

ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ТВОРЧУ САМОРЕАЛІЗАЦІЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В. М. Галузьяк, І. Л. Холковська

Розбудова нової української школи вимагає вдосконалення підготовки майбутніх педагогів, від яких очікується не лише високий рівень професійної компетентності, але й відповідний рівень особистісної зрілості. Важливо, щоб майбутні вчителі у процесі підготовки не тільки оволоділи необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Сучасна освітня практика потребує вчителя, який характеризується суб'єктивністю, креативністю, готовністю брати на себе відповідальність, критично мислити й ефективно діяти в умовах невизначеності. Підготовка такого вчителя вимагає створення у педагогічних закладах вищої освіти відповідних умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, стимулювали їх смислопошукову активність, формували установку на особистісну самореалізацію в професійній діяльності.

Проблема самореалізації особистості завжди була однією з найгостріших у філософії, психології, педагогіці та інших гуманітарних науках. Сучасні уявлення про об'єктивні і суб'єктивні аспекти професійної самореалізації базуються на психологічних концепціях структури і розвитку особистості (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Божович, Г. Балл, Д. Леонтьєв, В. Рибалка та ін.), а також ідеях гуманістичної психології, зокрема, концепції самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, В. Франкл).

Поняття самореалізації охоплює всю систему життєдіяльності, не виключаючи професійну діяльність, якій зазвичай людина присвячує більшу частину свого життя. Н. Коростильова вважає, що самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів [14, с. 222].

Д. Леонтьєв розглядає самореалізацію в контексті розвитку творчих сил людини та розуміє її як один з провідних мотиваційних факторів особистості, що спонукають і скеровують її діяльність [15,

с.176]. Дослідник виокремлює три рівні аналізу феномену самореалізації особистості: філософський – рівень, на якому вирішуються питання про суть людини, можливість її екстеріоризації, про суть процесу самореалізації, де об'єктом дослідження виступає людина і людство в цілому; соціологічний – рівень, на якому вирішуються питання про шляхи і способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування, у рамках певного способу життя, де об'єктом розгляду виступає соціум, конкретна соціальна структура; психологічний – рівень, на якому аналізуються особистісні якості і конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості успішно самореалізуватися [14, с. 222]. При цьому, згідно з Д. Леонтьєвим, психологічний рівень стосується мотиваційної основи самореалізації і зворотного впливу об'єктивної та суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта. На цьому рівні піднімаються проблеми самооцінки, рівня домагань, а об'єктом аналізу виступає окремий індивід у його зв'язках і відношеннях з іншими індивідами і соціумом. Д. Леонтьєв зазначає, що на психологічному рівні самореалізація «може розглядатися в трьох аспектах: як потреба, як діяльність і як об'єктивний і суб'єктивний результат цієї діяльності» [15, с. 176].

Витоки ідеї самореалізації, що розвивається в гуманістичній психології, знаходяться в творах А. Адлера, котрий терміни «прагнення до переваги» і «прагнення до самовдосконалення» розглядав як синонімічні. Згодом це універсальне прагнення знайшло своє відображення в концепціях самореалізації К. Хорні, самоактуалізації К. Гольдштейна і А. Маслоу, тенденції до актуалізації К. Роджерса, мотивації ефективності Р. Вайта [14, с. 222]. Всі ці концепції стосуються феномену самореалізації людини, в основі якого лежать потреби росту, розвитку і самовдосконалення. Тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment) і «самоактуалізація» (selfactualization). Всі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей людини (К. Хорні), прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), внутрішню активну тенденцію до розвитку себе, істинного самовираження (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу).

На думку деяких психологів, термін «самореалізація» вживається як загальний по відношенню до «самоактуалізації», «самоствердження», «саморозвитку». Н. Коростильова вважає, що відмінності в інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язані з різними акцентами: на суб'єктивному,

внутрішньому, або об'єктивному, зовнішньому, плані існування особистості. З цього погляду термін «самоактуалізація» стосується більшою мірою змін у внутрішньому плані особистості, а «самореалізація» – у зовнішньому. Водночас самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї істинної природи ззовні, а самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я [14, с. 222].

Потреба в самореалізації відображає вищий рівень мотивації особистості. Її суть полягає в прагненні до найповнішої реалізації здібностей і можливостей, закладених у вигляді потенціалів у структурі особистості. Однією з найважливіших сфер самореалізації є професійна діяльність. Професійна самореалізація передбачає тісний взаємозв'язок соціального (професійного) і особистісного аспектів розвитку людини, які перебувають у складному діалектичному взаємозв'язку. Особистісний розвиток відбувається у внутрішньому світі як рух «до себе», тоді як соціальний розвиток, зокрема професійний, співвідноситься із зовнішнім світом і передбачає рух «від себе». З іншого боку, за повноцінного особистісного розвитку внутрішні зміни приводять до зовнішніх проявів: особистісне зростання проявляється в єдності інтраперсональних і інтерперсональних феноменів, таких як прийняття і розуміння себе, внутрішня цілісність і динамічність, а також прийняття і розуміння інших, відкритість, гнучкість і природність в соціальних контактах. Таким чином, підвищення рівня особистісної зрілості виступає передумовою підвищення ефективності професійної діяльності.

Професійна самореалізація є однією з найважливіших характеристик зрілої особистості. Самореалізація пов'язана з прагненням до самоствердження, втілення власних життєвих і професійних цінностей. Важливими внутрішніми умовами самореалізації є творчий потенціал особистості, прагнення до самовдосконалення, підвищення якості і результативності своєї діяльності, професійна спрямованість [1].

Підвищення інтересу науковців до феномену самореалізації пояснюється важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

Особливо актуальною є проблема професійної самореалізації педагогів. Сучасний учитель характеризується внутрішньою потребою в саморозвитку, а також високим ціннісним статусом самореалізації, що відповідає вітчизняній педагогічній традиції («серце віддаю дітям»). Водночас на професійному шляху вчитель

стикається з численними об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Допомогти йому знайти конструктивні шляхи подолання цих труднощів – одне з актуальних завдань психології та педагогіки, що має вирішуватися в площині забезпечення педагога особистісними і професійними ресурсами для його повноцінного буття в професії.

У сучасній педагогіці та психології проблема самореалізації вчителя розглядається в працях В. Андрєєва, Є. Белозерцева, Б. Вульфова, І. Демакової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Караковського, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, Н. Нікандрова, Л. Новікової, А. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін.

Проте на сьогодні поза дослідницьким полем залишається проблема орієнтації студентів педагогічного ЗВО як майбутніх педагогів на самореалізацію в професії. Може здатися, що така орієнтація не дуже потрібна: стане студент молодим учителем, тоді й відчує потребу і прагнення в самореалізації. Але, по-перше, він може педагогом і не стати, оскільки традиційний і все ще поширений інформаційно-знаннєвий підхід до педагогічної освіти відбиває у багатьох студентів бажання бути вчителями, не даючи їм можливості зрозуміти й відчутти потенціал педагогічної професії як можливої сфери самореалізації. По-друге, молодий учитель об'єктивно стикається з такою кількістю професійних труднощів, що, не маючи свідомого прагнення, ціннісної установки на самореалізацію в професії, легко може стати на шлях не самовизначення, а пристосування до професії, формалізації ставлення до неї і, кінець кінцем, формалізації відносин з учнями.

Таким чином, орієнтація майбутнього вчителя на творчу педагогічну самореалізацію об'єктивно може сприяти приходу в систему освіти мотивованих, зацікавлених у своїй справі фахівців, що поділяють гуманістичні цінності, а суб'єктивно – полегшити входження молодого фахівця у світ педагогічної діяльності та відносин.

Забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, на наш погляд, потребує трансформації традиційного способу організації освітньої взаємодії викладача і студентів з урахуванням двох принципових моментів:

- на зміну традиційному підходу, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має прийти організація навчання, що надає студентам більші можливості для професійно-ціннісного самовизначення, розширює свободу їх вибору;

- характерні для традиційного академічного освітнього процесу формалізовані відносини викладача і студентів повинні поступитися

персоналізованим міжособистісним стосункам, що ґрунтуються на діалозі та партнерстві у спільному просуванні викладача і студентів до ідеалу професійної педагогічної позиції.

Педагог, який дотримується принципів гуманістичної психології і педагогіки, повинен бачити можливе поле глибинного спілкування з вихованцями, а для цього він має керуватися відповідною культурою стосунків [17, с. 147]. Не дивлячись на формалізований до певної міри процес лекційно-семінарської підготовки майбутніх педагогів, всі його учасники проживають досить змістовний і емоційно насичений період спільного життя. І від того, які стосунки сформуються під час цієї підготовки, багато в чому залежить те, які ціннісні установки сформуються у студентів, якими вони бачитимуть перспективи своєї самореалізації у професії.

У процесі оволодіння педагогічними знаннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх бачення педагогічної професії і реальної навчально-професійної дійсності. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає змогу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами сформувати власну професійну позицію.

Використовуючи у своїй практиці навчальний діалог, викладач педагогічних дисциплін отримує змогу вирішувати низку конкретних завдань, важливих для особистісно-професійного становлення студентів: він забезпечує оволодіння студентами теоретико-методологічними основами педагогічної діяльності; формує їх професійні інтереси і переконання, вміння навчальної і професійно-педагогічної комунікації; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих рішень педагогічних проблем; формує у студентів здатність пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує свою взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення свого стилю професійної діяльності. Загальним результатом є індивідуальне самовизначення в професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної

професійної позиції, розвиток здатності вільно, ініціативно і творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від яких залежить ефективність навчального діалогу у процесі вивчення педагогічних дисциплін [10; 12]:

1. *Принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу.* Цей принцип відображає специфіку педагогічного знання як системи професійних цінностей, що мають свою логіку розвитку і засвоєння студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У ньому відображається повнота і безперервність аксіологічних зв'язків педагогіки, що визначають спрямованість навчального діалогу як партнерської взаємодії викладача і студентів на з'ясування сутності педагогічних фактів і явищ. Дотримання цього принципу задає когнітивно-смислову основу педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Величезний обсяг накопичених у галузі педагогіки знань вимагає ретельного відбору і структурування смислової бази, актуальної в сучасних соціальних умовах і перспективної в майбутньому. Але окрім забезпечення загальнопедагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу виникає необхідність у персоніфікації знань, інтеграції наукових положень і особистісного досвіду студентів. Пізнання в діалозі педагогічних явищ і процесів виводить майбутніх учителів за рамки навчального предмета і сприяє переходу на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні все різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць – категорій, принципів, концепцій, теорій, що відображають різні аспекти педагогічної реальності, якими майбутній учитель оперуватиме у самостійній діяльності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-сислової контекстності змісту діалогічного навчання:

- презентація педагогічного змісту як цілісного смислового проєкту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проєкті причинно-наслідкових зв'язків;
- побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення професійно й особистісно значущих педагогічних проблем;

- забезпечення чіткості вербальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності, системності викладу матеріалу;

- первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки;

- використання всього спектру знань (художньо-образних, фактичних, дослідно-емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних, філософсько-рефлексивних тощо), що містяться в педагогічному тексті, для розширення професійної свідомості студентів.

2. *Принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів.* Педагогічні ідеї і теорії стають основою професійної позиції майбутнього вчителя тільки тоді, коли збігаються з його особистісними пріоритетами, коли він виявляє їх значущість і достовірність у практичній діяльності.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [3, с. 89]. Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [4, с. 99], акцентуючи увагу на важливості не лише усвідомлення певних смислів, але й самостійного рішення щодо їх прийняття або неприйняття. Необхідною умовою формування особистісних цінностей є внутрішнє прийняття суб'єктом певних усвідомлюваних смислів, у тому числі професійних.

Гармонія між особистісними і професійними цінностями забезпечує включеність студента в педагогічну культуру, сприяє формуванню у нього ставлення до професійної діяльності як сфери особистісної самореалізації. Діалог як смисловий обмін рівноправних суб'єктів спонукає майбутніх учителів виявляти і відстоювати власні ціннісні пріоритети в професійній сфері, вибудовувати особистісну концепцію педагогічної діяльності. У процесі навчального діалогу студент ставить перед собою питання, які активізують його особистісно-професійне самовизначення: «Чи згоден я з тим або іншим педагогічним висновком?»; «Що думає з цього приводу викладач? Які автори і які теорії підтверджують мою думку?»; «Як теоретичні ідеї узгоджуються з тим, що я бачу в реальній педагогічній практиці?»; «Як скоординувати мої переконання і професійні вимоги до вчителя?».

Щоб сформувати власні професійні переконання, студентові необхідно усвідомити і перевірити свій вибір, інтегрувати педагогічну теорію з практикою, свої ціннісні орієнтири з поглядами інших суб'єктів діалогу: викладачів як носіїв професійних цінностей,

товаришів по навчанню як носіїв особистісно значущих цінностей, авторів педагогічних ідей і теорій, представлених у наукових текстах. Дотримання цього принципу активізує професійне мислення студентів, гармонізує особистісну і професійну складову їх педагогічної позиції і, як підсумок, задає основу для задоволеності своїм професійним становленням.

Можна виокремити низку правил реалізації принципу узгодження професійних і особистісних цінностей:

- включення в контекст педагогічного знання суб'єктивної позиції автора, який описує, аналізує, оцінює педагогічну дійсність (викладач, зіставляючи науково-теоретичне педагогічне знання зі знаннями, що містяться в літературних джерелах, і своїм особистим досвідом, бачить їх відмінності за цілою низкою показників: наукове – позанаукове, нормативне – ціннісно-смісловне, об'єктивне – суб'єктивне, соціалізоване – особистісне, монологічне – діалогічне, аксіоматичне – імовірнісне, універсальне – унікальне, дискурсивне – інтуїтивне);

- постійне вивчення викладачем професійно значущих мотивів діяльності студентів, їх особистісних нахилів і переконань, ставлення до педагогічної діяльності;

- виклад навчального матеріалу з опорою на інтереси, запити, мотиви студентів, їх життєвий досвід.

Зіставлення та переосмислення професійних і особистісних цінностей є однією з проблем, які вирішує навчальний діалог. Коли цілі викладача і студента різні, завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити цілі студента, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити свою мету і досягти її, створити умови для відповідальної самореалізації. На цій основі А. Хуторской виводить принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів [22, с.81-87].

3. Принцип транспарентності й самовизначення. Без відкритого пред'явлення кожним студентом своїх проблем, висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності неможливий діалог. Завданням викладача має бути максимальний вияв відкритості до позиції студентів, готовності до розуміння, до визнання їх права на власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це є неодмінною умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб по можливості кожен студент включився в процес аналізу власних

установок і поглядів на педагогічну діяльність. Для цього необхідно знайти такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутнього педагога, які б сприяли його руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

4. Принцип єдності нормативності й альтернативності. Цей принцип вимагає, щоб під час розгляду педагогічних проблем і переконування студентів у важливості певних професійних норм і цінностей, не заперечувати об'єктивно наявних суперечностей, які завжди залишатимуться джерелом альтернативи. Важливо, щоб студенти конструктивно сприймали альтернативу: щоб з одного боку, наявність альтернативи не заперечувала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені й узгоджені дії; а з іншого, – існувала можливість звернутися до альтернативи як можливого джерела нового погляду на звичні речі.

5. Принцип єдності довіри і сумніву. Взаємовідносини повинні будуватися на основі безумовної довіри викладача до особистості студента, навіть коли він непослідовний у своїх думках і поглядах. Під сумнів варто ставити лише «продукти» його свідомості: твердження, заяви, тези, висновки. Завдяки критичному аналізу й сумніву оголюються суперечності, виявляються проблеми. Сумнів є умовою пізнання, а довіра до того, хто пізнає, є умовою його вільного руху до відкриття власних істин.

6. Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції. Цей принцип вимагає подолання «об'єктної» позиції студента під час професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть», «скажуть, як правильно» тощо) шляхом його включення у процес визначення цілей підготовки, їх реалізації та відповідальної рефлексії власних досягнень. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами може сприяти тому, щоб вже на етапі навчання у ЗВО майбутні вчителі навчалися обирати орієнтири для вироблення власного ставлення до діяльності, до себе, до інших людей. При цьому діяльність викладача повинна набувати характеру підтримки, сприяння, фасилітації активності студентів: створення умов, ситуацій, які спонукають до пошуку індивідуальних причин труднощів у навчальній діяльності, до рефлексії власного особистісно-професійного розвитку, і, відповідно, усвідомлення необхідності самоосвіти і самовдосконалення.

7. Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу. Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком, можна стверджувати, що цей принцип передбачає співвіднесення студентом власних смислів з смислами інших суб'єктів діалогічної навчальної взаємодії:

«Як я розумію ту або іншу педагогічну проблему?»; «Як ти її розумієш?»; «Що ми можемо запропонувати в цій ситуації, як можемо і повинні діяти?».

В основі позиційної відкритості лежить ряд закономірностей. По-перше, особистісні прояви позиції викладача часто сприймаються студентами як більш цінні, ніж професійно-наукові, оскільки проєктують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [2, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проєктування викладачем предметного педагогічного змісту.

Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу передбачає спільну активність у формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів (студент відповідає на питання: «Як необхідно взаємодіяти, щоб мої погляди узгоджувалися з Твоїми? У чому їх схожість і відмінність?»).

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає затребуваність співпраці і співтворчості під час занять.

Викладач не може прямо транслювати студентам свою педагогічну позицію, власні цінності. Кожному студенту необхідно їх осмислити, усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей. Шляхом проєктування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб відкрити спільно із студентами різноманіття педагогічних ідей, розкрити потенціал педагогічної культури. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну ініціативу, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння, зіставлення різних педагогічних поглядів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції

формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

7. Принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу. Цей принцип передбачає осмислення власного педагогічного досвіду суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом), виявлення в його змісті професійно-особистісних смислів, розуміння своєї професійно-педагогічної позиції, визначення приросту її компонентів, досягнення внутрішньої гармонії.

Реалізація цього принципу передбачає єдність самооцінки і самовизначення майбутнього фахівця. У внутрішньому діалозі він відповідає на питання: «Який я, як мої якості співвідносяться з професійними вимогами? Як я проявив себе під час обговорення проблеми? Як міг би проявити себе? Як бачать мою особу і результати моєї діяльності інші суб'єкти діалогу? Як та або інша ситуація навчання вплинула на мої погляди і поведінку? Як я позиціоную себе в педагогічному просторі (в якій спеціалізації, в якій якості, ролі) і чому? Якими засобами я збираюся досягти своєї мети?».

Практика навчання у вищій школі містить широке поле для реалізації викладачем принципу рефлексивності: допомога студентам у самопізнанні (використання під час занять тестування й інших методів самооцінювання); використання під час занять питань на осмислення студентами власних якостей і поведінки («Як ваші якості допоможуть вам у тій або іншій педагогічній ситуації?»); аналіз педагогічних проблем, що вимагають перегляду професійних смислів («Чи згодні ви з позицією автора, обґрунтуйте свою позицію»); включення у контекст занять елементів самоконтролю студентів; рефлексивний аналіз викладачем власної діяльності та взаємин з студентами.

8. Принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Цей принцип обумовлений творчим характером професійно-особистісного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студента, його пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду особистісно-професійного розвитку студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [18, с. 112]. Творча взаємодія захоплює як викладачів, так і студентів,

викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу засвоєваних знань. У ході навчального діалогу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, позиції суб'єктів взаємодії є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіє готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання учнями проблем, що не становлять проблеми для викладача, який заздалегідь знає спосіб їх розв'язання.

Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та професійної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворювальна роль мотиву творчих досягнень і підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва та міжособистісного партнерства. Варто наголосити, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сміслова сфера» [18, с. 161].

Вплив викладача на розвиток творчих здібностей студента суттєво посилюється, якщо він сам підходить до своєї діяльності творчо і використовує наявні в його розпорядженні засоби: повідомляє захоплюючі факти, відомості, приклади, що викликають інтерес і творчий підйом студентів; активізує пізнавальну діяльність студентів за допомогою інтерактивних методів навчання, що поступово ускладнюються і дають змогу опанувати технологію творчої діяльності; прагне виявити своєрідність у кожному судженні студента, підкреслити індивідуальність його мислення.

Дотримання вказаних принципів сприяє становленню професійної позиції майбутніх учителів як системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що стає концептуальною основою їх майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Гуманістичні принципи відносин зі студентами повинні знайти своє продовження у методах і формах організації педагогічного процесу. Необхідний перехід від традиційної технології рецептивного навчання у вигляді класичної лекції-монологу до лекції-дискусії, лекції-діалогу, лекції-полілогу.

Лекція-дискусія містить елементи диспуту з приводу неоднозначних педагогічних проблем і суперечностей. Дискусія зазвичай використовується у тому випадку, коли необхідно виявити широкий спектр поглядів на центральну проблему лекції. У ролі суб'єктів диспуту виступають усі студенти, присутні на лекції. Оскільки дискусія не передбачає приведення думок до «спільного знаменника», вона сприяє відкритому вибору студентом близького саме йому погляду на проблему.

Продуктивною є лекція-дискусія за участю фахівців різних галузей науки, які дотримуються різних позицій у певному питанні. Наприклад, погляди на проблему інновацій в освіті педагога, психолога, соціолога, філософа тощо. Студенти на такій лекції стають співучасниками дискусії, під час якої їм відкривається широке поле різних позицій, підходів і аргументацій з приводу неоднозначного питання.

Лекції-діалоги передбачають участь двох викладачів, які дотримуються різних позицій в певному питанні, пропонують альтернативні підходи до вирішення певної проблеми. В лекціях-діалогах, на відміну від лекцій-дискусій, більш вираженою є тенденція пошуку спільних вихідних положень, які дають змогу робити точніші висновки й узагальнення.

Суть лекції-полілогу полягає в тому, що всі учасники взаємодії визначають предмет розмови, а потім у певному порядку, що задається викладачем, намагаються поглибити і розширити його розуміння. Викладач, до того ж, виконує функцію постачальника інформації, яка має бути зафіксована і осмислена слухачами «тут і тепер».

Внесення в традиційно монологічну лекційну роботу викладача елементів діалогу звичайно ускладнює його діяльність, але важливіше, що така новація створює у студентів ситуацію вибору тієї або іншої позиції, тих або інших ціннісних основ. Діалогічна лекція, як свідчать проведені нами опитування студентів, перестає сприйматися ними як просто форма інформування, і стає середовищем формування ціннісної установки на творчу педагогічну самореалізацію, на діалогічне спілкування, на особистісне знання, на розуміння [7].

Органічним продовженням діалогічних лекцій є практичні заняття, що забезпечують включення студентів у складний, але необхідний діалог з педагогічними текстами.

Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів як майбутніх педагогів не можливе без освоєння досвіду світової педагогічної культури, прилучення до класичної педагогічної

спадщини. Саме тому нами були організовані проблемні семінари – подорожі в історію педагогіки. Під час таких семінарів педагогічні проблеми розглядалися в контексті різних історичних епох. Наприклад, на одному із семінарів ми разом зі студентами розглядали принцип культуровідповідності виховання крізь призму поглядів Дж. Локка (XV століття), К. Гельвеція і Й. Песталоцці (XVIII століття), К. Ушинського (XIX століття), Я. Корчака (перша половина XX століття), Г. Балла, Є. Бондаревської, І. Зязюна, А. Мудрика (сучасність).

Особливий тип педагогічних текстів – авторські твори відомих педагогів минулого і сьогодення. У цих текстах зашифрована особистісно-професійна позиція педагогів, розкриття і розуміння якої, на наш погляд, може справляти суттєвий вплив на формування в студентів власної професійної позиції.

Однією з форм роботи на практичному занятті була технологія організації осмисленого читання і обговорення студентами разом з викладачем авторського педагогічного тексту. Це було не тільки власне читання літературних педагогічних текстів відомих педагогів, але й перегляд художніх і документальних фільмів на психолого-педагогічну тематику.

Зупинимося на характеристиці цього напрямку роботи, тому що в ньому для студентів розкривається особистісно-професійна педагогічна позиція в її ідеальній представленості. Недостатньо просто принести в групу студентів певний текст і запропонувати його прочитати й обговорити. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка потребує від студентів розуміння її сенсу. Така ситуація має бути до певної міри проблемною, інакше вона може стати не стільки об'єктом аналізу й розуміння, скільки об'єктом впізнавання. В останньому випадку не відбудеться включення розуміння як універсального способу освоєння світу, в якому разом з теоретичним знанням істотну роль відіграють безпосередні переживання («досвід життя»), різні форми практики («досвід історії») і форми естетичного осягнення (Г. Гадамер). Інша вимога до ситуації – безпосередня зверненість до ціннісної свідомості суб'єктів.

Засобом побудови такої ситуації, звичайно ж, є текст, але не будь-який, а проблемний і ціннісно насичений. Не кожен педагогічний твір відповідає цим вимогам і може бути запропонований студентам для публічного читання й обговорення. Важливість тексту обумовлена, по-перше, тією реальністю, що представлена в ньому у доступній розумінню формі, по-друге, текст завжди несе в собі зміст культурних традицій, через які ми не лише можемо зрозуміти

конкретного педагога як особистість, але й педагогічну культуру того часу, в якому він жив.

Студентам пропонувалося прочитати й обговорити таку педагогічні твори, як: Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання», Л. Толстой «Про виховання», М. Монтессорі «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки», А. Ніл «Виховання свободою», А. Макаренко «Педагогічна поема», В. Сухомлинський «Потреба людини в людині», В. Караковський «Стати людиною», Я. Корчак «Як любити дитину», С. Соловейчик «Педагогіка для всіх», «Непрописні істини виховання», Ю. Гішпенрейтер «Спілкуватися з дитиною: як?» та ін. Крім того, пропонувалися для колективного перегляду і дискусійного обговорення фільми на педагогічну тематику: «Товариство мертвих поетів», «Учитель року», «Небезпечні думки», «Встань і добийся», «Музика серця», «Вгору сходами, що ведуть до низу», «Джунглі за шкільною дошкою», «Учителіві, з любов'ю», «Вчитель року», «Клас», «Тріумф: Історія Рона Кларка», «Посмішка Мони Лізи» та ін.

Тексти (фільми) не читаються (переглядаються) в повному обсязі через брак часу на заняттях (студенти можуть продовжити знайомство з ними під час самостійної роботи). Під час занять студенти знайомляться тільки з фрагментами, які обирає викладач відповідно до поставленої мети і визначених завдань. Важливо, щоб ситуація знайомства з педагогічним текстом відповідала принципу «тут і тепер», щоб в обговорення не привносилися якісь заготовлені думки, взяті з художньої критики.

Варто зазначити, що «зустріч» студентів з педагогічним текстом далеко не завжди і не для всіх переростає в ситуацію осягнення його смислу. Практика свідчить, що зазвичай виокремлюються три групи студентів: 1) які розуміють текст з різних позицій, відкривають у ньому основний і додаткові особистісні смисли; 2) які сприймають текст під одним кутом зору, розуміють його основний смисл, але бачать додаткових; 3) які не розуміють смислу педагогічного тексту. Викладач має докласти додаткових зусиль для фасилітації розуміння студентами (або усвідомлення ними свого нерозуміння) проблемної ситуації, представленої у тексті. Ефективним у цьому аспекті є прийом проблематизації, який допомагає студентові зайняти рефлексивну позицію по відношенню до власного розуміння тексту (чому, як я це зрозумів?) і усвідомити те, що поки що йому не зрозуміло (що і чому я не зрозумів?).

Можна виокремити декілька способів проблематизації, які нескладно комбінувати. По-перше, після осмисленого колективного «прочитання» тексту можна запропонувати хоч б одному студенту висловити своє розуміння або нерозуміння, поставивши тим самим

інших у ситуацію вибору – погоджуватися з ним або не погоджуватися. Згодом можна попросити їх висловити своє ставлення до сформульованої позиції. По-друге, викладач може організувати обговорення в режимі діалогу позиції щодо «розуміння-нерозуміння» тексту, яку висловив той чи інший студент. По-третє, у разі відсутності заявленої студентами позиції, викладач може «спровокувати» їх, запропонувавши від своєї особи досить радикальний спосіб розуміння ситуації.

Проблематизація повинна привести студентів до усвідомлення своїх «слабких місць», суперечностей і вироблення нового способу розуміння педагогічних проблем. Проблемну ситуацію необхідно підтримувати до тих пір, поки не виникне змістовий конфлікт між різними поглядами, до вирішення якого буде залучено більшість учасників обговорення. Після цього від проблематизації викладач переходить до організації діалогічного спілкування: обміну і порівняння учасниками своїх позицій, способів розуміння тексту. Таке спілкування називають позиційним. На відміну від класичної дискусії, де суб'єкт зосереджений головним чином на висловлюванні своєї думки і переконуванні інших в її істинності, за умов позиційного спілкування він шукає місце своєї позиції серед інших: визначає позиції, які можна підтримувати, які потрібно критикувати і які слід ігнорувати, визнаючи їх право на існування. У результаті учасник спілкування приймає близькі позиції, тим самим перевіряючи і доповнюючи своє розуміння; розуміє тих, хто дотримується протилежної позиції; визнає існування тих, з ким не знаходить точок перетину. Таким чином, у позиційному спілкуванні суб'єкт виявляє і одночасно змінює, доповнює, корегує, уточнює свою позицію.

Викладач також включений у процес позиційного спілкування з приводу тексту, як і студенти. При цьому існує небезпека, що позиція педагога (особливо авторитетного) виявиться домінуючою і буде некритично сприйнята студентами. Щоб уникнути цього, педагог повинен зайняти правильну особистісно-професійну позицію як організатора і суб'єкта позиційного спілкування. Важливо, щоб у цій позиції діалектично поєднувалися два аспекти: особистісний (позиція Дорослого) і професійний (позиція фасилітатора).

Позиція педагога як Дорослого полягає не в опіці і контролі, а в розумінні, прийнятті і визнанні іншого. Розуміння передбачає вміння сприймати ситуацію одночасно з двох позицій: своєї власної та іншого. Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до іншого, його індивідуальності. Визнання полягає у наданні іншому права на відповідальність, самодетермінацію, самостійне вирішення тих або інших проблем. Взаємодія викладача зі студентами з позиції

Дорослого, що передбачає їх розуміння, прийняття і визнання їх права на власні погляди, є важливою умовою розвитку їх особистісної зрілості. Адекватній цій особистісній позиції є професійна позиція педагога як фасилітатора (К. Роджерс). Основна відмінність фасилітації від корисливої маніпуляції в спілкуванні полягає в тому, що фасилітатор організовує рефлексію людей і підтримує їх самовизначення, самостійне вирішення проблеми. Маніпулятор же приховано стимулює і використовує активність інших людей заради одноосібного виграшу. За умов фасилітації взаємодія будується так, щоб одночасно реалізовувалися інтереси і цінності всіх учасників.

Таким чином, особистісно-професійна позиція педагога як Дорослого і фасилітатора має забезпечити позиційне спілкування студентів, у процесі якого вони відкривають, що власний спосіб розуміння тієї чи іншої педагогічної проблеми не тільки не єдино можливий, але й недостатній і може бути збагачений завдяки осмисленню інших позицій. Для повноцінного усвідомлення цього факту викладач організує підсумкову групову рефлексію. Роль педагога на цьому етапі полягає у наданні студентам права вибору тих або інших форм фіксації власної позиції (відповіді на питання, продовження незавершених речень, інтерв'ю тощо), її рефлексії і вираження (усного, письмового, художньо-образного, символічного), підтримці динаміки рефлексивних процесів і запобіганні крайнощам рефлексії: глухого мовчання або, навпаки, мазохістського самокопання у собі [6].

На базі описаної вище моделі позиційної взаємодії ми розробили й апробували низку навчально-ігрових ситуацій, що активізують ціннісно-професійне самовизначення студентів.

Навчально-ігрова ситуація «Пошук позиції» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- визначення «віяла» можливих позицій по відношенню до нього (від найпростіших: подобається – не подобається, зрозуміло – незрозуміло, зацікавило – не зацікавило, до складніших: «оптиміст», «песиміст», «автор», «читач», «критик», «цензор» тощо);
- самовизначення в позиціях (складання творчих мікрогруп);
- оголошення умови: позицію в процесі комунікації можна змінювати;
- «запуск» процесу поліпозиційного спілкування;
- організацію рефлексії: хто змінив позицію? Чому? Хто був готовий змінити позицію? Чому не зробив цього? Хто знайшов свою позицію відразу? Ви впевнені у своєму виборі або є «тінь сумніву»? Чи досить однієї позиції для повноцінного розуміння тексту? Чому

позиції кооперуються або конфліктують одна з одною? Що дає поліпозиційність?

Навчально-ігрова ситуація «Зрозумій мене» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- формулювання своїх поглядів охочими;
- встановлення правила: кожен може висловитися тільки після того, як він переказав думки і почуття, виражені тими, що говорили до нього (вони повинні висловити згоду з переказом);
- продовження дискусії з дотриманням встановленого правила;
- підсумкову рефлексію: чи легко встати на позицію іншого? Чи змінювалося що-небудь у вашій позиції після відтворення позиції іншого? Чи стали ви краще розуміти інших?

Навчально-ігрова ситуація «Щоденник» містить:

- спільний перегляд студентами кінофільму (читання тексту);
- запис власних думок, почуттів від побаченого (прочитаного);
- створення «відкритого щоденника групи» (поєднання всіх індивідуальних відгуків в єдиний текст);
- вільне (за бажанням) індивідуальне ознайомлення з «щоденником»;
- бесіда викладача зі студентами, що ознайомилися з «щоденником».

Навчально-ігрова ситуація «Автора!» має таку структуру:

- знайомство «автора» (одного або декількох членів групи) з призначеним для обговорення текстом (кінофільмом);
- бесіда ведучого з «автором» (виявлення особливостей прочитання і розуміння);
- знайомство групи з текстом (фільмом);
- виступ «автора» перед членами групи;
- діалог членів групи з «автором» у формі прес-конференції зі зворотним зв'язком;
- підсумкова рефлексія: чи можливе розуміння читачем авторського задуму? Чи належить текст авторові? Чи є різниця між смислами автора і читача?

Навчально-ігрова ситуація «Взаєморозуміння» передбачає:

- попереднє читання тексту (перегляд фільму) потенційними лідерами (3-4 особи);
- підготовку ними власних текстів-міркувань за мотивами побаченого (прочитаного);
- знайомство всієї групи з текстом;
- знайомство з текстами-міркуваннями лідерів;
- складання мікрогруп навколо позицій лідерів;

- діалог мікрогруп (перехресні питання-відповіді);
- підсумкову рефлексію: чому ви об'єдналися навколо цієї позиції? Чи добре ви розуміли один одного в мікрогрупі? Ви були поруч або разом? Чи виникали у вас моменти незгоди з мікрогрупою? Як ви діяли в цій ситуації? тощо.

Навчально-ігрова ситуація «Переговори» складається з етапів:

- знайомство групи з текстом;
- визначення полярних, діаметрально протилежних поглядів щодо тексту;
- поділ групи на три підгрупи; дві відстоюють крайні позиції, третя намагається організувати їх переговори з метою підписання «мирного договору»;
- підсумкова рефлексія: чи можливе зближення протилежностей? Якими засобами воно досягне? У чому необхідно йти на компроміс, а в чому не можна поступатися ні за яких обставин? Чи можна одночасно дотримуватися декількох позицій? Чи завжди визначеність краща за невизначеність, однозначність – неоднозначності? Чи досяжна істина або людина завжди перебуває у наближенні до неї?

Окрім представлених ситуацій спільної діяльності викладача і студентів можуть використовуватися й інші, в яких від студентів очікується не просто осмислення педагогічних текстів, а створення власних.

Навчально-ігрова ситуація «Мої професійні цінності» передбачає: спільний вибір групою теми обговорення (наприклад, «Виховання», «Свобода», «Відповідальність», «Діалог», «Гідність», «Любов», «Повага», «Емпатія» тощо); підготовку «ціннісної декларації» (тексту, де поєднуються власні роздуми автора і «чужі» педагогічні тексти, що використовуються для обговорення); обмін «деклараціями» і знаходження однодумців у групі; круглий стіл мікрогруп однодумців; спільну рефлексію події.

Навчально-ігрова ситуація «Педагогічний прес-клуб»: створення творчих команд; робота команд зі створення відеофрагментів на педагогічні теми, що хвилюють студентів; внутрішньогруповий діалог у режимі телевізійного «Прес-клубу» (виступ-вступ авторів у вигляді показу відеофрагменту); питання до авторів; вільна дискусія.

Описані ситуації взаємодії студентів і викладача з приводу педагогічних текстів виявилися досить ефективними у процесі формування орієнтації майбутніх учителів на самореалізацію в педагогічній діяльності.

Інший напрям роботи викладача і студентів на практичних заняттях – виконання творчих завдань: по-перше, аналіз

педагогічних ситуацій, по-друге, вирішення педагогічних задач, по-третє, аналіз проблемних питань у сфері освіти і виховання.

Педагогічна ситуація є реальною ситуацією, що виникла в практичній діяльності педагога. Зустрічаються педагогічні ситуації, що характеризуються розбіжностями між поведінкою учня і очікуваннями вчителя, і протилежні їм, де поведінка вчителя не збігається з очікуваннями учня. Аналіз ситуації студентами може здійснюватися як:

- аналіз-ілюстрація, коли на конкретному прикладі з педагогічної практики студентами демонструються методи і форми організації навчально-виховного процесу в школі, а також позитивні і негативні наслідки дій учителів, ефективність використання певних прийомів і способів роботи, значення і роль діючих чинників і обставин;

- аналіз-оцінка – студентам дається опис конкретної ситуації та способів поведінки вчителя в ній і пропонується оцінити доцільність використаних педагогом методів і прийомів, значення і наслідки ситуації;

- аналіз-вправа – у цьому випадку група студентів вивчає ситуацію, після чого виробляє план дій і приймає обґрунтовані рішення відповідно до перспективних і актуальних завдань педагогічної діяльності.

Педагогічна задача – це модель реальної практичної ситуації, в якій представлена вимога зняти виникле «розузгодження» і знайти спосіб або засіб подолання суперечності, що виникла на шляху до досягнення педагогічної мети. Використання педагогічних задач, з одного боку, сприяє застосуванню студентами теоретичних знань, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а з іншого, – розвиває ситуативне мислення, яке є нижньою сходинкою на шляху до формування творчого мислення.

Охарактеризуємо сукупність різнорівневих творчих завдань, що сприяють формуванню у студентів педагогічного ЗВО ціннісного ставлення до педагогічної професії і можливостей самореалізації в ній. Перший рівень складають завдання на перенесення відомих студентові знань, умінь, варіантів рішення в умови нової ситуації. Другий рівень завдань вимагає знаходження нового рішення в стандартній ситуації, що передбачає комбінування відомих студентові ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації з комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Викладачам ЗВО добре відомо, що не завжди зміст практичного заняття дозволяє зацікавити студентів. І в практичній педагогічній діяльності є рутинні моменти, які повинні здійснюватися, але не

цікаві педагогові. У таких ситуаціях важливо створити самому собі і партнерам з взаємодії позитивну мотивацію. Для цього треба володіти різними техніками, одна з яких називається оргдіалог.

Оргдіалог – це оригінальна форма інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей і оволодіння навчальною і науковою інформацією, що передбачає роботу у тимчасових діалогічних парах. Відбувається оргдіалог так: спочатку один студент повідомляє іншому про виконання домашнього завдання. Потім разом обговорюють, з'ясовують, формулюють, редагують і записують головні думки, що відповідають цільовій установці, збагачують її. Після цього своє завдання читає інший. Знову обговорення, пошук і фіксація головного. Через 7-10 хвилин співрозмовники розходяться, щоб донести засвоєне до інших учасників заняття. У новій парі завдання кожного поділитися тим, чого дізнався і зрозумів з новим співрозмовником, збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, вникнути, зрозуміти, що приніс партнер. Через 7-10 хвилин утворюються нові парні поєднання. До кінця заняття у кожного буде розгорнутий план повідомлення по темі. Після цього один студент починає огляд, інші доповнюють, уточнюють, дають власну оцінку прочитаному, заперечують авторові, доповідачеві. Може бути інший варіант проведення оргдіалогу. Методика є такою ж, але домашнє завдання заздалегідь не дається. У кожного студента своя стаття або текстовий фрагмент. Читання і обговорення інформації відбувається на занятті.

Наприклад, мікрогрупи студентів працювали самостійно з визначенням поняття «виховання». Перед ними ставилося завдання: виокремити ключові слова, розкрити значення, дати аргументоване обґрунтування свого підходу. Коло дискусійних питань мало такий вигляд: «Яке з визначень виховання відповідає Вашому розумінню суті виховання?», «Який сенс у поняття «виховання» вкладають прибічники авторитарної педагогіки, прибічники особистісно-орієнтованого підходу до освіти і виховання?», «Спробуйте дати таке визначення «виховання», що відповідало б Вашому уявленню про педагогічну діяльність». Підсумкове опитування студентів показало, що така форма роботи ефективно сприяє формуванню у них ціннісної установки на особистісне педагогічне знання, а також на розуміння педагогічної дійсності.

З метою розвитку у студентів потреби знайомитися, осмислювати і використовувати у своїй навчальній і навчально-професійній діяльності інформацію науково-педагогічного характеру виникла ідея проведення семінарів з теми «Захист педагогічної ідеї». Студентам надавалася можливість обирати з науково-педагогічних журналів статтю або серію статей, присвячених проблемі, яка їх

схвилювала (студенти для цієї роботи об'єднувалися). Творча група, що проводила захист, писала оголошення, в якому повідомляла мету і завдання «захисту» цієї ідеї. Матеріал зі статей оформлювався у тезовому варіанті, пропонувалися рекомендаційні списки літератури. В процесі захисту розповідалося про цю ідею, як вона розглядається в статтях, які можливості її втілення в життя. Після цього авторам «захисту» доводилося, як правило, зустрітися з критикою на свою адресу і доказово відстоювати власні позиції. Такі семінари, за даними наших бесід зі студентами, допомогли формуванню у багатьох із них ціннісних установок на особистісне знання, на творчу діяльність, на емпатію і толерантність у професійній діяльності.

Аналіз досвіду показує, що досить часто на шляху освоєння студентами цінностей педагогічної професії і пов'язаних з ними способів діяльності перед ними постають труднощі особистісного характеру, пов'язані з стереотипними установками і реакціями. За своєю природою ці труднощі належать до сфери міжособистісної взаємодії і, відповідно, можуть бути подолані соціально-психологічними методами, у тому числі тренінгами.

Ефективним у процесі особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів є тренінгові вправи, спрямовані на формування і розвиток умінь: володіти своїм емоційним станом; звертатися до аудиторії і адекватно сприймати її реакцію у відповідь; використовувати наявні знання і досвід у нестандартних ситуаціях; кваліфіковано оцінювати ситуацію, що складається або вже склалася, шукати вихід з неї; створювати середовище взаємодії з іншими людьми з позитивним виховним потенціалом; управляти конфліктами з метою розвитку особистості і діяльності.

У тренінговій роботі зі студентами особливо значущим є аспект оволодіння культурою педагогічного спілкування. Підготовка і проведення таких тренінгів відбувається у декілька етапів. На початковій стадії проводиться лекція, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях у сфері стосунків та створює у студентів відповідну мотивацію. Далі студенти «занурюються» безпосередньо в атмосферу тренінгу, яка не лише відкриває нові можливості для спілкування, але й дозволяє учасникам усвідомити і відрефлексувати свої особливості як суб'єкта педагогічної комунікації [8].

За нашими спостереженнями і результатами бесід зі студентами, проведені тренінги дозволили їх учасникам усвідомити особистісну і професійну значущість для себе емпатії, особистісної рефлексії, толерантності, діалогічного спілкування.

Ділова гра є формою квазіпрофесійної діяльності студентів [5]. Основна мета ділових педагогічних ігор – допомогти студентам як

майбутнім педагогам у виборі оптимальних шляхів вирішення професійно-педагогічних проблем. У ході гри кожен її учасник мав можливість обирати «свою» проблему, яка стосується сфери його інтересів. На етапі проблематизації відбувалися самовизначення і перевизначення в проблемі, кожен гравець вільний був заявляти себе як одноосібного розробника сформульованих ним проблем (у межах загальної проблеми, заявленої як центральної у конкретній грі).

Рефлексивний аналіз зробив можливим для учасників цілеспрямоване формування вмінь інтелектуальної роботи, пов'язаної з ситуацією невизначеності. Студент-педагог, беручи участь в ігровій ситуації, за нашими спостереженнями, не боїться вчинити помилки (адже це гра), а, отже, забезпечений свободою пошуку рішень. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми взаємодії. Таким чином розширюється простір вибору стратегій і тактик педагогічної діяльності [9, с. 70].

Як свідчать результати роботи на заняттях, занурення студентів у культуру мислення у процесі гри розширює їх особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону конкретного мислення, обмеженого ситуацією і завданнями повсякденності. Це дає поштовх до розкріпачення особистості, до руйнування звичних обмежень і заборон, до відчуття впевненості в собі і значущості роботи в режимі проблематизації. Ділова гра як метод навчання майбутніх педагогів у процесі реалізації свого змісту, на нашу думку, виконує низку функцій, що знаходяться в діалектичній взаємодії: озброює учасників професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в діяльності; розвиває творче мислення, формує моральні професійні уявлення і ставлення. Остання функція є однією з найбільш значущих. Практична спрямованість і динамічний характер педагогічної гри дозволяють формувати в учасників досвід етичної професійної поведінки, ефективно впливати на моральну сферу свідомості [9, с. 118].

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час занять були такі ігри: «Конфліктна ситуація під час уроку», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного

віку», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консилиум» та ін. Ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок роботи в колективі однодумців під час розв'язування педагогічних задач. Гравці оцінюють нові соціальні стосунки в органічному зв'язку з етикою професійної діяльності і взаємовідносин педагогів.

Розглянемо сформульовані положення на прикладі проведеної нами ділової педагогічної гри «Вступ на посаду класного керівника».

Відомо, що призначення нового класного керівника завжди є важливою подією для учнів. Як правило, призначення нового «класного» має наслідком зміни в звичному ритмі і способі життя класу. Школярам доводиться відмовлятися від звичних форм взаємовідносин з класним наставником, приймати або не приймати нові вимоги, залучатися й адаптуватися до чогось нового.

Учні завжди роблять певні припущення щодо характеру, особистісних якостей, можливих вимог, дій і вчинків класного керівника. Часто вони зустрічають класного керівника прямим або замаскованим попередженням на кшталт: «Ми до цього не звикли», «У нас було інакше», «У нас так не прийнято» тощо. Така поведінка учнів має дві мети: по-перше, якоюсь мірою убезпечити себе від нововведень, по-друге, змусити нового класного керівника наблизити свою поведінку до учнівських очікувань. На практиці спостерігається декілька способів реагування учнів на появу нового класного керівника. Учень може бути: задоволений заміною класного керівника, пов'язуючи з цим певні позитивні зміни в життєдіяльності класного колективу; задоволений приходом нового класного керівника, оскільки вважає, що колишній вихователь несправедливо занижував його заслуги перед колективом класу, а новий оцінить їх належним чином; байдужий – все одно, яким буде новий класний керівник, аби його не чіпали; насторожений – нічого хорошого не чекає від нового класного керівника; не згодний зі зміною класних керівників, вважаючи, що цього робити взагалі не варто впродовж усього терміну навчання в школі; прихильний до колишнього класного керівника і тому більше за інших критичний до нового. У кожного учня може бути своя думка, проте всі вони, незалежно від наявної позиції, порівнюватимуть нового класного керівника: з попереднім класним керівником; з еталоном кращого, на думку учнів, класного керівника цієї школи; з моделлю «ідеального класного керівника», прийнятою в цьому класі, або в конкретній референтній групі.

Вступ на посаду класного керівника – важлива подія в житті вчителя. Робота на новій посаді викликає у початкуючого класного керівника настороженість, сумніви, іноді боязкість, що загострює

сприйняття оточення. Плануючи своєю зустріч з класом, визначаючи лінію поведінки, новопризначені класні керівники спираються на теоретичні знання, отримані у ЗВО, і власний життєвий та професійний досвід. Конкретна психологічна установка нового класного керівника на клас формується під впливом попередньої інформації, отриманої від адміністрації школи, а також бесід з попередником і колегами. Серйозний вплив на поведінку класного керівника-початківця має попередній досвід виконання обов'язків класного керівника, його успішність або неуспішність. Варто мати на увазі, що ані глибокі теоретичні знання, ані наявний досвід, ані вичерпна інформація про клас, ані високий авторитет у минулій діяльності не гарантують стовідсоткового успіху та не забезпечують від помилок і неправильних дій.

У ході ділової гри нами так чи інакше були враховані всі зазначені моменти, «виникали» різні обставини (їх вводили в ігровий контекст самі учасники або організатор гри), продумувались і моделювались найрізноманітніші варіанти «вступу на посаду» класного керівника. Під час гри перевірялися різні аспекти готовності майбутніх учителів до виконання ролі класного керівника:

- здатність і готовність студентів презентувати себе класу під час першої зустрічі, встановити емоційний контакт з учнями (в ролі учнів виступали інші учасники гри);

- здатність розробити індивідуальний план роботи класного керівника в перші дні: з ким поговорити і про що? яку отримати інформацію? які питання вирішувати? які завдання поставити перед колективом? У новопризначеного класного керівника виникає багато проблем, але він не має розгубитися: з самого початку діяльності своїми діями він повинен сформувати репутацію компетентного, енергійного, вимогливого, справедливого і творчого керівника класного колективу;

- здатність і готовність класного керівника об'єктивно оцінювати ситуацію (у грі вона швидко змінюється), приймати відповідальні рішення і прогнозувати їх наслідки.

Знаючи, якою складною сьогодні є робота педагога з батьками, її психолого-педагогічний аспект, ми пропонували студентам включитися в ділову гру «Консультації педагога для батьків учнів», яка є логічним продовженням попередньої гри. Мета гри: формування у майбутніх учителів здатності визначати сутність педагогічної проблеми, аналізувати умови виникнення і розвитку проблемної педагогічної ситуації, обирати необхідні для її вирішення дії, деталізувати можливе вирішення проблеми у вигляді ієрархії

конкретних завдань, підтримувати гуманістичний характер спілкування з «батьками» під час «консультації».

Кількість учасників гри – 15-20 осіб.

У вступі гри керівник доводив до відома учасників актуальність проблеми, що розглядається в грі, пояснював мету і правила ігрової взаємодії. Учасники гри обирали зі свого складу експертну групу; решта студентів поділилися на дві команди.

Перший етап гри – підготовка питань (30 хвилин). Кожна з двох команд готувала питання, які батьки можуть поставити вчителю під час консультації. Питання були різноманітними: простими, каверзними, глибокими, примітивними, серйозними, гумористичними тощо. До кожного питання пропонувався опис ситуації, характеру стосунків учня з оточенням та інша інформація, обсяг якої, на думку учасників гри, відповідає реальній діяльності класного керівника. На кожне власне питання командою колективно вироблялася по можливості повна, педагогічно доцільна відповідь-рекомендація батькам. Обидві команди повинні були придумати по 10 питань і відповідей до них. Розроблені питання і відповіді-рекомендації команди зберігали в таємниці одна від одної.

Завданням експертної групи було вироблення критеріїв оцінювання відповідей-рекомендацій: повнота, аргументованість, логічність, практичність, доступність для розуміння батьками тощо.

Другий етап гри – безпосередні «консультації» (60 хвилин). Упродовж перших 30 хвилин одна команда виступала в ролі батьків, що прийшли на консультацію, інша – педагогів-консультантів. Встановлювався час колективної підготовки відповіді-рекомендації – 1 хвилина. «Батьки» ставили питання, давали опис ситуації, включався час вироблення відповіді «консультантами», давалася відповідь-рекомендація «консультантів», яка співвідносилася з відповіддю, заздалегідь підготовленою «батьками». В ході «консультації» допускалися додаткові питання і уточнення (не більше 3-х) з боку учасників обох команд, можливим було розгортання коротких дискусій між «педагогами-консультантами» і «батьками».

Впродовж інших 30 хвилин команди, помінявши ролями, продовжували «консультації». Весь цей час експертна група на основі вироблених критеріїв аналізувала й оцінювала питання і відповіді команд, якість дискусій, зіставляла відповіді-експромти і заздалегідь підготовлені відповіді, фіксувала недоліки і помилки учасників гри.

Підводячи підсумки гри, експертна група представляла свої висновки, оцінки і рекомендації учасникам гри. Учасники, в свою чергу, ділилися своїми враженнями від ігрової взаємодії. Керівник

гри підводив підсумки відповідно до мети гри, акцентував увагу на типових недоліках і помилках, а також успішних діях учасників.

Значення ділової гри у формуванні орієнтації майбутніх педагогів на самореалізацію в професійній діяльності полягає в тому, що вона забезпечує реалізацію принципу діяльнісного опосередкування смислових утворень під час вирішення педагогічних задач. Проведена нами післяігрова діагностика показала, що в діловій грі у майбутніх педагогів формуються в першу чергу професійні ціннісні установки, зокрема, установка на спільну творчу діяльність і гру як педагогічну цінність.

Одним із важливих засобів самореалізації особистості є самоосвіта, яка є необхідним елементом освітнього процесу у педагогічному ЗВО, спрямованому на особистісно-професійний розвиток студентів. Свого часу на важливості самоосвіти для вчителя наголошував видатний німецький педагог А. Дістервег. У своєму «Керівництві до освіти німецьких учителів» він, визначаючи підстави успішної роботи вчителя, попереджав, що вони набудуть сили лише за умови систематичної самоосвіти, вдосконалення у своїй спеціальності. Учитель повинен постійно працювати над своєю освітою: над загальною – як людина і громадянин, над спеціальною – як учитель [13, с. 201].

На думку А Мудрика, «для того, щоб людина зацікавилася проблемою самоосвіти, необхідно, щоб ... були створені такі умови, такі ситуації, в яких людина або побачила і усвідомила невідповідність між своїми знаннями і знаннями партнерів, або виявила неможливість чи неефективність розв'язання вікових завдань, або зіткнулася з невідповідністю вимог організації і своїми знаннями. В результаті у людини може з'явитися спочатку інтерес до самоосвіти, а потім і більш-менш стійка установка на її реалізацію» [16, с. 144].

У педагогічному ЗВО стимулювання самоосвіти студента, на наш погляд, може ефективно вирішуватися через включення його в науково-дослідну роботу у сфері педагогіки. Викладач повинен надавати підтримку студентові, у тому числі: намагатися захопити проблемою і процесом її дослідження; стимулювати педагогічне мислення за допомогою вміло поставлених питань; виконувати функцію координатора діяльності і партнера по відношенню до студента; пропонувати допомогу, розкривати свою позицію з проблеми, адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли студент утруднюється у своєму пошуку; заохочувати творче ставлення студента до дослідницької проблеми і варіантів її вирішення, створювати можливість для зустрічей з тими, хто також веде дослідницьку роботу; надавати студентам можливість

висвітлювати результати своїх досліджень у публікаціях, виступах, творчих звітах, презентаціях. Системна реалізація цих умов в освітньому процесі педагогічного ЗВО забезпечує сприйняття студентами науково-дослідної діяльності як особистісно значущої, підвищує суб'єктивну цінність самоосвіти. Це, у свою чергу, сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, формує у них прагнення до особистісно-професійної самореалізації.

Розвиток спрямованості студентів на самореалізацію в професійній діяльності відбувається у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми учителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної освіти в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес вимагає особливої уваги до питань організації педагогічної практики, її структури, тривалості, функцій керівників, методистів [11].

Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, завжди готового обговорити емоційні проблеми студентів або труднощі, що виникають в їх спілкуванні з учнями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентам, 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. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як з ними зіткнуться у класі. Цим пояснюється необхідність включення до програми підготовки вчителів психолого-педагогічного консультування, а також важливість спеціального навчання керівників педагогічної практики прийомів надання студентам психологічної підтримки та допомоги в складних емоційних ситуаціях.

Під час педагогічної практики студент уперше освоює ту рольову поведінку, яка згодом стане визначальною в його професійній діяльності. Педагогічна практика покликана забезпечити соціалізацію студентів у професійному середовищі, сформуванню у них уявлення про себе як про компетентних учителів. Водночас, результати досліджень свідчать, що в період проходження практики самооцінка багатьох студентів суттєво знижується. Така ситуація викликає стурбованість, оскільки свідчить, що практика в тому вигляді, в якому вона існує нині, недостатньо сприяє особистісному розвитку майбутніх учителів. За чинного порядку організації педагогічної практики в школі не створюються умови для

повноцінного входження студентів у роль учителя: їх не наділяють необхідними повноваженнями, не надають можливості освоїтися зі специфікою того чи іншого класу. В результаті практиканти нерідко почувають себе в школі випадковими людьми, що призводить до зниження їх професійної самооцінки і негативно позначається на розвитку особистості в цілому. До числа інших чинників, які справляють вплив на особистісний розвиток студентів і, як правило, зумовлюють зниження їх самооцінки під час практики, можна віднести: характер взаємодії між практикантами і досвідченими вчителями; організацію контролю діяльності студентів; зіткнення ідеальних уявлень про педагогічну професію з реальністю; конфлікт між особистісними потребами і вимогами професійно-рольової поведінки; недостатня тривалість практики. Дослідження свідчать, що вагомою причиною зниження професійної самооцінки студентів під час педпрактики є розрив між їх ідеалізованими уявленнями про себе як про вчителів і реальністю викладання, в ході якого вони, по-перше, вимушені пристосовувати свою діяльність до схем, заданих іншими людьми, а по-друге, виявляють відсутність у себе необхідних професійних якостей, навичок і умінь. Вказані труднощі є неминучими, проте їх можна пом'якшити шляхом організації поступового входження студентів у шкільну реальність і поетапної підготовки до самостійного викладання, надання їм психологічної підтримки з боку методистів, забезпечення більшої тривалості практики. Збільшення терміну проходження практики хоча б до однієї чверті сприяло б ближчому знайомству студентів з різноманітними педагогічними ситуаціями, підвищенню їх впевненості у собі та зміцненню авторитету серед учнів і вчителів. Цього не можна досягти лише збільшенням кількості уроків, що проводяться практикантами. Треба змінити організацію практики таким чином, щоб студенти отримали в школі необхідний офіційний статус, змогли проявити свою професійну компетентність, відчували реальну причетність до життя класу і школи.

Особистісному становленню студентів, оптимізації їх підготовки до педагогічної практики може сприяти проведення спеціального групового тренінгу, спрямованого на розвиток умінь міжособистісного спілкування. Такий тренінг дасть змогу студентам відчувати себе емоційно більш захищеними, здатними до співпраці, підвищить їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшить майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, зробить менш напруженим і драматичним зіткнення з реаліями шкільного життя. Завдяки такій психологічній підготовці можна запобігти критичному зниженню

самооцінки студентів, як це спостерігається нині, коли практиканти приходять до школи з певним багажем академічних знань, але не підготовлені і не захищені в особистісному плані. Одного лише знання предмета і методики його викладання далеко не достатньо для успішного проходження практики. Занадто часто вчитель вимушений виступати перед учнями не лише в ролі обізнаного викладача в умовах формалізованого ділового спілкування на уроці, але й в образі звичайної людини під час нерегламентованої міжособистісної взаємодії в позанавчальний час. У цьому випадку успіх спілкування з дітьми цілком визначатиметься його особистісними якостями, рівнем особистісної зрілості.

Отже, розвиток спрямованості студентів на самореалізацію у професійній діяльності потребує реорганізації педагогічної практики на засадах особистісного підходу, забезпечення постійного педагогічного супроводу студентів-практикантів, надання їм психологічної підтримки в складних емоційних ситуаціях, стимулювання їх особистісно-професійного самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісного саморозвитку, важливо допомогти їм у проектуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) професійно-сміслових проблем, визначення своєї особистісно-професійної позиції, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значну роль у цьому процесі відіграє освоєння студентами засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження і самоаналізу. Важливо сформувавши у майбутніх педагогів готовність брати на себе особисту відповідальність за своє життя, розробляти й реалізовувати власну стратегію самовиховання, яка враховувала б їхні особистісні властивості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих переконань і принципів професійної діяльності.

Таким чином, формування спрямованості майбутніх учителів на творчу самореалізацію у професійній діяльності потребує гуманізації та діалогізації стосунків у системі «студент – викладач», застосування педагогічних форм і методів, які забезпечують суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі (діалогічні лекції, семінари, тренінги, ділові ігри), стимулювання самоосвіти студентів через їх включення у дослідницько-пошукову діяльність, а також реорганізації педагогічної практики на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Література

1. Батаршев А. В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы : монография / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев. – СПб., 2012. – 192 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
4. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т.24. – № 5. – С.99-105.
5. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
8. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В. М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики / В. М. Галузяк // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня 2012 року) / Ред.

- колегія: Романовська Л.І. (голова) та ін. / М-во освіти і науки, молоді і спорту України, Хмельницький нац. ун-т, каф. соц. роб. і соц. педагогіки. – Хмельницький: ХНУ, 2012. – С. 78-80.
12. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
13. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М., 1956. – 378 с.
14. Коростыльёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростыльёва. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
15. Леонтьев Д. А Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / Под. ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156-176.
16. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 184с.
17. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224с.
18. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
19. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-сміслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
20. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
21. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
22. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.