторового компоненту освітнього середовища, що формується у педагогічному ЗВО, ми вважаємо, що особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів більшою мірою залежить від соціально-психологічного контексту – характеру міжособистісної взаємодії студентів і викладачів. Найбільш сприятливі умови для розвитку особистісно-професійної зрілості студентів забезпечуються, якщо проектування соціально-психологічного компоненту освітнього середовища здійснюється у

відповідності з такими вимогами: забезпечення свободи творчого самовираження; взаєморозуміння і позитивне самопочуття учасників педагогічного процесу; сприяння позитивній емоційній включеності студентів у різні форми суб'єктної активності; створення умов для участі студентів у виборі й організації різних видів позааудиторної діяльності; демонстрація студентам референтними особами (викладачами) зразків зрілої соціальної і професійної поведінки.

Розвивальний потенціал освітнього середовища суттєво залежить від того, якою мірою воно стимулює суб'єктну активність студентів, забезпечує прояв їх самостійності й індивідуальності. Повна регламентація діяльності, яка не допускає будь-яких проявів самостійності й ініціативності, пригнічує суб'єктність студентів і стримує розвиток їх особистісного потенціалу. Тому так важливо у процесі професійної підготовки забезпечити студентам можливості для вияву власної ініціативи й самостійності, вибору шляхів самореалізації у навчально-професійній діяльності.

Особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища суттєвою мірою залежить від характеру взаємостосунків учасників педагогічного процесу. Необхідне у цьому контексті взаєморозуміння і позитивне самопочуття зумовлюється перш за все доброзичливим ставленням суб'єктів освітнього процесу один до одного, налаштованістю на взаємне позитивне сприйняття, відсутністю категоричних оцінних суджень викладачів щодо професійного потенціалу студентів.

Провідна роль у забезпеченні особистісно розвивального потенціалу освітнього середовища належить організаційно-педагогічному компоненту, який визначає характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з предметно-просторовим і соціальним оточенням. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дає підстави виокремити декілька умов організації освітнього середовища, спрямованого на активізацію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів: діалогізація педагогічної взаємодії; персоналізація педагогічних стосунків; проблематизація освітнього простору; індивідуалізація навчально-виховної взаємодії; активізація особистісної рефлексії студентів [2; 3; 5; 6].

Діалогізація педагогічної взаємодії полягає у переході від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів.

Базовими характеристиками діалогічної педагогічної взаємодії є: взаємне довір'я, відвертість, доброзичливість, спільне бачення педагогом і вихованцями ситуацій, взаємну спрямованість на розв'язання проблем, рівність психологічних позицій, взаєморозуміння (Л. Петровська, А. Співаковська); орієнтація на рівноправність у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння, співтворчості і взаєморозвитку (С. Братченко); рівноправність, взаємне довір'я, взаєморозуміння, взаємна симпатія (Р. Карнеєв); особистісна орієнтація, рівність психологічних позицій, взаємне проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на точку зору партнера, відхід від суто рольової позиції педагога (Н. Островерхова). Незважаючи на певні відмінності, більшість дослідників визнає найбільш ефективною з погляду забезпечення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до студентів, віру в їх особистісний потенціал; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, можливостей для особистісно-професійного самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і підпорядкованої 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 особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів [3].

Інша важлива умова полягає в персоналізації відносин суб'єктів педагогічного процесу. Деперсоналізована педагогічна взаємодія ґрунтується виключно на соціально-рольових очікуваннях: викладач виконує роль наставника, а студент – роль підлеглого. Усе, що виходить за рамки цих соціальних ролей, витісняється з педагогічного процесу, приховується за офіційними масками. Це перешкоджає виникненню між викладачами і студентами взаємного довір'я, психологічного контакту, внаслідок чого суттєво знижується розвивальний потенціал педагогічної взаємодії. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує персоналізації педагогічних відносин, відмови від рольових масок, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань. Важливо, щоб у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач ставився до студента не з позиції формальної ролі наставника, а приймав його як особистість, не з позиції «над», а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої

умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, що забезпечує психологічну основу для позитивних змін у свідомості та самосвідомості суб'єктів педагогічної взаємодії.

Суттєвою умовою особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є проблематизація освітнього середовища, яка розширює можливості творчої самореалізації й активізує особистісно-професійне самовизначення. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач демонструє студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі знань, концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених перед ними пізнавально-практичних завдань. У депроблематизованій педагогічній взаємодії викладач ставить завдання, студенти їх виконують. Проблематизація взаємодії передбачає зміну ролей і функцій викладача і студентів. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції студентам норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні їх прагнення до особистісно-професійного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання педагогічних проблем.

Формування творчо-автономного освітнього середовища передбачає також індивідуалізацію навчально-виховної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія має характер алгоритмізованої фронтальної діяльності викладача, зорієнтованої на «середнього» студента. Така діяльність не враховує індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їх темпераменту, якостей і здібностей, орієнтується на так звані відносні соціальні норми, коли те чи інше досягнення студента порівнюється не з його попередніми результатами, а з успіхами інших студентів. Індивідуалізація педагогічної взаємодії вимагає виявлення і культивування в кожному студентові індивідуальних нахилів, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності і спілкування, застосування таких педагогічних методів і прийомів, які були б відповідали індивідуально-психологічним особливостям студентів.

Творчо-автономне освітнє середовище педагогічного ЗВО виконує низку важливих у контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів функцій:

- адаптаційну, що забезпечує відповідність можливостей освітнього середовища базовим потребам його суб'єктів (фізіологічним, у безпеці, в повазі та визнанні, у самоствердженні, у професійному зростанні, в самоактуалізації);

- культуротворчу, що забезпечує культурну ідентифікацію майбутніх педагогів, їх становлення як суб'єктів загальної і професійної культури;

- професійно-орієнтаційну, зумовлену спрямованістю педагогічного процесу на профіль майбутньої діяльності студента, оволодіння професією в єдності нормативних вимог до неї та індивідуальних можливостей суб'єкта;

- розвивальну, пов'язану із забезпеченням можливостей для особистісно-професійного становлення студентів у контексті індивідуальної освітньої траєкторії, формуванням творчих якостей як передумови наближення до своєї вершини в професійній і особистій самореалізації;

- індивідуаційну, що полягає в реалізації індивідуальних освітніх стратегій студентів за рахунок варіативності змісту освіти, способів і рівнів його освоєння;

- інформативну, що забезпечує надання відкритого доступу до інформації в усьому різноманітті її форм, створення умов для інтерактивної інформаційної взаємодії;

- корекційну, пов'язану з рефлексивним освоєнням студентами професії і себе в ній, посиленням ролі рефлексії в самоорганізації діяльності, розкритті особистісного потенціалу.

Для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів необхідне їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії. Педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного самовизначення.

Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ЗВО відкривало студентам широкий простір можливостей для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

- ініціативної, що виявляється в ініціації та розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;

- вольової, пов'язаної з мобілізацією особистісних ресурсів та їх спрямуванням на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху професійного становлення;

- творчої, що виявляється у вирішенні нових завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;

- надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурними нормами чи відповідає колишньому досвіду особистості;
- самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми діями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;
- рефлексивної, пов'язаної з осмисленням, критичним аналізом і корекцією своїх дій, з'ясуванням власних переваг і недоліків, визначенням перспектив особистісного і професійного зростання.

Таким чином, творчо-автономне освітнє середовище є структурованою педагогічною реальністю, яка характеризується функціональною доцільністю, системністю, синергічністю, особистісною зорієнтованістю, відкритістю, варіативністю і динамічністю та відповідає потребам студентів у професіоналізації в контексті індивідуального освітнього запиту. На цій підставі творчо-автономне освітнє середовище розглядається нами як загальний фактор розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Література

1. Братко М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. №18. С. 50-55.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Випуск 39. С. 134-141.
3. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Випуск 56. С. 224-234.
4. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник*. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
5. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
6. Галузяк В. М. Система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 68. С. 31-43.

7. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 114-120.
8. Гибсон Дж. Екологічний підхід к зрительному восприятию. Москва, 1988. 514 с.
9. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 12. С. 107-113.
10. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект. Київ; Запоріжжя, 2008. 272 с.
11. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український Педагогічний журнал*. 2016. №1. С. 41–50.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.