

УДК: 378.22:796:[57]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-41-57

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені

Михайла Коцюбинського

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті представлено результати експериментальної перевірки авторської системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. Особистісно-професійна зрілість розглядається як складне інтегральне особистісне утворення, що визначає здатність учителя до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. На основі обґрунтованих критеріїв і відібраних діагностичних методик визначено й проаналізовано динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи. Наприкінці педагогічного експерименту в експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість майбутніх учителів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості. Найбільше зростання відбулося за когнітивним, функціональним і ціннісно-мотиваційним критеріями. Найменша динаміка виявилася за особистісно-диспозиційним критерієм, який характеризується більшою інертністю і відображає сформованість таких професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів, як суб'єктність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, інтернальність. Загалом результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнення одержаних результатів дало підстави для загального висновку, що реалізація в освітньому середовищі педагогічного університету обґрунтованої педагогічної системи активізує особистісно-професійне становлення майбутніх учителів і забезпечує більш суттєву позитивну динаміку розвитку їх особистісно-професійної зрілості, ніж традиційна практика підготовки вчителів у педагогічних закладах вищої освіти. Застосовані педагогічні форми, технології, методи, прийоми і навчально-методичні матеріали підтвердили свою дієвість щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей студентів, формування їх професійної позиції, ідентичності, мотиваційно-ціннісної сфери, діалектичного професійного мислення, здатності до самоорганізації та самовдосконалення, що у кінцевому рахунку проявилось в позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, особистісно-професійне самовизначення, система розвитку особистісно-професійної зрілості, тренінг розвитку особистісно-професійної зрілості, педагогічна підтримка, освітнє середовище.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical

University

Ostrozsky str. 32, Vinnytsia

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE SYSTEM OF DEVELOPING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article presents the results of an experimental verification of the author's system of developing of the personal and professional maturity of prospective teachers in the educational environment of the pedagogical university. Personal and professional maturity is considered as a complex integral personal formation that determines the teacher's ability to self-regulate behavior and professional activity on the basis of subjective qualities and the prevailing personal and professional position. Based on the selected criteria and diagnostic methods, the dynamics of the development of personal and professional maturity of students in the experimental and control groups was determined and analyzed. It was established that at the final stage of the pedagogical experiment in the experimental group, in contrast to the control group, the number of future teachers with a subjective level of personal and professional maturity increased at a statistically significant level. The greatest growth occurred in terms of cognitive, functional and value-motivational criteria. Less pronounced is the dynamics according to the personal-dispositional criterion, which is characterized by inertia and reflects the development of such professionally important personal qualities of future teachers as subjectivity, reflexivity, tolerance, empathy, and internality. The results of the formative experiment generally confirmed the effectiveness of the system of developing the personal

and professional maturity of prospective teachers in the educational environment of the pedagogical university. The proposed system activates the personal and professional development of students and provides a more pronounced positive dynamics in the development of their personal and professional maturity than the traditional practice of professional training. The applied pedagogical technologies, methods, techniques and educational materials have confirmed their effectiveness in the development of professionally important personal qualities of students, the formation of their professional position, identity, motivational and value sphere, dialectical professional thinking, the ability to self-organize and self-improve. Ultimately, this manifested itself in the positive dynamics of the general levels of personal and professional maturity of prospective teachers.

Key words: *prospective teacher, personal and professional maturity, personal and professional self-determination, personal and professional maturity development system, personal and professional maturity development training, pedagogical support, educational environment.*

У сучасному освітньому просторі, який функціонує в умовах варіативності навчальних програм, різноманітності педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісної парадигми освіти, на перший план виступає проблема підготовки вчителів, спроможних до налагодження конструктивних міжособистісних стосунків у педагогічному процесі та творчої самореалізації в професії. Якими б педагогічними знаннями і методичними засобами не володів учитель, він не зможе стати професійно успішним, якщо не досягне певного рівня особистісної зрілості, необхідного для конструктивного ставлення до себе, інших людей та своєї діяльності. Саме низький рівень особистісної зрілості педагога зазвичай спричинює деструктивні для особистісного становлення вихованців форми взаємостосунків: недовіру, диктат, агресивність, відчуженість, дистантність, залякування, корисливе маніпулювання, загравання, потурання тощо. Незрілі в особистісному відношенні педагоги, яким властиві психологічні комплекси і непродуктивні внутрішні конфлікти, не можуть сприяти гармонійному особистісному становленню вихованців. Вони «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті впливають на їх викладацьку роботу» [1, с. 302]. Натомість особистісно зрілі педагоги характеризуються гуманістичною спрямованістю дій і вчинків, конструктивним ставленням до себе й інших людей, здатністю до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів їх особистісному розвитку повинна приділятися не менша увага, ніж формуванню загальнопедагогічної чи методичної компетентності. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – зазначає Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [1, с. 314].

Враховуючи важливість особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної діяльності, розвиток їхньої особистісно-професійної зрілості набуває особливої актуальності і має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки. Необхідно ще на етапі професійного навчання допомогти студентам самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити власну професійну позицію, сформувати цілісну професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення професійних проблем, сформувати готовність до продуктивної рефлексії та саморегуляції педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування відповідних педагогічних умов і пошуку методичних шляхів розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її потрібно розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [20, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного зростання студентів. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній практиці спостерігається тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих головним чином на вдосконалення їх методичної майстерності і предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних засобів, які сприяють загальному особистісному становленню студентів (Л. Братченко, В. Вачков, О. Орлов, Л. Петровська, С. Сапожников, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.).

Педагогами і психологами обґрунтовано низку методичних підходів до застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічний тренінг (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальні групи (Ю. Ємельянов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), професійний учительський тренінг (А. Маркова), професійно-педагогічний тренінг (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов), тренінг педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічний тренінг (О. Ситников), рефлексивний тренінг (В. Анікіна), тренінг професійної самосвідомості (В. Вачков) тощо. Розроблені тренінгові програми, спрямовані на розвиток різних аспектів професійної готовності майбутніх учителів: комунікативної компетентності, акторської майстерності, комунікативних якостей (емпатійності, сензитивності,

діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної самосвідомості, професійної спрямованості, емоційної гнучкості, Я-концепції, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь, рефлексії тощо. Варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя. Поряд з розвитком окремих професійно важливих якостей (емпатії, толерантності, креативності, рефлексії, емоційної гнучкості тощо) або більш складних властивостей (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості тощо) необхідний цілісний підхід до забезпечення особистісного становлення вчителя, що набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

Поняття зрілості порівняно недавно почало використовуватися у контексті особистісно-професійної підготовки вчителя. Протягом останніх десятиліть вітчизняними і зарубіжними науковцями виконано низку досліджень, присвячених розвитку важливих аспектів зрілості майбутнього педагога: соціальної (Я. Галета [2]); громадянської (Т. Мироненко [18]); соціально-професійної (О. Ганжа [14], В. Радул [22], Т. Хмурина [25]); професійної (Т. Комар [16], О. Чуйко [29]); особистісної (Н. Дідик [15], С. Панченко [21], О. Темрук [24], О. Штепа [30]); особистісно-професійної (Т. Северіна [23], В. Цина [28]).

О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [24]. На думку дослідниці, розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя потребує комплексного підходу, спрямованого на розвиток тих її компонентів, які мають першочергове значення для успішності педагогічної діяльності (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), і водночас на формування професійної спрямованості майбутнього вчителя, яка опосередковано впливає на становлення його особистісної зрілості. Реалізація такого підходу можлива за допомогою соціально-психологічного тренінгу, спрямованого 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.

Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву й розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти [17]. Такими умовами, на думку дослідниці, є: організація навчально-виховного процесу як діалогічної взаємодії його суб'єктів, у ході якої збагачується їхній досвід рефлексії на основі формування ціннісного ставлення до себе, інших людей і світу загалом; розробка освітньої програми, реалізація якої дає змогу студентам розкривати сенс власного соціально-професійного розвитку; застосування спеціально розробленої системи методів і форм навчальної та позанавчальної виховної діяльності.

Погоджуючись з ідеями щодо важливості діалогізації педагогічного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує формування у педагогічному закладі вищої освіти цілісного середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх особистісно-професійного самовизначення та актуалізації особистісного потенціалу.

Нами обґрунтована система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що ґрунтується на особистісно зорієнтованому, акмеологічному, діалогічному, компетентнісному, середовищному підходах та забезпечує реалізацію в освітньому середовищі педагогічного університету комплексу педагогічних умов: формування творчо-автономного освітнього середовища, що створює широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, що забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції учасників освітнього діалогу; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення [13].

Мета статті полягає в презентації результатів експериментальної перевірки розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на перевірку ефективності розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася впродовж 2015-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для проведення формувального експерименту було сформовано дві групи – контрольну й експериментальну, між якими не було виявлено статистично значущих відмінностей за показниками особистісно-професійної зрілості студентів. Загалом експериментальною роботою було охоплено 462 студенти 2–4 курсів (235 в експериментальній групі і 227 – у контрольній)

факультетів математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій, мистецтв і художньо-освітніх технологій, історії, етнології і права, філології і журналістики, природничо-географічного факультету. Під час проведення педагогічного експерименту в освітній процес впроваджувався розроблений у рамках обґрунтованої системи комплекс форм, технологій, методів і прийомів, які забезпечували реалізацію визначених педагогічних умов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Експериментальна робота здійснювалася у процесі вивчення курсів «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», керівництва педагогічною практикою і дослідницькою роботою студентів, організації їх позааудиторної діяльності.

Педагогічний експеримент передбачав такі основні напрями роботи:

1. Особистісно зорієнтоване викладання педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності») на основі принципів діалогізації, персоналізації, проблематизації та забезпечення рефлексивної спрямованості освітнього процесу [5].

2. Організація науково-дослідної діяльності студентів на основі вільного вибору тематики педагогічних досліджень, яка відповідає їхнім індивідуальним інтересам і запитам, потребам в особистісно-професійному саморозвитку і самовдосконаленні: виконання курсових і дипломних проєктів, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних дослідницьких проєктів під час педагогічної практики.

3. Організація педагогічної практики студентів у відповідності з принципами особистісно зорієнтованої професійної підготовки. Під час проведення формувального експерименту забезпечувалося керівництво чотирма видами практик студентів освітнього ступеня «бакалавра», кожен з яких передбачав відповідні цілі, завдання, зміст і форми організації: пропедевтична практика, яка спрямовувалася на забезпечення мотиваційної готовності студентів до активної практики й активізацію їх особистісно-професійного самовизначення (4-7 семестри); навчальна інструктивно-методична практика (6 семестр); позашкільна педагогічна практика (6 семестр); педагогічна (виробнича) практика (8 семестр). Завдання кожного виду практики передбачали окрім формування фахових умінь і компетентностей студентів також здійснення їх особистісно орієнтованого супроводу, спрямованого на психологічну підтримку та розвиток професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексивності, толерантності, емпатійності, інтернальності тощо), зміцнення професійної спрямованості, розвиток професійної ідентичності, педагогічного мислення та стимулювання особистісно-професійного самовдосконалення.

Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, готового обговорити емоційні проблеми студентів, що виникають в їх спілкуванні з учнями і вчителями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентові-практикантові, коли він потрапляє в скрутне становище. Але найчастіше така допомога є недостатньо ефективною, оскільки для її надання замало однієї лише чуйності та доброзичливості, – потрібна спеціальна підготовка студентів до подолання критичних ситуацій, розвиток у них емоційної стійкості, суб'єктності, толерантності та інших складових особистісно-професійної зрілості. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як зіткнуться з ними у класі. У зв'язку з цим до програми пропедевтичної практики студентів було включено завдання, спрямовані на розвиток їх емоційної зрілості та особистісної готовності до подолання кризових ситуацій. Ми намагалися реорганізувати педагогічну практику на засадах особистісного підходу, забезпечити постійний педагогічний супровід студентів-практикантів, надавати їм психологічну підтримку в складних ситуаціях, стимулювати їх особистісно-професійне самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісно-професійного саморозвитку, важливо допомогти їм у проєктуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) проблемних зон особистісно-професійного становлення, визначення рівня своєї особистісно-професійної зрілості, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значна роль у цьому процесі відводилася формуванню рефлексивної культури студентів, освоєнню ними засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження та самоаналізу. Важливе завдання полягало в розвитку у майбутніх педагогів внутрішнього локусу контролю – готовності брати на себе відповідальність за власне особистісно-професійне становлення, розробляти й реалізовувати власну стратегію саморозвитку і самовдосконалення, яка б враховувала їхні індивідуальні особливості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих поглядів і професійної позиції.

4. Проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості з використанням бесід, групових дискусій, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, моделювання, кейс-методу, спеціальних психорозвивальних вправ, проведення діагностичних методик з наступним усним і

письмовим аналізом їх результатів [7]. Необхідність звернення до тренінгу як технології розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена потребою у формуванні й корекції професійної Я-концепції студентів, їх професійної ідентичності. Тренінг створює умови для комплексного розвитку всіх компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі полісуб'єктної взаємодії: мотиваційного-ціннісного (уточнення і корекція професійно-ціннісних орієнтацій і установок, конкретизація і розширення системи уявлень знань про себе, свій професійний Я-образ, формування особистісно-професійної позиції), когнітивного (розвиток діалектичного професійного мислення), особистісно-диспозиційного (формування позитивного ставлення до себе, адекватної самооцінки, розвиток міжособистісної толерантності, емпатії, інтернальності, суб'єктності) і функціонального (розвиток здатності до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку й особистісно-професійного самовдосконалення).

5. Організація позааудиторної виховної роботи з студентами: екскурсії у школи й позашкільні навчально-виховні заклади міста, зустрічі з кращими учителями міста і випускниками університету, проведення педагогічних конкурсів, перегляд і обговорення фільмів на педагогічну тематику, проведення індивідуальних бесід-консультацій.

6. Експериментальна робота, спрямована на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів протягом їх навчання в педагогічному університеті супроводжувалася постійною педагогічною підтримкою їх особистісно-професійного становлення, яка полягала у сприянні самоактуалізації студентів, наданні їм допомоги в усвідомленні власних індивідуальних властивостей, професійно важливих якостей і шляхів їх актуалізації; розвитку їх здатності приймати рішення, мотивовані потребою особистісно-професійного зростання, та сприянні у виконанні цих рішень [4]. Важливе значення під час педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів надавалося таким аспектам: опора на суб'єктний досвід студентів, їх рефлексію, у тому числі групову; спільна з студентами інтерпретація результатів діагностики і самодіагностики сформованості професійно важливих особистісних якостей; забезпечення можливостей вільної комунікації для інформаційного і проблемного обміну зі студентами; фасилітація встановлення розривів між "Я" – реальним і "Я"-ідеальним студентів, їх "Я хочу" і "Я можу"; надання допомоги студентам у визначенні засобів і способів особистісно-професійного самовдосконалення; врахування індивідуальних особливостей і диференційована робота з студентами.

Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів здійснювалася за такими напрямками:

- діагностичний – з'ясування індивідуальних особливостей студентів, проблем і деформацій в їх особистісно-професійному розвитку, рефлексивний аналіз уявлень про професійно важливі особистісні якості та самооцінку їх сформованості, оцінка адекватності професійних домагань;
- консультаційний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку особистісних якостей студентів, групове й індивідуальне консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку;
- корегувальний – вплив на особистісно-професійний розвиток студентів з метою ліквідації виявлених відхилень, уточнення професійної самооцінки, активізації засвоєння професійних цінностей, розвиток професійно важливих якостей, формування умінь особистісно-професійної рефлексії та самовдосконалення;
- орієнтаційний – формування суб'єктно-професійної позиції студентів, стимулювання їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку, самовдосконалення і самоактуалізації.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в процесі організації педагогічного експерименту відбувався поетапно.

На першому (діагностично-рефлексивному) етапі шляхом проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів визначався вихідний рівень особистісно-професійної зрілості студентів, з'ясовувалися відхилення й проблеми у розвитку професійно важливих особистісних якостей, визначалися завдання щодо їх формування й корекції. Оскільки необхідною передумовою активізації особистісно-професійного саморозвитку студентів є усвідомлення й оцінка ними своїх якостей, перетворення їх на об'єкт цілеспрямованого аналізу, то одне з основних завдань цього етапу полягало в формуванні у студентів рефлексивного ставлення до себе та власної діяльності. Для вирішення цього завдання використовувався комплекс методичних прийомів, що активізують рефлексивні процеси студентів, стимулюють їх самопізнання та оцінку індивідуальних якостей, професійних установок, імпліцитних теорій професійної діяльності та спілкування. Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійної діяльності, сприяла така форма роботи, як усний і письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створювалися в рамках тренінгу за рахунок забезпечення розгорнутої системи зворотного зв'язку,

застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу.

На другому (розвивально-корекційному) етапі у процесі аудиторної й позааудиторної діяльності застосовувався комплекс педагогічних форм, технологій, методів і прийомів, спрямованих на розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів (рефлексивності, емпатії, толерантності, інтернальності та ін.), діалектичного професійного мислення, формування їх мотиваційно-ціннісної сфери та професійної ідентичності, ціннісного ставлення до педагогічної професії як засобу самоактуалізації, готовності до самоорганізації та саморегуляції професійної діяльності. Реалізація завдань цього етапу здійснювалася шляхом:

- активізації особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін за допомогою інтерактивних форм (лекції-дискусії, лекції-полілоги, проблемні семінари), проблемних методів (проблемний виклад, евристична бесіда, дослідницький метод, аналіз ситуацій та ін.) і прийомів моделювання навчально-ігрових ситуацій на основі позиційної моделі взаємодії під час обговорення педагогічних текстів (фільмів) («Пошук позиції», «Щоденник», «Взаєморозуміння», «Переговори», «Мої професійні цінності», «Педагогічний прес-клуб» та ін.);
- застосування діалогічних методів навчання (методів, побудованих на внутрішньому діалозі: написання педагогічних есе, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового, публіцистичного або художнього педагогічного тексту, фільму тощо; методів, побудованих на міжособистісному діалозі: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо; методів, побудованих на полілозі: дискусії, диспути, дебати, симпозиуми, «мозковий штурм» та ін.) [3; 6];
- проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості (бесіди, групові дискусії, рольові ігри, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, розвивальні вправи, аналіз результатів діагностування сформованості професійно важливих якостей тощо);
- організації педагогічної практики та позааудиторної діяльності студентів: екскурсії в заклади загальної середньої освіти, зустрічі з кращими учителями і випускниками університету, професійні конкурси, індивідуальні бесіди-консультації, виконання курсових і дипломних робіт, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт тощо.

Методична організація розвивально-корекційного етапу забезпечувала особистісну інтеграцію майбутніх учителів на більш високому рівні функціонування, розвиток і корекцію їх професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних якостей та професійної ідентичності.

На останньому (підсумково-рефлексивному) етапі аналізувалися результати формуального експерименту, оцінювалася динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів, фіксувалися зміни у розвитку професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, рефлексивності, професійного мислення тощо), змісті й структурі професійних цінностей і установок, професійній самооцінці, ідентичності, ставленні студентів до себе як суб'єктів педагогічної діяльності.

Моніторинг розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, які брали участь в дослідженні, здійснювався шляхом проведення двох діагностичних зрізів (на констатувальному і завершальному етапі) відповідно до визначених критеріїв (ціннісно-мотиваційного, особистісно-диспозиційного, когнітивного, функціонального), які було конкретизовано у комплексі відповідних показників [8; 9; 10; 11].

Ціннісно-мотиваційний критерій особистісно-професійної зрілості студентів відображає структуру їх ціннісних орієнтацій, в якій виокремлено два аспекти: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій конкретизовано в показниках, що відображають сформованість у студентів таких професійно важливих особистісних якостей, як:

- ідентичність – сформованість відносно стабільної особистісно-професійної позиції, відчуття визначеності й цілісності особистісного і професійного Я-образу, усвідомлення себе представником педагогічної професії, ідентифікація з її цінностями та нормами;
- суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої позиції;
- рефлексивність – здатність осмислювати й адекватно оцінювати себе, свої дії, а також вихідні засади, принципи, на яких ґрунтується професійна діяльність, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе;
- толерантність – готовність до конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей;
- інтернальність – внутрішній локус контролю, схильність приписувати відповідальність за наслідки професійної діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам;

- емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття, співпереживання і дієвої допомоги.

Когнітивний критерій особистісно-професійної зрілості студентів конкретизовано в показниках сформованості діалектичного професійного мислення [8]:

- процесуальність – здатність розглядати педагогічні факти, події і процеси як моменти, аспекти більш загального процесу, а не статичні стани, розуміння того, що взаємодія між елементами педагогічної системи є джерелом змін і розвитку;

- континуальність – здатність уникати категоричного «чорно-білого» мислення, усвідомлювати проміжні, перехідні ланки між крайніми педагогічними позиціями;

- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттями міри у ставленні до вихованців та виборі педагогічних засобів, розуміти амбівалентність педагогічних феноменів і неможливість їх однобічного сприйняття та оцінювання, усвідомлювати, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню педагогічної проблеми, ніж категоричне дотримання однієї позиції і неприйняття іншої;

- толерантність до невизначеності – здатність терпимо ставитися до суперечностей і конкуруючих педагогічних підходів і концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання, усвідомлення імовірного характеру педагогічних подій, здатність приймати рішення в ситуації невизначеності, сприймати нові педагогічні ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії;

- контекстність – усвідомлення важливості педагогічного контексту, сприйняття педагогічних явищ і об'єктів як частини чогось більшого, розуміння того, як працює педагогічна система в цілому, усвідомлення неможливості однозначної оцінки педагогічних засобів без урахування конкретного контексту, а також необхідності розглядати одну й ту ж педагогічну проблему з різних позицій.

Функціональний критерій конкретизовано в показниках, що стосуються поведінкових проявів особистісно-професійної зрілості студентів: самостійність, самодетермінація, самовладання, самоорганізація, відповідальність, навчально-пізнавальна активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Вказані критерії і відповідні показниками послідовно застосовувалися впродовж дослідно-експериментальної роботи, що дало змогу діагностувати й проаналізувати вихідний рівень розвитку особистісно-професійної зрілості студентів та порівняти його з результатами підсумкового зрізу, проведеного після завершення педагогічного експерименту.

Рівень особистісно-професійної зрілості студентів визначався за допомогою комплексу взаємодоповнюваних методів: спостереження, самооцінювання, анкетування, бесіди, тестування, розв'язування педагогічних задач, метод експертних оцінок.

Діагностика особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *ціннісно-мотиваційним критерієм* здійснювалася за допомогою адаптованої методики визначення мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца і методики визначення спрямованості особистості Б. Басса. Методика Ш. Шварца побудована на основі опозиції інтегральних ціннісних факторів, що конкретизуються в узагальнених категоріях цінностей і типологічних ціннісних індексах. Нами застосовувалася модифікація портретного ціннісного опитувальника: студентам пропонувалося 20 тверджень, які відображають різні типи (портрети) ціннісної спрямованості. Кожен ціннісний тип (портрет) студенти оцінювали за шестибальною шкалою: «зовсім не схожий на мене»; «не схожий на мене»; «дещо схожий на мене»; «досить схожий на мене»; «схожий на мене»; «дуже схожий на мене». Показником зрілості мотиваційно-ціннісної майбутніх учителів виступало співвідношення між їхнім Я-актуальним і Я-ідеальним (ціннісно-раціональна ендосоціальна активність) і взаємодія Я-Інший (ціннісно-раціональна екзосоціальна активність). Перший параметр представлений категоріями методики Шварца «самозбереження – самовдосконалення»; другий – «самоствердження – універсалізм».

Методика діагностування спрямованості особистості Б. Басса дає змогу оцінити тип спрямованості особистості: 1) на себе – на самоствердження, престиж, кар'єрне зростання, визнання, високий соціальний статус; 2) на діяльність – на реалізацію поставлених завдань, здобуття високих результатів і успіхів у професійній діяльності; 3) на взаємодію – на формування позитивних стосунків, комфортне спілкування, формування позитивних стосунків у колективі, співробітництво і доброзичливі взаємини з іншими людьми. Вказані типи спрямованості зазвичай у тій чи іншій мірі властиві кожній особистості, однак один із них, як правило, є домінуючим.

Особистісно-професійна зрілість студентів за *особистісно-диспозиційним критерієм* визначалася при допомозі комплексу тестових методик, спрямованих на оцінку рівня сформованості професійно важливих особистісних якостей: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності.

Оцінка сформованості ідентичності майбутніх учителів здійснювалася з використанням опитувальника «Професійна ідентичність», який ґрунтується на концепції Дж. Марсія й діагностує чотири статуси ідентичності: дифузна, передвизначена, мораторій, досягнута (зріла) ідентичність.

Відповідно до уявлень Дж. Марсія, статус ідентичності зумовлюється співвідношенням двох параметрів: 1) наявність або відсутність активних пошуків особистістю своєї ідентичності і 2) узгодженість і цілісність ідентичності – наявність або відсутність усвідомлюваної особистісною системою значущих цінностей і переконань [31]. Комбінуючи вказані два параметри Дж. Марсія виділив і описав чотири статуси ідентичності: дифузна ідентичність – відсутність пошуків ідентичності та її мінімальна цілісність і узгодженість; передвизначена ідентичність – цілісність і узгодженість ідентичності при відсутності самостійних її пошуків; мораторій – активні самостійні пошуки ідентичності при її фрагментарності і нестабільності; досягнута ідентичність – цілісність і узгодженість ідентичності після періоду її активних самостійних пошуків особистістю.

Опитувальник А. Озеріної «Професійна ідентичність» [19] містить сім субшкал, які відображають різні аспекти професійної ідентичності майбутніх учителів: 1) професійні плани: визначені – невизначені; власні – запозичені; 2) ставлення до майбутньої професії: емоційне прийняття – неприйняття; раціональне прийняття – неприйняття; 3) образ професії: глибинний – поверховий; цілісний – фрагментарний; 4) образ вчителя-фахівця: чіткий – розмитий; усвідомлений – стереотипний; 5) професійна позиція: активна – пасивна; автономна – залежна; 6) професійна самооцінка: адекватна – неадекватна; є результатом власної рефлексії – відображає оцінки інших людей; 7) професійна мотивація: позитивна – негативна; інтринсивна – екстринсивна. Кожен аспект професійної ідентичності студентів має певну характеристику. Наприклад, їхні професійні плани можуть бути визначеними і водночас власними або ж визначеними але запозиченими; невизначеними власними або невизначеними запозиченими. Образ вчителя-фахівця може бути чіткий і самостійно сформований або ж чіткий але стереотипний (сформований під впливом оточення); він може бути також розмитий усвідомлюваний або ж розмитий стереотипний. Кожне таке поєднання параметрів відповідає одному із статусів ідентичності: досягнутому, передвизначеному, мораторію або дифузному. Аналогічно, глибинний і цілісний образ майбутньої професії відповідає статусу досягнутої ідентичності; поверховий і фрагментарний – дифузному; поверховий і цілісний – передвизначеному; глибинний і фрагментарний – мораторію.

З метою діагностування рівня розвитку суб'єктності і толерантності студентів нами був використаний опитувальник самоактуалізації особистості – адаптований тест Е. Шострома «Personal Orientation Inventory». Опитувальник містить 11 шкал, що відображають сформованість якостей зрілої особистості. Для визначення рівня сформованості суб'єктності ми використали шкалу «Автономність», яка оцінює зрілість особистості з позиції її свободи та автономності свідомості, що дають змогу приймати самостійні рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію, а не на зовнішні впливи. Для визначення рівня розвитку толерантності студентів використовувалася шкала «Погляд на природу людини», що відображає міру довіри до інших людей, їхніх можливостей, терпимість до їхніх поглядів і позицій. Високий показник за цією шкалою інтерпретується як стійка основа для щирих і гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія і довіра до людей, неупередженість і доброзичливість.

Для виявлення здатності студентів до емпатії застосовувався опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабяна (Emotional Empathic Tendency Scale). Методика дає змогу оцінити сформованість емпатійної тенденції, завдяки якій особистість здатна виявляти дружелюбність, тепло і підтримку в стосунках з іншими людьми. З метою діагностування інтернальності студентів, які брали участь у дослідженні, застосовувався опитувальник рівня суб'єктивного контролю, розроблений Є. Бажиним, Є. Голинкіною і А. Еткіндом. Використовувався дослідницький варіант опитувальника – «Шкала загальної інтернальності», що дає змогу визначати рівень суб'єктивного контролю особистості над будь-якими значущими результатами. Високий показник за цією шкалою свідчить про те, що особистість усвідомлює себе суб'єктом діяльності і відчуває власну відповідальність за її результати та життя в цілому. Для діагностування рівня розвитку рефлексивності студентів використовувався тест рефлексії А. Карпова. Методика дає змогу оцінити рівень розвитку рефлексивності як здатності особистості виходити за межі власного "Я", осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого "Я" з певними подіями, особами. Рефлексивність, на противагу імпульсивності, характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають усі гіпотези, відкидаючи ті з них, які здаються маловірогідними, приймають рішення обдуманно, зважено, враховуючи різні варіанти розв'язання «задачі».

Для визначення рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *когнітивним критерієм* застосовувалися методики, спрямовані на оцінку характеристик їх професійного мислення: опитувальник Ж. Уойтітц «Пари тверджень», метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс. Опитувальник Ж. Уойтітц дає змогу виявити критичність професійного мислення майбутніх учителів, оцінити їх здатність діалектично сприймати педагогічну реальність, уникаючи категоричного «чорно-білого» мислення та впливу стереотипів і некритично засвоєних педагогічних міфологем. Студентам пропонувалися пари тверджень, що містять наукові і міфологізовані педагогічні уявлення або ж два міфологізовані буденні уявлення. Наприклад: «Хороший учитель може чесно визнати, що не знає відповіді на певне

питання» – «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання»; «У більшості випадків учні повинні знати справжні почуття вчителя до них» – «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів»; «Учитель завжди правий» – «Учні завжди праві» тощо. У кожній парі тверджень студентам пропонувалося вибрати те, з яким вони погоджуються. Під час опрацювання результатів враховувався відсоток відповідей, які репрезентують науковий погляд і міфологічні педагогічні конструкти.

Діагностика сформованості педагогічного мислення майбутніх учителів здійснювалася також за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій. Студентам пропонувалися педагогічні ситуації і декілька варіантів її розв'язання, включаючи дії та моделі поведінки, що не відповідають науково-педагогічним уявленням. У кожній ситуації студентам потрібно було обрати найбільш ефективне, на їхній погляд, рішення. Наприклад: «На уроці учень ставить питання, на яке Ви не знаєте відповіді. Якими будуть Ваші дії? а) Ви намагаєтеся відповісти загальними фразами, виправдовуючи свою відповідь обмеженістю часу уроку і необхідністю вивчення нової теми; б) Ви відкладаєте відповідь на кінець уроку з метою виграти час; в) Ви визнаєте, що не знаєте відповіді, пропонуєте відповісти наступного разу; г) Ви пропонуєте учневі разом пошукати відповідь на поставлене питання; д) Ви намагаєтеся відповісти, знаючи, що матеріал з цієї теми обмежений, і учень навряд чи знайде інформацію, що викриє неточність відповіді».

Для діагностики сформованості діалектичного мислення студентів використовувалася також шкала самооцінювання діалектичного мислення Ю. Спенсер-Роджерс «Dialectical Self Scale» [32]. Методика містить такі, наприклад, твердження, згоду з якими студенти оцінювали за семибальною шкалою: «Коли я чую дві сторони аргументації, я часто погоджуюся з обома»; «Я часто помічаю, що речі суперечать одна одній»; «Іноді я вірю в дві речі, які суперечать одна одній»; «Я часто помічаю, що мої переконання і ставлення змінюються залежно від контексту»; «Я вважаю за краще йти на компроміс, ніж дотримуватися власних переконань»; «Якщо в спорі є дві протилежні сторони, вони не можуть бути обидві праві»; «Вірити в дві речі, які суперечать одна одній, нелогічно»; «Коли дві сторони розходяться в думках, істина завжди десь посередині»; «В усього є дві сторони, залежно від того, як на це дивитися».

Діагностування сформованості особистісно-професійної зрілості студентів за *функціональним критерієм* здійснювалося за допомогою методики К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», «Шкали соціального самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, а також методу експертних оцінок.

На основі виокремлених критеріїв, показників і використаних діагностичних методик було визначено три рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний або суб'єктний.

Досуб'єктний рівень було діагностовано у студентів, які характеризуються дифузністю особистісно-професійної позиції, пасивним і некритичним сприйняттям педагогічних цінностей і настанов, браком суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильністю до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

До *перехідного рівня* були віднесені студенти, які переживають кризу становлення професійної ідентичності і перебувають в активних пошуках власної системи професійних цінностей і поглядів. Водночас їх відрізняє підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості виявлено у студентів, які самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Використання комплексу відібраних діагностичних методик дало змогу оцінити рівень особистісно-професійної зрілості студентів на початку і наприкінці експериментальної роботи, здійснити порівняльний аналіз результатів і обґрунтувати ефективність розробленої системи активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Розглянемо зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм (рис. 1). Як бачимо, на початку формувального експерименту між обома групами не було суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Зазначимо, що переважали перехідний (41,8 – 44,3% студентів) і досуб'єктний (28,1 – 30,0 %) рівні. Значно меншою

(27,6–28,2%) виявилася кількість студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм.

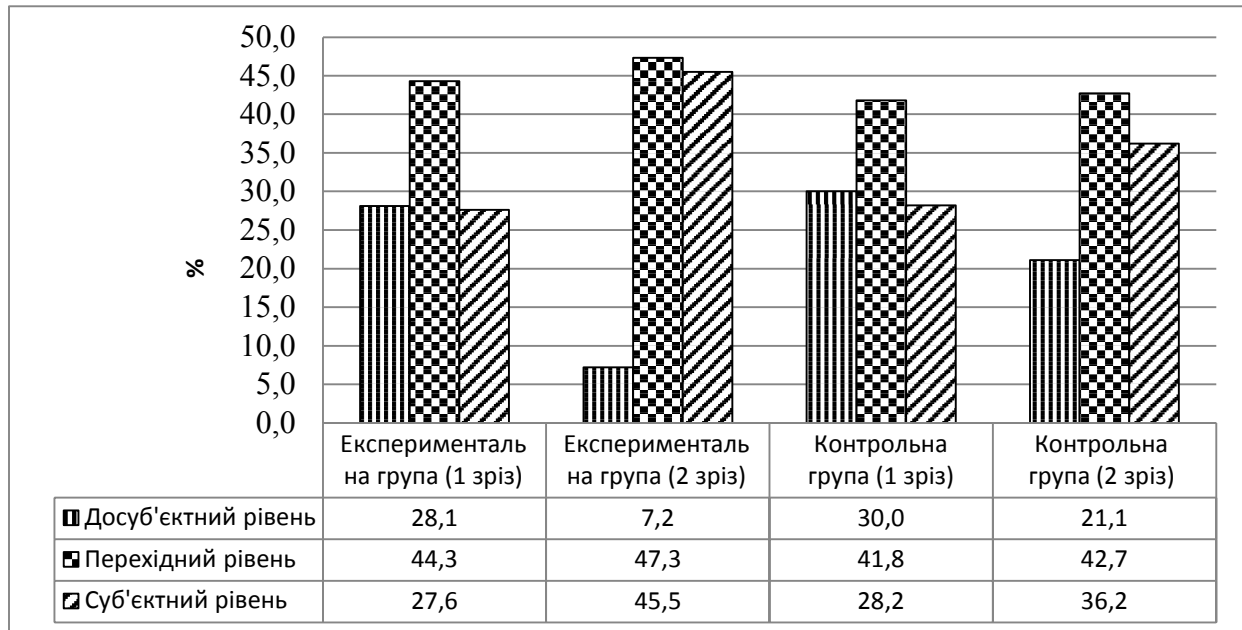


Рис. 1. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм (у%)

Після завершення формуального етапу дослідження внаслідок застосування розробленої системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки 45,5 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктного рівня особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, 47,3 % – перехідного та лише 7,2 % – залишилися на досуб'єктному рівні. У контрольній групі також відбулися певні позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 36,2 % студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 21,1 % – залишились на досуб'єктному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 41,8% до 42,7%). Перевірка статистичної достовірності зазначених змін відбувалася за допомогою критерію узгодженості Пірсона χ^2 .

Зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм, представлені на рис. 2.

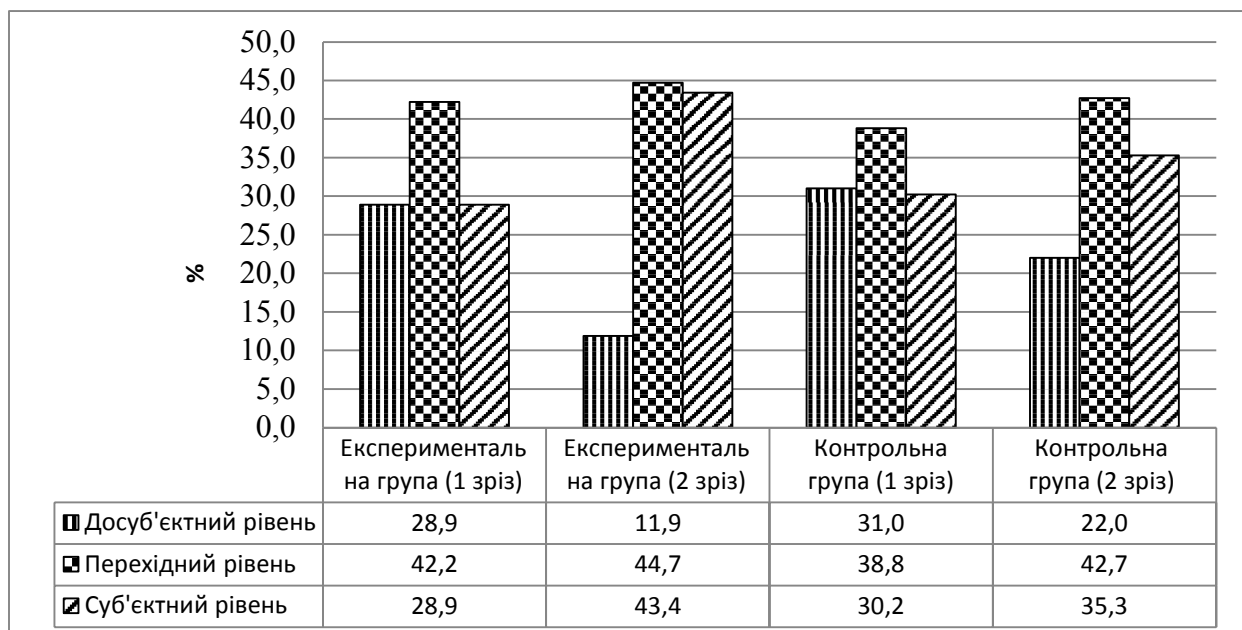


Рис. 2. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм (у%)

На початку формуального експерименту між обома групами не виявлено суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним

критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було зафіксовано у 42,2 % студентів експериментальної і 38,8% студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 28,9 % і 31 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 28,9 % і 20,2 %. Після завершення формувального експерименту внаслідок застосування розробленої педагогічної системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки 43,4 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктного рівня особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм, 44,7 % – перехідного та лише 11,9 % – залишилися на досуб'єктному рівні. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 35,3 % студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 22 % – залишились на досуб'єктному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 38,8% до 42,7%).

Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм представлена на рис. 3.

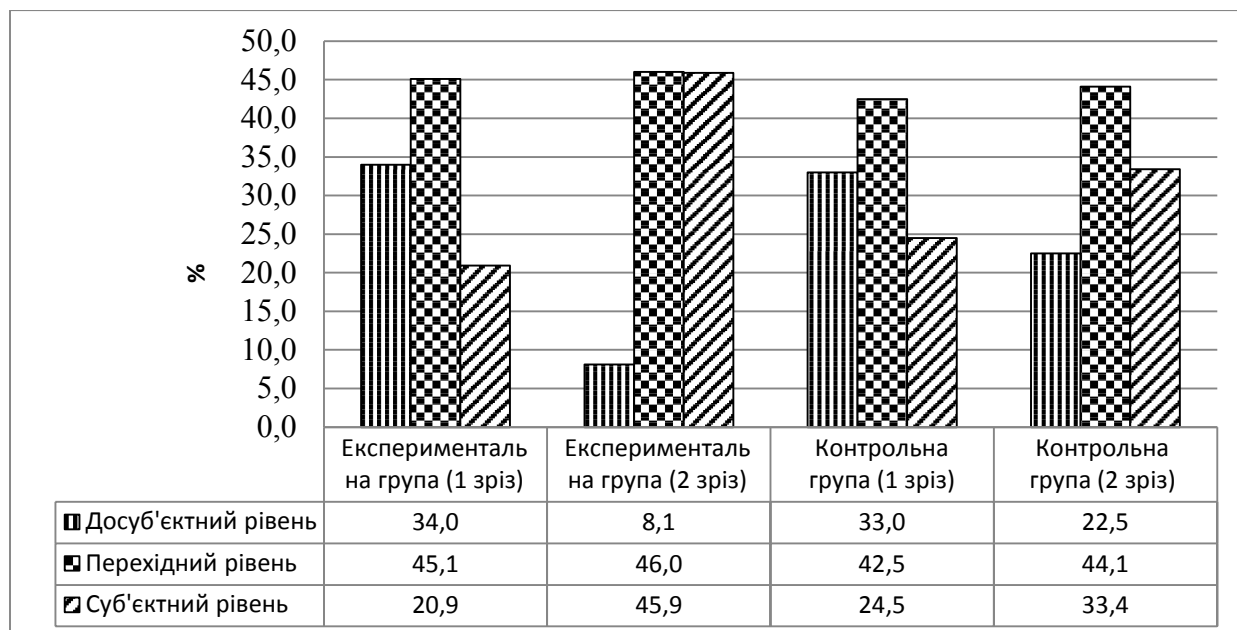


Рис. 3. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм (у%)

На початку формувального експерименту між обома групами не було виявлено суттєвих відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було зафіксовано у 45,1 % студентів експериментальної і 42,5% студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 34,0 % і 33,0 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 20,9 % і 24,5 %. Після завершення формувального експерименту завдяки впровадженню розробленої педагогічної системи, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення 45,9 % студентів експериментальної групи досягли суб'єктного рівня особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм, 46 % – перехідного та лише 8,1 % – залишилися на досуб'єктному рівні. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм. Проте на підсумковому етапі зафіксовано лише 33,4 % студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм, а 22,5 % – залишились на досуб'єктному рівні, дещо зріс відсоток студентів з перехідним рівнем (з 42,5% до 44,1%).

Розглянемо динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (рис. 4). На початку формувального експерименту між обома групами не виявлено істотних розбіжностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за функціональним критерієм. Перехідний рівень за цим критерієм було діагностовано у 43,8 % студентів експериментальної і 41,0 % студентів контрольної групи, досуб'єктний – відповідно у 33,2 % і 34,3 %) студентів, суб'єктний – відповідно у 23,0 % і 24,7 %. Після завершення формувального експерименту в експериментальній групі відбулися суттєві зміни у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм: відсоток студентів з суб'єктним рівнем збільшився з 23 % до 42,9 %, з перехідним – з 43,8 % до 46 %. Водночас кількість студентів з досуб'єктним рівнем зменшилася з 33,2 % до 8,5%. У контрольній групі відсоток студентів з суб'єктним рівнем збільшився з 24,7 % до 35,8 %, з перехідним – з 41,0 % до 43,2 %. Одночасно зменшилася кількість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм: з 34,3 % до 21,0 %.

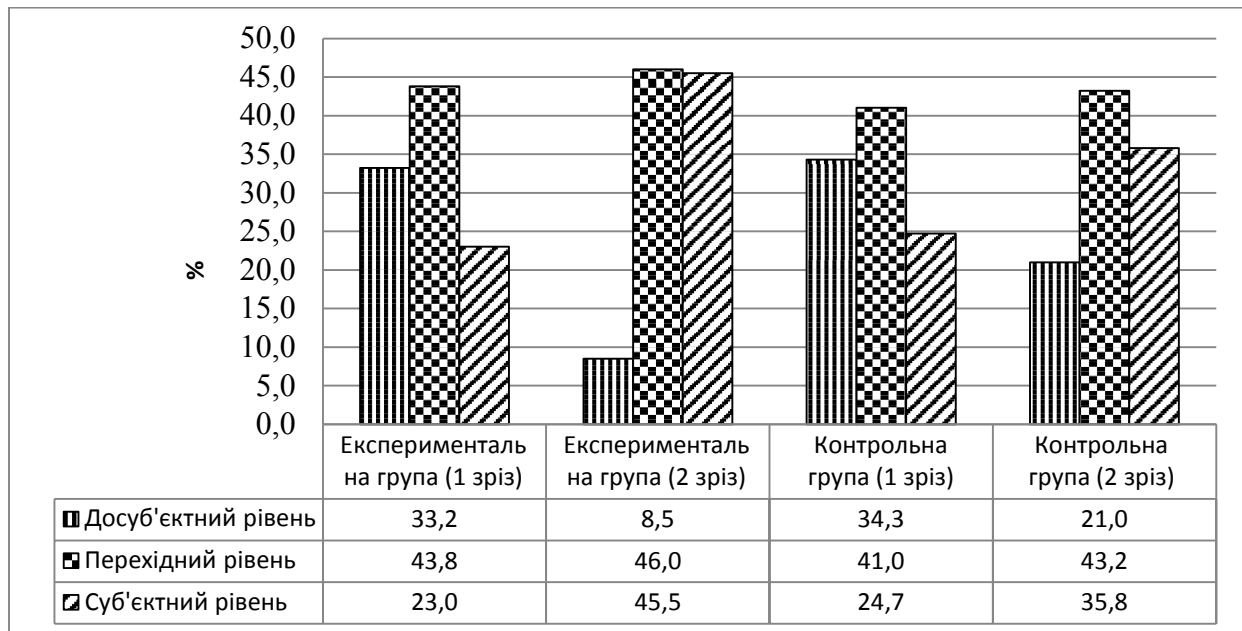


Рис. 4. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (у%)

Таким чином, реалізована програма формуального експерименту забезпечила більш суттєві зміни у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів, ніж традиційна методика підготовки, в якій основна увага зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності майбутніх учителів.

Аналіз експериментальних даних свідчить про значний відсоток на початковому етапі формуального експерименту студентів з перехідним і досуб'єктним рівнями особистісно-професійної зрілості. Зокрема, за ціннісно-мотиваційним критерієм було виявлено 29,1 % студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості, за особистісно-диспозиційним – 30,0%, за когнітивним – 33,5 %, за функціональним – 33,8 %. Наприкінці дослідження в експериментальній групі, порівняно з контрольною, виявлено значно більше студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за всіма критеріями. Найбільше зростання кількості майбутніх учителів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості відбулося за когнітивним (на 25 %), а також функціональним (на 22,5 %) і ціннісно-мотиваційним (на 17,9 %) критеріями. При цьому найменша динаміка (всього на 14,5 %) виявилася за особистісно-диспозиційним критерієм, який відображає сформованість професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності. Це свідчить про те, що диспозиційний компонент особистісно-професійної зрілості є більш інертним (ймовірно, у зв'язку зі значною його залежністю від задатків) і потребує, на наш погляд, додаткового аналізу та корегування розроблених методичних засобів, які стосуються цього аспекту особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за когнітивним критерієм сприяла активізація їх рефлексивних процесів і широке використання під час занять з педагогічних дисциплін розроблених методів і прийомів формування діалектичного мислення. На розвиток ціннісно-мотиваційного та особистісно-диспозиційного компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, на наш погляд, суттєвий вплив справила діалогізація і персоналізація педагогічних стосунків, а також участь у тренінгу особистісно-професійної зрілості, який сприяв ціннісному самовизначенню студентів, розвитку професійно важливих особистісних якостей та інтеріоризації гуманістичних цінностей і моральних норм діалогічного міжособистісного спілкування. Виявлена на основі експертного оцінювання позитивна динаміка особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за функціональним критерієм значною мірою зумовлена створенням творчо-автономного освітнього середовища, яке відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість: ініціативної, творчої, надситуативної, самоуправління, рефлексивної тощо. Сприяло цьому також забезпечення суб'єктної позиції студентів під час вивчення педагогічних дисциплін, організація їх активності, спрямованої на пошук, вибір, творчу інтерпретацію й актуалізацію аксіологічного, світоглядного і культурологічного змісту педагогічної теорії у процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Звісно, позитивна динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за всіма критеріями зумовлена комплексним впливом розробленої і впровадженої педагогічної системи в єдності всіх її

компонентів: цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного і оцінно-результативного.

У таблиці 1 представлені результати статистичної перевірки достовірності одержаних експериментальних результатів за допомогою критерію χ^2 – узгодженості емпіричних розподілів студентів експериментальної і контрольної груп за всіма критеріями на початку та наприкінці формульованого експерименту.

Таблиця 1

Емпіричні значення χ^2 , визначені у процесі порівняння експериментальної і контрольної груп за критеріями особистісно-професійної зрілості студентів

№	Критерії особистісно-професійної зрілості	Значення χ^2		
		Емпіричні		Критичне $\chi^2_{0,05}$
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	
1.	Ціннісно-мотиваційний	0,3062	18,9009	5,991
2.	Особистісно-диспозиційний	0,5450	9,0455	
3.	Когнітивний	0,1410	20,3691	
4.	Функціональний	0,4082	15,4767	

Як бачимо, всі емпіричні значення статистики χ^2 , отримані під час першого зрізу, менші від критичного значення $\chi^2_{0,05}$. Отже, за всіма критеріями характеристики порівнюваних вибірок на початку формульованого експерименту не відрізнялися на статистично значущому рівні. Наприкінці експерименту розбіжності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за всіма критеріями виявилися статистично достовірними на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Тобто, початковий розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів в обох групах збігається з достовірністю 95 %, а підсумковий відрізняється зі статистичною достовірністю 95 %. Це дає підстави для обґрунтованого висновку, що виявлені відмінності мають не випадковий характер і зумовлені застосуванням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів розробленої системи розвитку їхньої особистісно-професійної зрілості.

У поданій нижче діаграмі (рис. 5) представлено динаміку визначених на основі врахування всіх критеріїв загальних рівнів особистісного-професійного розвитку студентів експериментальної і контрольної групи на початку та наприкінці дослідно-експериментальної роботи.

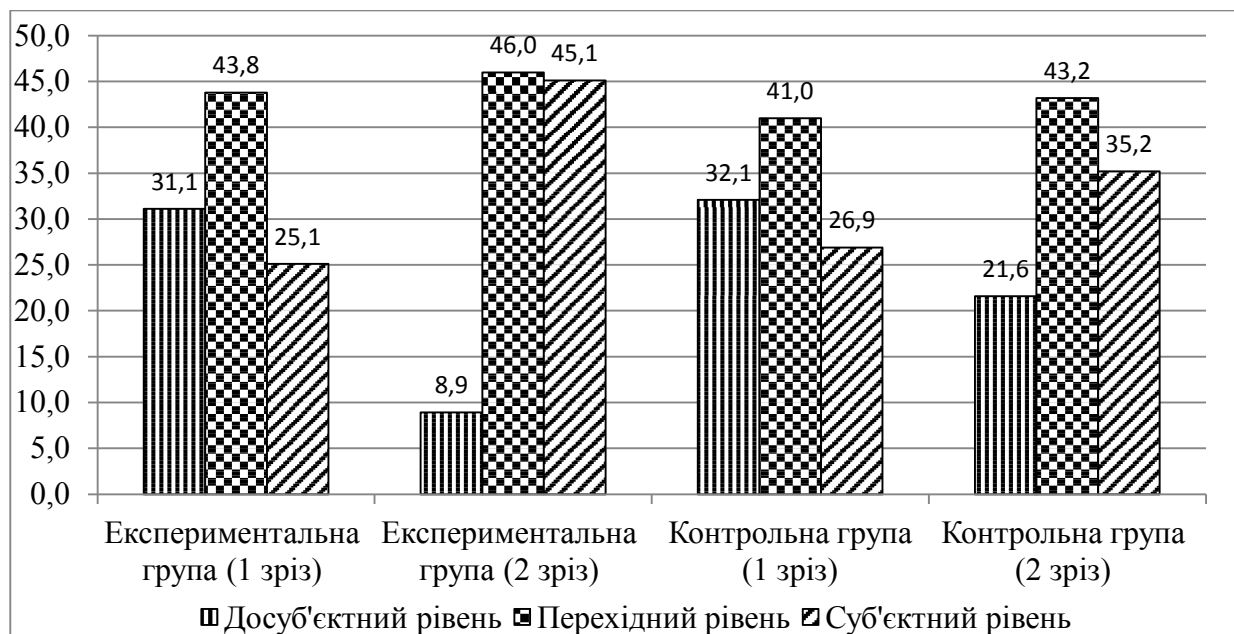


Рис. 5. Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної та контрольної груп (у %)

За період проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості (з 31,1% до 8,9%), натомість зріс відсоток студентів із суб'єктним рівнем (з 25,1% до 45,1%). Привертає увагу те, що практично не змінилася кількість студентів з перехідним рівнем особистісно-професійної зрілості. Це пояснюється тим, що певна кількість студентів з цим рівнем досягла вищого –

суб'єктного, водночас зменшення їх кількості компенсувалось позитивною динамікою розвитку студентів з досуб'єктним рівнем, які досягли перехідного рівня особистісно-професійної зрілості. У контрольній групі також спостерігається загальна позитивна динаміка в розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, однак вона має менш виражений характер: кількість студентів з суб'єктним рівнем збільшилася з 26,9% до 35,2%, з досуб'єктним – зменшилася з 32,1% до 21,6%, з перехідним – залишилася практично незмінною (1-й зріз – 41%, 2-й зріз – 43,2%). В обох групах у процесі професійної підготовки збільшилася кількість студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості, проте завдяки впровадженню розробленої педагогічної системи в експериментальній групі це зростання суттєво вище і становить 45,1 % проти 35,2 % у контрольній групі. Натомість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості в експериментальній групі (8,9 %) виявилось істотно менше, ніж у контрольній (21,6 %).

Щоб перевірити статистичну достовірність змін у загальних рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи, виявлених під час підсумкового діагностичного зрізу, ми застосували критерій узгодженості Пірсона χ^2 . Під час початкового зрізу між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів. Емпіричне значення χ_e^2 (0,4051) виявилось меншим за критичне значення $\chi_{0,05}^2$ (5,991), що не дало змоги відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп, виявленими під час початкового діагностичного зрізу.

Під час підсумкового діагностичного зрізу в експериментальній групі, на відміну від контрольної, були виявлені суттєві зміни у розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів. Числові показники кількості студентів експериментальної і контрольної груп з різними рівнями особистісно-професійної зрілості, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи на підсумковому етапі педагогічного експерименту

	Досуб'єктний	Перехідний	Суб'єктний	Всього
Експериментальна група	21 (8,9%)	108 (46%)	106 (45,1%)	235
Контрольна група	49 (21,6%)	98 (43,2%)	80 (35,2%)	227
Всього	70	206	186	462

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи, виявленими під час підсумкового діагностичного зрізу, також використовувався критерій χ^2 . Нульова (H_0) гіпотеза: відмінності в рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної групи, виявлені під час другого діагностичного зрізу, є випадковими. Обираємо рівень значущості $\alpha = 0,05$. Емпіричне значення критерію χ^2 : становить 15,1858. Оскільки $\chi_e^2 > \chi_{0,05}^2$ (5,991), то можемо відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що відмінності в рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є статистично значущими на рівні $\alpha = 0,05$. Оскільки на початку педагогічного експерименту обидві групи не відрізнялися за рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, то це дає підстави стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності зумовлені впливом упровадженої в експериментальній групі педагогічної системи забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

Отже, результати проведеного формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнення одержаних результатів дає підстави для загального висновку, що реалізація в освітньому середовищі педагогічного університету обґрунтованої системи активізує особистісно-професійне становлення майбутніх учителів і забезпечує більш суттєву позитивну динаміку розвитку їх особистісно-професійної зрілості, ніж традиційна практика підготовки вчителів у педагогічних ЗВО. Застосовані педагогічні форми, технології, методи, прийоми і навчально-методичні матеріали підтвердили свою дієвість щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей студентів, їх професійної позиції, ідентичності, мотиваційно-ціннісної сфери, діалектичного професійного мислення, здатності до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення, що у кінцевому рахунку проявилось у позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
2. Галета Я. В. Розвиток соціальної зрілості майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Черкаси, 2018. 39 с.
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*. Випуск 56. Вінниця, 2018. С. 224-234.
4. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
5. Галузяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 134-141.
6. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 58. С. 55-63.
7. Галузяк В.М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
8. Галузяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.
9. Галузяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 67. С. 146-156.
10. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]*. Вінниця: Нілан, 2016. С. 86 – 106.
11. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХПИ». 2008. №4. С. 17 – 25.
12. Галузяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 192 – 197.
13. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 63. С. 86 – 95.
14. Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 65-68.
15. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.
16. Комар Т. В. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітньої галузі. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 108-117.
17. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2005. 182 с.
18. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.
19. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. С. 15-22.
20. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
21. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 177-185.
22. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 137-142.
23. Северіна Т. М. Особистісно-професійна корекція як метод формування особистісної зрілості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 284-288.
24. 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 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 20 с.
25. Хмурина Т. О. Особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 169-172.

26. Холковська І. Л. Соціокультурне середовище педагогічного університету як чинник особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2019. Випуск 60. С. 98-104.
27. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Випуск 56. С. 185-192.
28. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Випуск 14. С. 305-310.
29. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2011. Вип. 13. С. 184-190.
30. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія.* 2005. №1. С.62-77.
31. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology.* N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
32. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

References

1. Berns R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moskva: Progress, 1986. 423 s.
2. Haleta Ya. V. Rozvytok sotsialnoi zrilosti maibutnoho vchytelia v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva [The development of the social maturity of the future teacher in the conditions of updating the information culture of society]: avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Cherkasy, 2018. 39 s.
3. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv [Dialog as a means of personal and professional development of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 56. Vinnytsia, 2018. S. 224-234.
4. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers]. *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.].* Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. S. 40-80.
5. Haluziak V.M. Aktyvizatsiia refleksyvnikh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Activation of reflexive processes as a condition for the development of personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2013. Vyp. 39. S. 134-141.
6. Haluziak V.M. Vykorystannia navchalnoho dialohu v suchasni praktysi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Use of educational dialogue in the modern practice of training future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2019. Vypusk 58. S. 55-63.
7. Haluziak V.M. Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Group training as a means of developing personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 35. Vinnytsia, 2011. S. 203-210.
8. Haluziak V.M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha [Dialectical thinking as a criterion of personal and professional maturity of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* Vypusk 52. Vinnytsia, 2017. S. 48-56.
9. Haluziak V.M. Komponenty, kryterii ta rivni osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Components, criteria and levels of personal and professional maturity of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2021. Vypusk 67. S. 146-156.
10. Haluziak V.M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Criteria of personal maturity of future specialists of Socionomic professions]. *Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.].* Vinnytsia: Nilan, 2016. С. 86 – 106.
11. Haluziak V.M. Refleksii u strukturi osobystisno-profesiinoi zrilosti vchytelia [Reflection in the structure of personal and professional maturity of teachers]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika. Sotsiolohiia.* Kharkiv: NTU «KhPI». 2008. #4. S. 17 – 25.
12. Haluziak V.M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia [Structural and functional features of professional self-consciousness of teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2015. Vyp. 43. S. 192 – 197.
13. Haluziak V.M., Kholkovska I.L. Pedahohichni umovy rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical conditions for the development of personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky VDPU imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.* 2020. Vyp. 63. S. 86 – 95.
14. Hanzha O. Kryterii formuvannia sotsialno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Criteria for the formation of social and professional maturity of the future teacher]. *Ridna shkola.* 2011. # 6. S. 65-68.

15. Didyk N.M. Osobystisna zrilist yak akme osobystosti psykhologa-profesionala [Personal maturity as the acme of the personality of a professional psychologist]. *Problemy suchasnoi psykhologii. Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy*. 2009. Vypusk 3. S. 112-122.
16. Komar T. V. Psykhologichna struktura profesiinoi zrilosti fakhivtsia osvitiianskoi haluzi [Psychological structure of professional maturity of an educational specialist]. *Problemy suchasnoi psykhologii*. 2016. Vyp. 31. S. 108-117.
17. Kravec G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoj zrelosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe vuza [Pedagogical conditions for the manifestation of personal maturity of students in the educational process of the university]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Irkutsk, 2005. 182 s.
18. Myronenko T.P. Formuvannia hromadianskoi zrilosti v maibutnikh uchyteliv [Formation of civic maturity in future teachers]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» .Odesa, 2001. 20 s.
19. Ozerina A. A. Razrabotka oprosnika diagnostiki professional'noj identichnosti studentov [Development of a questionnaire for diagnosing the professional identity of students]. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2011. №2. S. 15-22.
20. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. 272 s.
21. Panchenko S. M. Osobystisna zrilist pedahohiv yak umova yikh profesiinoho zrostannia [Personal maturity of teachers as a condition for their professional growth]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 : Psykhologichni nauky*. 2016. Vyp. 4. S. 177-185.
22. Radul V. Vzaiemozalezhnist sotsialno-profesiinoi zrilosti ta profesiino-pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha [Interdependence of socio-professional maturity and professional-pedagogical skill of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii : Pedahohichni nauky*. 2016. Vyp. 17. S. 137-142.
23. Severina T. M. Osobystisno-profesiina korektsiia yak metod formuvannia osobystisnoi zrilosti maibutnoho pedahoha [Personal and professional correction as a method of forming the personal maturity of the future teacher]. *Pedahohichniy diskurs*. 2012. Vyp. 12. S. 284-288.
24. Temruk O.V. Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of personal maturity of the future teacher in the process of professional training]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykhologiiia». Kyiv, 2006. 20 s.
25. Khmurynska T. O. Osoblyvosti formuvannia sotsialno-profesiinoi zrilosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Peculiarities of formation of social and professional maturity of future social pedagogues]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu "Ukraina"*. 2012. # 6. S. 169-172.
26. Kholkovska I. L. Sotsiokulturne seredovyshche pedahohichnoho universytetu yak chynnyk osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnikh uchyteliv [Sociocultural environment of a pedagogical university as a factor in the personal and professional development of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologiiia*. 2019. Vypusk 60. S. 98-104.
27. Kholkovska I.L. Shliakhy formuvannia partnerskykh vidnosyn mizh vykladachem i studentamy v osvitnomu protsesi [Ways of forming partnerships between the teacher and students in the educational process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologiiia*. 2018. Vypusk 56. S. 185-192.
28. Tsyna V. I. Sutnist, struktura, osoblyvosti osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [The essence, structure, features of the personal and professional maturity of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 2014. Vypusk 14. S. 305-310.
29. Chuiko O. V. Osobystisna i profesiina zrilist: spivvidnoshennia poniat [Personal and professional maturity: correlation of concepts]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky*. 2011. Vyp. 13. S. 184-190.
30. Shtepa O. Fenomen osobystisnoi zrilosti [The phenomenon of personal maturity]. *Sotsialna psykhologiiia*. 2005. #1. S.62-77.
31. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
32. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

УДК: 378.018.8:316.476-057.86]:[37.013:574]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-70-58-67

БОГДАН ЗДОЛЬНИК

orcid.org/0000-0002-1043-1272

bogdan.zdolnyk96@gmail.com

викладач кафедри міжнародних відносин та туризму

ПЗВО «Київський міжнародний університет»

вул. Львівська 49, м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В ЗВО УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проведено всебічний аналіз підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в ЗВО України в контексті функціонування системи вищої освіти. Визначено заклади освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців сфери туризму, та їх кількість. Проаналізовано історичний шлях виникнення та впровадження спеціальності «Туризм» в українських ЗВО. Досліджено ЗВО України, які входять до світових загальноуніверситетських рейтингів, та представлено їх позиції. З'ясовано специфіку підготовки менеджерів з туризму в університетах і коледжах України відповідно до освітніх стандартів (вищої та фахової передвищої освіти).

Ключові слова: фахівець з туризму, ЗВО, система вищої освіти, Болонський процес, туризм, університет, академія, коледж, світові рейтинги університетів, стандарти вищої та фахової передвищої освіти України за спеціальністю «Туризм».

BOHDAN ZDOLNYK

lecturer at the Department of International Relations and Tourism

PHEE «Kyiv International University»

Lvivska str. 49, Kyiv

TRAINING OF FUTURE TOURISM PROFESSIONALS IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF FUNCTIONING OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

A comprehensive analysis of the training of future specialists in the field of tourism in the higher education institutions of Ukraine in the context of the functioning of the higher education system was conducted. According to the results of a study of the peculiarities of the training of future specialists in the field of tourism in higher education institutions of Ukraine in the context of the functioning of the higher education system, in particular with regard to the quantitative dimension, the following was determined: there are 242 universities and 338 colleges in Ukraine, but according to the data of the National Institute of Education and Research for 2022 – 652 higher education institutions in total, with among them, 185 are registered in the UniRank system, and the specialty «Tourism» is in 118 universities and 42 colleges. It was found that the main counter-arguments regarding the excessive number of higher education institutions in Ukraine are the lack of purposefulness of the budget, increasing the demand for studying tourism by reducing the number of universities with this specialty, increasing the quality characteristics of the scientific and pedagogical staff, etc. It has been established that the training of tourism specialists began in independent Ukraine at Taras Shevchenko National University of Kyiv, where the first department was created that began to train specialists in the tourism industry, which became the starting point for the spread of the «Tourism» specialty in other higher education institutions of Ukraine. It has been proven that as of 2021, only six higher education institutions are included in the world general university rankings with the specialty «Tourism»: Kharkiv National University of Karazin, Lviv Polytechnic National University, Taras Shevchenko Kyiv National University, Ivan Franko Lviv National University, Odesa National University of Mechnikov and Chernivtsi National University of Yury Fedkovich, of which only the first three occupy the highest positions. It was determined that the peculiarities of the training of the students of the ECL bachelor and junior professional bachelor are fairly identical competencies that form multi-disciplinary knowledge from a significant range of disciplines.

Key words: tourism specialist, HEE, system of higher education, Bologna process, tourism, university, academy, college, world rankings of universities, standards of higher and professional higher education of Ukraine in the specialty «Tourism».

Успішна інтеграція системи вищої освіти України до норм та стандартів країн Болонського процесу, а також ЄПВО дала змогу докорінно реорганізувати та реформувати забезпечення освітнього процесу в українських ЗВО, зокрема підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Запроваджуючи базові положення вищої освіти відповідно вимог Болонського процесу, Україна все ж зберегла свої відмінні риси підготовки здобувачів вищої освіти. Ураховуючи затребуваність України на світовому туристичному ринку (майже 4,3 млн туристів у 2021 р. [34]), передусім серед східноєвропейських країн, простежується логічна кореляція щодо чисельності туристів та якості надання туристичних послуг, що безпосередньо залежить від рівня підготовки фахівців. Саме тому постала нагальна необхідність з'ясувати ключові чинники