

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Галузяк Василь Михайлович

УДК 378.22:796:[57](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-
ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

015 – професійна освіта за спеціалізаціями
спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Галузяк В. М.

Науковий консультант: **Гуревич Роман Семенович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Вінниця – 2021

АНОТАЦІЯ

Галузяк В. М. Теоретичні і методичні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2021.

Дисертаційне дослідження присвячене обґрунтуванню теоретичних, методологічних і методичних засад розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти (ЗВО). На основі теоретичного аналізу психологічних і педагогічних досліджень з проблем професійного становлення особистості та врахування особливостей професійної підготовки фахівців педагогічного профілю у дослідженні з'ясовано сутність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як складного інтегрального утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і самостійно виробленої особистісно-професійної позиції. З'ясовано, що особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя є системним утворенням, що характеризується структурою (комплексом компонентів і взаємозв'язків між ними), функціями (інтегральними способами самовираження – самодетермінація, самоорганізація, саморегуляція, самовизначення, самовираження, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, самотрансценденція) та властивостями (множинність, інтегрованість, цілісність, динамічність, незавершеність, неповнота і гетерохронність розвитку).

Здійснений науково-теоретичний аналіз сутнісних характеристик особистісного становлення майбутнього вчителя засвідчив, що особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою розвитку суб'єкта професійної діяльності, яка багатовимірну структуру і характеризується такими основними параметрами: проактивність (самодетермінація, самостійність, автономність); рефлексивність (здатність до адекватного самооцінювання та самоаналізу);

інтернальність (внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе); толерантність (терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до нового); креативність (схильність до творчості); сформована самоідентичність (самостійно вироблена відносно стійка особистісно-професійна позиція – система особистісних і професійних цінностей і переконань). Доведено, що особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності педагогічної діяльності, визначає гуманістичну спрямованість вчителя, його здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

Визначено наукові позиції щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: філософські (обґрунтування сутності досліджуваного феномену); психологічні (з'ясування структури, функцій і властивостей особистісно-професійної зрілості); педагогічні (визначення мети, завдань, змісту, форм, технологій і методів організації розвитку особистісно-професійної зрілості). Розроблено концептуальні основи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, що охоплюють собою три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний і технологічний.

З урахуванням структурних компонентів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя виокремлено критерії її сформованості, які конкретизовано у комплексі показників: ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують інтраіндивідуальний й інтеріндивідуальний вектори спрямованості; особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних якостей: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності; когнітивний критерій відображає сформованість діалектичного професійного мислення, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів; функціональний критерій характеризується інтегральними проявами особистісної зрілості – самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення. На основі

комплексного врахування визначених критеріїв і показників виокремлено й схарактеризовано три рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

Обґрунтовано концепцію розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, яка ґрунтується на положенні про те, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів слід розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету. Методологічною основою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено системний підхід, який забезпечує цілісне розуміння процесу особистісно-професійного становлення і дає змогу розглядати його в єдності всіх підструктур освітнього середовища педагогічного університету, складових особистісно-професійної підготовки та компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. На теоретичному рівні в основу концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів покладено особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний і середовищний підходи, які забезпечили конкретно-наукове підґрунтя розробки системи особистісно-професійного становлення студентів. На технологічному рівні система особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів передбачає реалізацію в умовах освітнього середовища комплексної педагогічної моделі, яка містить чотири структурно-функціональні блоки (цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний, оцінно-результативний) і забезпечує прогресивну динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

Розроблено та експериментально перевірено систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що забезпечує комплексний вплив чинників освітнього середовища педагогічного університету на особистісне і професійне становлення студентів, зумовлюючи кількісні і якісні зміни в структурі їх особистості, мотиваційно-ціннісній сфері і самосвідомості, результатом чого є досягнення внутрішньої цілісності, ідентичності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі особистісно-

професійного самовизначення. Розроблена система передбачає діалогізацію, проблематизацію та персоналізацію педагогічної взаємодії, забезпечення суб'єктно-рефлексивної позиції студентів в освітньому процесі, застосування комплексу ціннісно-сміслових розвивальних методів, прийомів і завдань та технологій соціально-психологічного тренінгу, що стимулюють смислопошукову активність студентів; створення в освітньому процесі можливостей для формування особистісно-професійної позиції студентів, їх самореалізації як суб'єктів навчальної діяльності та професійного самовизначення.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел і освітнього досвіду обґрунтовано педагогічні умови, забезпечення яких сприяє розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

Для реалізації авторської концепції розроблено методику педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного ЗВО, яка передбачає такі напрями діяльності: систематична педагогічна діагностика, спрямована на моніторинг рівня особистісно-професійної зрілості, змісту і структури мотиваційно-ціннісної сфери, професійно важливих особистісних якостей, професійної ідентичності студентів та прогнозування їх подальшого особистісно-професійного становлення; особистісно-професійне консультування з метою вироблення індивідуальних рекомендацій щодо розвитку професійно важливих

якостей та надання допомоги студентам у подоланні кризових періодів професійного самовизначення; навчально-корекційна робота з використанням акмеологічних технологій, рефлексивних і діалогічних методів та прийомів, що сприяють особистісно-професійному самовизначенню, становленню зрілої професійної ідентичності студентів, розвитку діалектичного професійного мислення та набуттю вмінь і навичок професійної рефлексії, самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку; інформаційно-орієнтаційна робота, що здійснюється з метою сприяння розвитку професійної ідентичності та зміцнення професійної спрямованості студентів, їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Експериментально доведено ефективність упроваджених в освітній процес педагогічного університету авторської концепції, системи, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики педагогічної підтримки, спрямованих на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що *вперше: обґрунтовано* концепцію розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в процесі підготовки в педагогічному університеті (методологічний, теоретичний, технологічний концепти); *розроблено* модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, яка містить цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний і оцінювально-результативний блоки; *розроблено* методику педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету; *визначено* компоненти (ціннісно-мотиваційний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний), критерії, показники та рівні (досуб'єктний, перехідний, суб'єктний) розвитку особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату професійного становлення особистості майбутнього вчителя; *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює 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 установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення; *уточнено* зміст базових понять дослідження: «особистісний розвиток», «зрілість», «особистісна зрілість», «особистісно-професійна зрілість», «особистісно-професійне становлення вчителя», «методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя»; *подальшого розвитку і конкретизації набули* положення щодо науково-методичного забезпечення особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя (змісту, принципів, форм, методів і технологій підготовки), шляхи активізації особистісно-професійного самовизначення студентів і розвитку професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексивності, толерантності, ідентичності, діалектичного мислення) у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні технології розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в процесі підготовки в педагогічному університеті; створенні програми тренінгу, спрямованого на активізацію особистісно-професійного становлення студентів. Запропонований у дослідженні комплекс педагогічних умов, форм, методів, технологій може використовуватися з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки вчителів. Створені й адаптовані діагностичні методики можуть використовуватися з метою моніторингу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ЗВО. Результати дослідження можуть знайти застосування під час розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів, спецпрактикумів, навчальних посібників з педагогіки, педагогіки і психології вищої школи, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, а також у процесі

створення навчально-методичних комплексів для закладів післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчителів.

Практичне значення мають методичні рекомендації щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів під час підготовки в педагогічному університеті, що знайшли відображення в опублікованих монографіях («Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика»; «Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів»); навчальних посібників («Педагогіка», «Педагогічна конфліктологія», «Педагогічна діагностика», «Психологія вищої школи»), методичних рекомендаціях («Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності»).

Основні положення, результати і висновки дисертації можуть використовуватися в дослідженнях із загальної педагогіки, теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління. Матеріали дослідження можуть знайти застосування в підготовці педагогічних фахівців різного освітньо-кваліфікаційного та наукового рівня.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісний розвиток, особистісно-професійна зрілість, особистісно-професійне самовизначення, система розвитку особистісно-професійної зрілості, суб'єктність, діалектичне педагогічне мислення, тренінг розвитку особистісно-професійної зрілості, педагогічна підтримка, освітнє середовище.

ABSTRACT

Haluziak V. M. Theoretical and methodical principles of developing personal and professional maturity in a future teacher. – Qualified scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Science in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Vinnytsia, 2021.

The dissertation research is devoted to substantiation of theoretical, methodological and methodical fundamentals of the development of personal and

professional maturity of future teachers in the educational environment of pedagogical institution of higher education. Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical research of the problems of professional development of an individual and taking into account the peculiarities of professional training of pedagogical specialists, the study clarifies the essence of personal and professional maturity of the future teacher as the complex integrated entity that determines the ability to self-regulated behavior and professional activity on the base of subjective qualities and self-developed personal and professional position. It is found out that the personal and professional maturity of the future teacher is a systemic formation characterized by the structure (complex of components and relationships between them), functions (integrated ways of self-expression – self-determination, self-organization, self-regulation, self-determination, self-expression, self-development, self-improvement, self-realization, self-transcendence) and properties (multiplicity, integration, integrity, dynamism, incompleteness, incompleteness and heterochrony of development).

The scientific and theoretical analysis of the essential characteristics of the personal development of the future teacher showed that personal and professional maturity is the integral characteristic of the development of the subject's professional activity, which has a multidimensional structure and is characterized by the following main parameters: proactivity (self-determination, independence, autonomy); reflexivity (ability to adequate self-assessment and self-analysis); internality (internal locus of control, taking responsibility for one's actions); tolerance (tolerant attitude to contradictions, differences, understanding of the relativity of things, openness to the new); creativity (propensity for creativity); formed self-identity (independently developed relatively stable personal-professional position – a system of personal and professional values and beliefs). It is proved that personal and professional maturity is a general prerequisite for the effectiveness of pedagogical activities, determines the humanistic orientation of the teacher, his ability to creative self-realization and self-development in the space of social and professional life.

Scientific positions for the development of personal and professional maturity of the future teacher are defined: philosophical (substantiation of the essence of the studied

phenomenon); psychological (clarification of the structure, functions and properties of personal and professional maturity); pedagogical (definition of the purpose, tasks, the content, forms, technologies and methods of the organization of development of personal and professional maturity). Conceptual fundamentals of the development of personal and professional maturity of the future teacher are developed covering three interconnected concepts: methodological, theoretical and technological.

Taking into account the structural components of personal and professional maturity of the future teacher, the criteria of their formation are distinguished, which are specified in a set of indicators: value-motivational criterion is characterized by the structure of value orientations that combine intra-individual and inter-individual vectors; personality-disposition criterion reflects the development of professionally important personal qualities: identity, subjectivity, reflexivity, tolerance, internality, empathy; cognitive criterion reflects the formation of dialectical professional thinking, which is manifested in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of development of the pedagogical process and its subjects; functional criterion is characterized by integral manifestations of personal maturity – independence, self-determination, self-organization, responsibility, activity, personal and professional self-improvement. Based on the comprehensive consideration of certain criteria and indicators, three levels of personal and professional maturity of the future teacher are identified and characterized: pre-subjective, transitional and subjective.

The concept of development of personal and professional maturity of the future teacher is substantiated, which is based on the position that the development of personal and professional maturity of the future teachers should be considered as a system of methodological, theoretical and technological support of personal and professional development of students in the educational environment. The methodological basis for the development of personal and professional maturity of future teachers is a systematic approach that provides a holistic understanding of the process of personal and professional development and allows to consider it in the unity of all substructures of the educational environment of pedagogical university, components of personal and

professional training and components of personal and professional maturity of the future teachers. At the theoretical level, the concept of personal and professional maturity of future teachers is based on personal, acmeological, dialogical, competence and environmental approaches, which provided a specific scientific basis for the working out of the system of personal and professional development of students. At the technological level the system of personal and professional training of future teachers provides the implementation of a comprehensive pedagogical model in the educational environment, which contains four structural and functional blocks (target, conceptual-theoretical, content-technological, evaluation-effective) and provides the progressive dynamics of levels of personal-professional maturity of students.

The system of development of personal and professional maturity of future teachers is developed and experimentally checked, which provides complex influence of factors of educational environment of pedagogical university for personal and professional formation of students, causing quantitative and qualitative changes in the structure of their personality, motivational-value sphere and self-consciousness, the result of which is the achievement of internal integrity, identity and subjectivity – the ability to self-determination and self-regulation of life and professional activity on the basis of personal and professional self-determination. The developed system provides for dialogue, problematization and personalization of pedagogical interaction, ensuring the subject-reflexive position of students in the educational process, application of a set of value-semantic developmental methods, techniques and tasks and technologies of socio-psychological training that stimulate students' semantic search activity; creation of opportunities in the educational process for the formation of personal and professional position of students, their self-realization as subjects of educational activity and professional self-determination.

On the base of the analysis of psychological and pedagogical sources and educational experience, pedagogical conditions are substantiated, the provision of which promotes the development of personal and professional maturity of future teachers: the formation of creative and autonomous educational environment, which creates opportunities for students to identify the subjective forms of activity in

determination of which the leading role is played by personality; the activation of reflexive processes that ensure the objectification by students of personal qualities and the formation of active, transformative attitude towards themselves, their own attitudes and behaviors; dialogization of pedagogical interaction, which involves the transformation of the superposition of the teacher and the subordinate position of the student to the personally equal positions of partners of joint activities; the ensuring of the subjective position of students in the educational process by organizing their semantic search activities aimed at analyzing and solving pedagogical problems, the development of their own professional position, the development of dialectical professional thinking.

For implementation of the author's concept, the method of pedagogical support for the development of personal and professional maturity of students of pedagogical IHE was developed, which provides the following areas of activity: systematic pedagogical diagnostics aimed at monitoring of the level of personal and professional maturity, content and structure of motivational and value spheres, professionally important personal qualities, students' identities and forecasting of their further personal and professional development; personal and professional consultancy in order to develop individual recommendations for the development of professionally important qualities and provide the assistance for students in overcoming crisis periods of professional self-determination; educational and corrective work with the use of acmeological technologies, reflexive and dialogical methods and techniques that promote personal and professional self-determination, the formation of mature professional identity of students, the development of dialectical professional thinking and the acquisition of skills of professional reflection, self-organization and self-development; informative and orientation work carried out in order to promote the development of professional identity and strengthening the professional orientation of students, their desire for personal and professional self-development and self-improvement.

The effectiveness of the author's concept, system, built model, substantiated pedagogical conditions and methods of pedagogical support aimed at the development

of personal and professional maturity of future teachers introduced into the educational process of the pedagogical university has been experimentally proved.

The scientific value of the obtained results is as follows: the concept of the development of personal and professional maturity of the future teacher in the process of training at the Pedagogical university (methodological, theoretical, technological concepts) is substantiated; the model of the system of development of personal and professional maturity of the future teacher is developed, which contains target, conceptual-theoretical, content-technological and evaluation-effective blocks; the methodology of pedagogical support of development of personal and professional maturity of the future teacher in the educational environment of pedagogical university is developed; the components (value-motivational, personality-dispositional, cognitive, functional), criteria, indicators and levels (pre-subjective, transitional, subjective) of the development of personal-professional maturity as an integral result of professional development of the future teacher's personality are determined; are defined and substantiated pedagogical conditions for the development of personal and professional maturity of the future teacher: the formation of creative and autonomous educational environment, which creates opportunities for students to identify subjective forms of activity, in the determination of which the leading role is played by the individual; the activation of reflexive processes that ensure the objectification of students' personal qualities and the formation of active, transformative attitude towards themselves, their own attitudes and behaviors; dialogization of pedagogical interaction, which involves the transformation of superposition of the teacher and the subordinate position of the student in the personally equal positions of partners in joint activities; ensuring of the subjective position of students in the educational process by organizing their semantic search activities aimed at analyzing and solving pedagogical problems, the development of their own professional position, dialectical professional thinking; the content of basic concepts of research is specified: "personal development", "maturity", "personal maturity", "personal-professional maturity", "personal-professional formation of the teacher", "methods of pedagogical support of development of personal-professional maturity of the future teacher"; of further development and concretization acquire

principles for scientific and methodological support for personal and professional development of future teachers (content, principles, forms, methods and technologies of training), ways to enhance personal and professional self-determination of students and the development of professionally important personal qualities (subjectivity, reflexivity, tolerance, identity, dialectical thinking) in the study of pedagogical disciplines.

The practical value of the obtained results lies in the development and implementation of technology for the development of personal and professional maturity of the future teacher in the process of training at the Pedagogical university; creating the training program aimed at enhancing the personal and professional development of students. The complex of pedagogical conditions, forms, methods, technologies offered in research can be used for the purpose of improvement of personal and professional training of teachers. Created and adapted diagnostic techniques can be used to monitor the development of personal and professional maturity of students of pedagogical HEI. The results of the study can be used in the development of lectures, special courses and seminars, workshops, special workshops, textbooks in Pedagogy, Pedagogy and Psychology for higher education, methods of educational work, the foundations of pedagogical skills, as well as in the creation of educational complexes for institutions of postgraduate education and teacher training.

Of practical importance are the guidelines for the development of personal and professional maturity of future teachers in the process of training at the pedagogical university, which are reflected in published monographs ("Development of personal and professional maturity of future teachers: theory and practice"; "Development of professional self-awareness of students"); textbooks ("Pedagogy", "Pedagogical Conflictology", "Pedagogical Diagnostics", "Psychology of Higher School"), methodical recommendations ("Pedagogical conditions of training future teachers as the subject of innovation").

The main positions, results and conclusions of the dissertation can be used in the research in General pedagogy, Theory and methods of vocational education, for development field standards of the new generation. The materials of the research can be used in the training of pedagogical specialists of different educational and scientific

level.

Keywords: future teacher, personal development, personal and professional maturity, personal and professional self-determination, system for the development of personal and professional maturity, subjectivity, dialectical pedagogical thinking, training for the development of personal and professional maturity, pedagogical support, educational environment.

Список друкованих праць, в яких опубліковано основні наукові

результати дослідження

Монографії

1. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 480 с.
2. **Галузяк В.М.**, Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 256 с.
3. **Галузяк В.М.**, Довгань Л.І. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика. Вінниця: ПП Балюк І.Б., ВДПУ, 2009. 231 с.
4. Сметанський М. І., **Галузяк В.М.**, Шахов В.І., Слободянюк М. І. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: Книга-Вега, 2002. 320 с.

Розділи у вітчизняних колективних монографіях

5. Галузяк В.М. Основні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін*: монографія / Паламарчук О.М., Шахов В.І. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2021. С. 86 – 102.
6. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Формування спрямованості майбутніх педагогів на творчу самореалізацію у професійній діяльності. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога*: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2020. С. 12 – 43.
7. Галузяк В.М. Формування у майбутніх учителів індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Педагогічний супровід особистісно-професійного*

розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 19 – 53.

8. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції* : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 119 – 140.

9. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2018. С. 19 – 53.

10. Галузяк В.М. Розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства*: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук, В.М. Галузяк [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2018. С. 33 – 64.

11. Галузяк В.М. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2017. С. 72 – 102.

12. Галузяк В.М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 64 – 100.

13. 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.

14. Галузяк В.М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 30 – 58.

15. Галузяк В.М. Тренінг особистісної зрілості як інноваційна методика професійної

підготовки майбутніх педагогів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: монографія / Акімова О.В. і ін. Вінниця: Нілан, 2015. С.44 – 56.

16. Галузьяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2014. С. 40 – 80.

Статті у наукових фахових виданнях України

17. Галузьяк В.М., Алексеєва О. В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 3. С. 156 – 163.

18. Галузьяк В.М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка]. Сер. Педагогічні науки*. 2001. Вип. 32. Ч. II. С.30 – 34.

19. Галузьяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23 – 33.

20. Галузьяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 5. С.110 – 115.

21. Галузьяк В.М. Типологія базових моделей виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 7. С. 94 – 102.

22. Галузьяк В.М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2003. Вип. 8. С. 158 – 163.

23. Галузьяк В.М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки*. Київ, 2005. №6 (30). Ч 1. С. 262 – 267.

24. Галузьяк В.М. Основні напрями досліджень стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 16. С.41 – 49.

25. Галузьяк В.М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 18. С.

212 – 216.

26. Галузьяк В.М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування». *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2007. Вип. 21. С. 347 – 354.

27. Галузьяк В.М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2007. Вип. 25. С. 353 – 360.

28. Галузьяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Збірник наук. праць. 2008. Вип. 17 (21). Харків: НТУ «ХП». С. 289 – 296.

29. Галузьяк В.М. Формування особистісної готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. 2008. Вип. 32. Київ-Вінниця: Планер. С. 299 – 306.

30. Галузьяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХП». 2008. №4. С. 17 – 25.

31. Галузьяк В.М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 27. С. 77 – 82.

32. Галузьяк В.М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 29. С. 86 – 92.

33. Галузьяк В.М. Корекція особистісних детермінант професійного спілкування майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 31. С. 223 – 231.

34. Галузьяк В.М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Педагогічні науки*. 2010. №14. С. 169 – 174.

35. Галузьяк В.М. Критерії особистісної зрілості вчителя. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис*.

Київ, 2010. Т. 1. Вип. 3 (додаток 1). С. 258 – 265.

36. Галузьяк В.М. Моніторинг вихованості особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 32. С. 127 – 136.

37. Галузьяк В.М. Мотиви досягнення, афіляції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 392 – 399.

38. Галузьяк В.М. Базові параметри концепцій виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 34. С. 238 – 245.

39. Галузьяк В.М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 203 – 210.

40. Галузьяк В.М. Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці. *Вища освіта України*. Темат. вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». 2012. №1 (дод. 1). С. 205 – 211.

41. Галузьяк В.М. Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. С. 169 – 175.

42. Галузьяк В.М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37. С. 63 – 71.

43. Галузьяк В.М. Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXXI. Харків: Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, 2013. С. 59 – 65.

44. Галузьяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 134 – 141.

45. Галузьяк В.М. Development of personality maturity of future teachers. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 148 – 153.

46. Галузьяк В.М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка*

і психологія. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Частина 3. С. 114 – 120.

47. Галузьяк В.М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 340 – 348.

48. Галузьяк В.М. Стилi педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 1. С. 80 – 87.

49. Галузьяк В.М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 2. С. 162 – 169.

50. Галузьяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 192 – 197.

51. Галузьяк В.М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 9 – 17.

52. Галузьяк В.М. Personal maturity of the teacher's as a factor of the efficiency of pedagogic activity. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 45. С. 55 – 63.

53. Галузьяк В.М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 46. С. 142 – 148.

54. Галузьяк В.М. Очікування успіху як мотиваційний чинник педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 47. С. 179 – 186.

55. Галузьяк В.М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 37 – 46.

56. Галузьяк В.М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 46 – 54. **Index Copernicus**

57. Галузьяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 59 – 69. **Index Copernicus**
58. Галузьяк В.М. Характеристики зрілого педагогічного мислення. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 51. С. 43 – 50. **Index Copernicus**
59. Галузьяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 52. С. 48 – 56. **Index Copernicus**
60. Галузьяк В.М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 30 – 40. **Index Copernicus**
61. Галузьяк В.М. Способи і прийоми розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 54. С. 48 – 59. **Index Copernicus**
62. Галузьяк В.М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 56. С. 224 – 234. **Index Copernicus**
63. **Галузьяк В.М.**, Давідчук А. О. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. 2018. Вип. 52. Київ – Вінниця: Планер. С. 129 – 133. **Index Copernicus**
64. Галузьяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 57. С. 71 – 82. **Index Copernicus**
65. Галузьяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 55 – 63. **Index Copernicus**
66. Галузьяк В.М. Концептуальні підходи до розвитку лідерського потенціалу

майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 59. С. 44 – 52. **Index Copernicus**

67. Галузяк В.М. Психолого-педагогічний супровід становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 60. С. 143 – 154. **Index Copernicus**

68. Галузяк В.М. Стиль педагогічного спілкування як фактор розумового розвитку учнів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 61. С. 199 – 209.

69. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 63. С. 86 – 95.

70. Галузяк В.М. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 47 – 57.

71. Галузяк В.М. Принципи забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 62 – 70.

72. Галузяк В.М. Сутнісні характеристики особистісного розвитку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 66. С. 122 – 131.

Статті та розділи в монографіях наукових зарубіжних видань

73. **Haluziak V.**, Kholkovska I. Authority of educator: essence, structure, forming stages. *Pedagogika Rodziny*. 2019. № 9(1). S. 17 – 32. **ISSN: 2543-862X** http://pedagogika-rodziny.spoleczna.pl/images/pliki/kwartalnik/PR_9_1_2019.pdf

74. **Haluziak V.**, Kholkovska I. Tolerance as a criterion of a teacher's personal maturity. *Sustainable education as a way of bringing people together – Multiple stories from Europe*, Vasil Haluziak, Ryszard Kucha, Anatolij Vykhursch (eds.). Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 309 – 324. **ISBN: 978-83-64971-50-1** <http://piz.san.edu.pl/index.php?id=254>

75. **Galuziak V.**, Kholkovska I. Personal maturity as a factor of the teacher's readiness for constructive interaction with students. *Educationalists versus Politicians – Who should*

integrate Europe for wellbeing of all inhabitants, R. Kucha, H. Cudak (eds.). Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. S. 235 – 248. ISBN: 978-83-64971-33-4 <http://monografie.san.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/SiM-73.pdf>

76. **Galuziak V.**, Kholkovska I. Upbringing – the purposeful forming or assistance in the self – development of a personality. *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. № 7. S. 95 – 118. ISSN: 2450-0402 <http://dyskursy.san.edu.pl/index.php?id=122>

77. Galuzjak W. M. Osobowosciowa dojrzalosc nauczyciela jako czynnik humanizacji wychowania. *Miejsce innego we wspolczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy doroslosci*. Lodz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2009. S. 321 – 328. ISBN: 978-83-926719-8-5

78. Галузяк В.М. Концепції виховання: формування, маніпуляція і сприяння. *Lubelski rocznik pedagogiczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2007. T. XXVI. S.11 – 21. ISSN: 0137-6136

79. Галузяк В.М., Сметанский Н.И. Две личности – две парадигмы воспитания. *Педагогика*. 2002. №3. С. 83 – 88. ISSN: 0131-6826

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

80. Галузяк В.М. Стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. IV всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2020. С. 68 – 79.

81. Галузяк В.М. Підходи до розуміння діалогу та його використання у підготовці майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. III всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2019. С. 34 – 42.

82. Холковська І.Л., **Галузяк В.М.** Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: Збірн. матер. II всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Вінниця: Меркьюрі – Поділля, 2018. С. 158 – 162.

83. Галузяк В.М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. II

- всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2018. С. 12 – 20.
84. Галузьяк В.М. Особливості діалектичного педагогічного мислення. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Нілан, 2017. С. 17 – 25.
85. Галузьяк В.М., Холковська І.Л. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами*: Матер. III всеукр. (з міжнар. участю) науково-метод. конф. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Част. 1. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. С. 122 – 127.
86. Галузьяк В.М. Оцінка ефективності виховних підходів. *Вісник науково-дослідної лабораторії педагогічної компетентності*: Матер. наук. конф. та семін. / ред. кол. Коберник О.М., Кравченко О.О., Бойченко В.В. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 44 – 49.
87. Галузьяк В.М. Критерії зрілості педагогічного мислення. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*. Матер. III регіон. наук.-практ. конф. Вінниця: Вінницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ, 2017. С. 12 – 16.
88. Галузьяк В.М. Проблема эффективности воспитательных подходов. *Педагогические инновации – 2017* : матер. междунар. науч.-практ. интернет-конф. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 55 – 57.
89. Haluzyak V.M., Holkovs'ka I.L. The teacher's authority as the factor of personal influence on students. *Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki. Zbiór artykułow nauk. конф. międzynarod. naukowo-prakt. Warszawa, 2015. S. 6 – 9.*
90. Галузьяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: Матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Нілан, 2014. С. 22 – 28.
91. Галузьяк В.М. Развитие личностной зрелости будущих учителей в образовательном пространстве педагогического вуза. *Философия, психология и социология в XXI веке*: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 29. Москва: Наука:

информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 130 – 141.

92. Галузьяк В.М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. *Актуальные проблемы педагогической теории и практики*: матер. междунар. научн. конф. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 26 – 36.

93. Галузьяк В.М. Тренінг особистісної зрілості як форма професійної підготовки майбутніх учителів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : Матер. звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. Вип. 3. С. 304 – 308.

94. Галузьяк В.М. Зрілість учителя як предмет соціально-педагогічних досліджень. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези допов. міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 64 – 68.

95. Галузьяк В.М. Тренінг особистісної зрілості майбутніх учителів. *Сучасні соціально-гуманітарні дискурси*. Матер. II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Частина 1. С. 120 – 124.

96. Галузьяк В.М. Показники міжособистісної толерантності вчителя. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти*: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. С. 91 – 92.

97. Галузьяк В.М. Характеристики личностной зрелости педагога. *Педагогика и жизнь*: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 18. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. С. 53 – 63.

98. Галузьяк В.М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: Матер. Бердянської сесії I всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Частина 3. С. 34 – 37.

99. Галузьяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2012. С. 25 – 29.

100. Галузьяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*. Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХНУ, 2012.

С. 78 – 80.

101. Галузяк В.М. Проблема ефективності виховних підходів. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: Тези доповідей всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2010. С. 62 – 67.*

102. Галузяк В.М. Структура особистісної зрілості педагога. *Теорія та практика ринкових перетворень; економічний та соціальний контекст: Збірник матер. всеукр. наук.-практ. конф. Том IV. Вінниця: ВІЕ ТНЕУ, 2008. С. 194 – 200.*

103. Галузяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога. *Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону. Збірн. матер. міжнар. наук.-практ. конф. Ялта, 2008. С. 146 – 151.*

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

104. Холковська І.Л., **Галузяк В.М.**, Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 68 с.

105. Холковська І.Л., **Галузяк В.М.**, Бережанська Н. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 112 с.

106. Галузяк В.М. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2020. Вип. 62. С. 210 – 219.*

107. **Галузяк В.**, Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХП». 2019. № 1. С. 32 – 53.*

108. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2018. Вип. 55. С. 15 – 23.*

109. Галузяк В.М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2017. 204 с.

110. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: Нілан, 2015. 155 с.

111. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2015. 208 с.

112. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного

керівника. Вінниця: Нілан, 2013. 304 с.

113. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: Планер, 2012. 400 с.

114. Галузяк В.М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. 2009. Вип. 54. Херсон: Видавництво ХДУ. С. 128 – 132.

115. Сметанський М.І., **Галузяк В.М.**, Шахов В.І., Холковська І.Л., Акімова О.В., Столяренко О.В., Хамська Н.Б. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика. Вінниця: Континент-Прим, 2004. 116 с.

116. Галузяк В.М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 11. С. 29 – 32.

117. Сметанський М.І., **Галузяк В.М.** Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 16 – 18.

118. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. С. 106 – 112.

119. Галузяк В.М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 4. С.142 – 146.

120. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І. Діалог з опонентами. *Педагогіка і психологія*. 2000. №1. С. 120 – 126.

121. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І. А.С.Макаренко і В.О.Сухомлинський: дві парадигми виховання. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2000. №7. С. 35 – 40.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ABSTRACT.....	8
ВСТУП.....	31
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	47
1.1. Вимоги до особистісно-професійного розвитку вчителя в контексті освітніх реформ в Україні	47
1.2. Науково-методологічні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях	54
1.3. Поняття «зрілості» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку вчителя	67
1.4. Особистісно-професійна зрілість як психолого-педагогічна категорія	79
Висновки до першого розділу	104
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ТА КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	107
2.1. Компоненти, критерії і рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.....	107
2.2. Суб'єктність як характеристика особистісно-професійної зрілості вчителя ...	132
2.3. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя	140
2.4. Толерантність у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя.....	149
2.5. Діалектичне мислення у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя.....	160
Висновки до другого розділу	173
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	176
3.1. Особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.....	176
3.2. Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.....	189

3.3. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу	199
3.4. Діалогічний підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	206
Висновки до третього розділу	217
РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	219
4.1. Організація творчо-автономного освітнього середовища	219
4.2. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	225
4.3. Діалогізація педагогічної взаємодії як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	242
4.4. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі педагогічного університету	265
Висновки до четвертого розділу	270
РОЗДІЛ 5. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	272
5.1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	272
5.2. Активізація особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.....	290
5.3. Використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів	322
5.4. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	341
5.5. Тренінг особистісно-професійної зрілості як форма підготовки майбутніх учителів	364
Висновки до п'ятого розділу	378

РОЗДІЛ 6. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	382
6.1. Діагностичний апарат і методика проведення експериментального дослідження	382
6.2. Результати констатувального етапу педагогічного дослідження.....	407
6.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	424
Висновки до шостого розділу.....	443
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	446
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	451
ДОДАТКИ.....	520

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Глибинні соціокультурні й економічні трансформації в сучасному суспільстві зумовлюють зміну освітніх пріоритетів і вимагають відповідної реорганізації системи освіти. Особливої актуальності набуває проблема розвитку активної особистості, здатної до самовизначення та самодетермінації, готової швидко адаптуватися до мінливих умов суспільного життя і водночас протистояти маніпулятивним впливам оточення. Сучасна освітня ситуація ставить все більш високі вимоги до особистісного розвитку суб'єктів педагогічної діяльності. Є очевидним, що гуманізація освіти й організація педагогічного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу залежить не тільки від професійної компетентності вчителя, його методичної майстерності, а, передусім, від рівня особистісного розвитку, його зрілості як особистості.

Необхідність посилення уваги до особистісного розвитку майбутніх учителів пов'язана з тим, що сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, яка виконує не тільки традиційні освітні функції, пов'язані з трансляцією соціокультурного досвіду, а й покликана сприяти особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності та життєтворчості. Гуманізація освіти передбачає орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість вихованців, гармонізацію їхнього розвитку, сприяння особистісному самовизначенню та самореалізації. Пріоритетом освітньої політики в Україні є, як зазначає В. Кремень, «утвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особистості». Саме від розвиненості кожної особистості, – підкреслює він, – буде залежати доля держави і нації.

Зміна пріоритетів освітнього процесу, його гуманізація та переорієнтація на принципи особистісно зорієнтованого підходу актуалізує потребу в учителіві, який відрізняється високим рівнем особистісно-професійної зрілості. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише ефективними технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, а й здатністю підтримувати особистісне становлення вихованців, сприяти їхній самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які

характеризуються високим рівнем особистісно-професійної зрілості. Лише вчитель, який володіє такими якостями зрілої особистості, як суб'єктність, креативність, емпатійність, позитивна самооцінка, толерантність, рефлексивність, відповідальність, здатний до професійної самореалізації та налагодження продуктивних особистісно-розвивальних стосунків з вихованцями.

Водночас, як свідчить аналіз педагогічної практики, головна увага викладачів педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) зазвичай зосереджується на формуванні фахової і методичної компетентності студентів, засвоєнні ними спеціальних знань та умінь. Особистісне становлення майбутніх учителів здебільшого відбувається стихійно, внаслідок чого чимало із них виявляються недостатньо готовими до майбутньої діяльності через низький рівень особистісно-професійної зрілості, що суттєво гальмує й ускладнює їхню професійну адаптацію та самореалізацію. Враховуючи важливість особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів професійної діяльності, розвиток їхньої особистісно-професійної зрілості на етапі навчання у ЗВО набуває особливої актуальності і має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки. Система вищої педагогічної освіти покликана допомогти студентам «знайти себе», самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити суб'єктно-професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення життєвих і професійних проблем, сформувати готовність до рефлексії власного «Я» та саморегуляції професійної діяльності.

Проблематика особистісно-професійного становлення вчителя розглядалася в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Значний внесок в її вивчення зробили такі науковці, як І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Е. Зеєр, І. Зязюн, Л. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоєва та ін. Різні аспекти розвитку особистості майбутнього вчителя в процесі підготовки у педагогічних ЗВО досліджували О. Акімова, О. Антонова, М. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Кадемія, В. Каплінський, О. Коберник, А. Коломієць, Т. Кучай, Н. Лазаренко, О. Савченко, В. Фрицюк, В. Шахов та ін.

Вагому цінність для розуміння особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів становлять дослідження концептуальних основ філософії освіти (В. Андрущенко, Н. Замкова, В. Зінченко, В. Кремень, В. Огнев'юк); дослідження загальних закономірностей педагогічної діяльності (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, А. Реан, О. Романовський, В. Сластьонін, Р. Сопівник і ін.); психологічних механізмів особистісного становлення вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Максименко, О. Паламарчук, Е. Помиткін, Є. Рогов та ін.); чинників професійного зростання особистості (О. Бондаревська, А. Гуржій, А. Деркач, Н. Лазаренко, В. Петрук та ін.). У контексті дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя становлять інтерес шляхи вдосконалення професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО, висвітлені в працях В. Бойчука, Б. Бриліна, В. Заболотного, М. Ковтонюк, О. Матяш, Н. Мозгальнової, М. Сметанського, В. Шахова, Л. Шевченко, В. Штифурак та ін.

Останніми роками значно активізувалося дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. Міненок, В. Фрицюк), суб'єктності (С. Кашлев, С. Шехавцова), професійної мобільності (Р. Пріма), професійної ідентичності (О. Романовська); професійної позиції (Д. Пріма), професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко), професійної спрямованості (Я. Левченко), саногенного мислення (Г. Мешко) та ін. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці з'явилась низка досліджень, присвячених проблематиці становлення різних аспектів зрілості майбутнього педагога: соціальної (Я. Галета, О. Каменєва, В. Радул, І. Руднєва, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова), особистісної (Н. Дідик, Г. Кравець, С. Панченко, О. Темрук, В. Цина).

Однак, поняття особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньою мірою теоретично відрефлексованим і чітко окресленим. Аналіз педагогічних джерел свідчить про недостатню наукову опрацьованість змістових характеристик особистісно-професійної зрілості як інтегративної якості вчителя, необхідність глибшого науково-педагогічного осмислення критеріїв і показників її

сформованості, обґрунтування педагогічних шляхів цілеспрямованого розвитку в майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки.

Опрацювання психологічних і педагогічних джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхнє особистісно-професійне становлення, дало змогу визначити низку суперечностей, що зумовлюють актуальність проблеми дослідження. Це, зокрема, суперечності між:

- важливістю особистісної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад її забезпечення;
- суспільною потребою у підготовці особистісно зрілих фахівців, здатних до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самореалізації у професійній діяльності, і недостатньою увагою педагогічної теорії й практики до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів;
- домінуючою зорієнтованістю освітнього процесу у педагогічних ЗВО на формування фахової і методичної компетентності майбутніх учителів і недостатньою увагою до їх особистісно-професійного розвитку як суб'єктів майбутньої діяльності;
- особистісно розвивальним потенціалом педагогічних дисциплін і недостатнім рівнем його використання з метою розвитку особистісно-професійної зрілості студентів;
- необхідністю актуалізації особистісно-розвивальної функції професійної підготовки і домінуванням директивно-монологічних стратегій взаємодії у педагогічному процесі;
- наявністю внутрішніх психологічних передумов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки і недостатньою розробленістю відповідних методик їх актуалізації в освітньому середовищі педагогічного університету.

Актуальність означеної проблеми, зумовлена необхідністю розв'язання вказаних суперечностей, недостатністю фундаментальних системних досліджень особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Теоретичні і методичні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (№ 0111U001620), «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення Європейського простору вищої освіти» (№ 0115U002571). Тема докторської дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 7 від 27.02.2007 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в процесі підготовки у педагогічному університеті.

Об'єкт дослідження – особистісно-професійна підготовка майбутніх учителів у педагогічному університеті.

Предмет дослідження – теоретичні і методичні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету.

З огляду на мету, об'єкт і предмет дослідження було передбачено розв'язання таких **завдань**:

1. На основі аналізу психологічної та педагогічної літератури здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття «особистісно-професійна зрілість», з'ясувати його сутність і структуру.

2. Визначити критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

3. Обґрунтувати концепцію розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі підготовки в педагогічному університеті.

4. Розробити та експериментально перевірити систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного університету.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.

6. Розробити методiku педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету.

7. Створити й упровадити в освітню практику технологію і методичне забезпечення розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів – це зумовлений комплексним впливом чинників освітнього середовища педагогічного університету динамічний процес кількісних і якісних змін у структурі особистості студентів, результатом якого є досягнення внутрішньої цілісності, ідентичності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі самостійно виробленої особистісно-професійної позиції.

Концепція дослідження ґрунтується на положенні про те, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потрібно розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення особистісно-професійного становлення студентів.

1. На методологічному рівні (методологічний концепт) обґрунтування системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає використання загальнометодологічних наукових підходів, що дають змогу виробити концептуальну основу та сформулювати цілісне уявлення про сутність і структуру феномена особистісно-професійної зрілості учителя як складної інтегративної характеристики особистості, що визначає її здатність до продуктивної життєдіяльності та професійної самореалізації на основі суб'єктного самовизначення і самоорганізації. Визначальну роль у методологічному обґрунтуванні концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відіграє системний підхід, що забезпечує цілісне розуміння процесу особистісно-професійного становлення і дає змогу розглядати його в єдності всіх підструктур освітнього середовища педагогічного університету, складових особистісно-професійної підготовки та компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

2. На теоретичному рівні (теоретичний концепт) в основу концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів покладено особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний і середовищний підходи, котрі забезпечили конкретно-наукове підґрунтя розробки системи особистісно-професійного становлення студентів в освітньому просторі педагогічного університету. Відповідно до положень особистісного підходу (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Г. Васянович, Л. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.) розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів трактується як сприяння особистісно-професійному самовизначенню та розвитку професійно важливих якостей студентів (суб'єктності, толерантності, інтернальності, рефлексивності, ідентичності, діалектичного мислення та ін.) в освітньому процесі, організованому у відповідності з принципами персоніфікації, індивідуалізації, діалогізації та проблематизації. Акмеологічний підхід (В. Антонов, А. Деркач, Г. Данилова, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.) визначив розуміння особистісно-професійного становлення майбутніх учителів як процесу поетапного наближення до вершинного рівня зрілості (акме) відповідно до методологічних принципів акмеології (принцип особистісної детермінації розвитку; принцип розвитку як самовдосконалення, руху до зрілості; принцип гуманізму; принцип суб'єктності; принцип життєдіяльності; принцип потенційності; принцип моделювання; принцип оптимальності; операціонально-технологічний принцип; принцип зворотного зв'язку). У контексті діалогічного підходу (Г. Балл, В. Бондар, Н. Волкова, А. Волинець, М. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кушнір та ін.) розглядається роль діалогу як багатоаспектного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що передбачає партнерську взаємодію суб'єктів освітнього процесу та забезпечує актуалізацію особистісних функцій студентів, формування у них досвіду ціннісного вибору, рефлексії та творчого вирішення професійних проблем. Звернення до компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) зумовлено розумінням особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як своєрідної метакомпетентності, що визначає базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу особистісних і професійних якостей, цінностей, особистісно-рефлексивних умінь і суб'єктного досвіду.

Відповідно до положень середовищного підходу (М. Братко, В. Желанова, Ю. Мануйлов, Г. Полякова, В. Ясвін та ін.) основним чинником розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено творчо-автономне середовище педагогічного університету, що забезпечує широкі можливості для вияву студентами різних форм суб'єктної активності та стимулює їхнє особистісно-професійне самовизначення.

3. На технологічному рівні (технологічний концепт) система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає реалізацію в умовах освітнього середовища університету комплексної педагогічної моделі, що містить чотири структурно-функціональні блоки (цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний, оцінно-результативний) і забезпечує прогрес у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів. Розроблення моделі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відбувалося у відповідності з основними критеріями технологічності: а) проєктування особистісно-професійного становлення з урахуванням суб'єктності студентів, їхньої здатності до самовизначення; б) конкретизація завдань педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів; в) єдність педагогічного керівництва та самоорганізації студентів у розвитку їхньої особистісно-професійної зрілості; г) визначення педагогічних умов і підбір адекватних методичних засобів їх реалізації, що забезпечують досягнення запланованих результатів у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів; д) відтворюваність педагогічної технології розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, можливість її ефективного застосування іншими суб'єктами освітнього процесу з урахуванням варіативності конкретних умов.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що прогресивний розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів можливий, якщо здійснюватиметься на основі розробленої системи, що ґрунтується на особистісно зорієнтованому, акмеологічному, діалогічному, компетентнісному, середовищному підходах та забезпечує реалізацію обґрунтованих педагогічних умов в освітньому середовищі педагогічного університету за допомогою визначеного комплексу форм, методів, прийомів і технологій.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*, котрі полягають в

припущеннях, що рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів можна підвищити за таких 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.

Для досягнення мети дослідження, реалізації визначених завдань і перевірки сформульованої гіпотези використано комплекс теоретичних і емпіричних **методів наукового дослідження**: *теоретичні* – аналіз нормативних документів у галузі освіти, філософської і психолого-педагогічної літератури для з'ясування сутності особистісно-професійної зрілості, базових механізмів і підходів до її розвитку, понятійно-категорійного апарату дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод за допомогою якого було здійснено концептуальний аналіз джерел дослідження з використанням прийомів інтерпретації, порівняння та узагальнення; логіко-системний аналіз, класифікація і систематизація підходів до особистісно-професійного розвитку учителя з метою визначення концептуальних засад дослідження; *емпіричні* – методи спостереження, самооцінювання, контент-аналізу, експертного оцінювання, анкетування, інтерв'ювання, діагностичної бесіди, тестування застосувалися для з'ясування рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; формувальний експеримент використовувався для перевірки ефективності визначених педагогічних умов та розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх

учителів; *статистичні* методи застосувалися для кількісного аналізу одержаних даних та перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

Організація дослідження. Науково-дослідна робота здійснювалася поетапно впродовж 2007-2021 рр.

На *теоретико-аналітичному етапі* (2007 – 2011 рр.) було проаналізовано психолого-педагогічні джерела з проблеми дослідження, а також практику особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО; визначено методологічні засади розвитку особистісно-професійної зрілості студентів; систематизовано й узагальнено матеріали емпіричного дослідження; конкретизовано його мету і завдання; розроблено методику теоретичного й експериментального дослідження, визначено критерії і показники особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

На *діагностично-пошуковому етапі* (2012 – 2014 рр.) здійснювалася експериментальна перевірка стану сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; теоретично обґрунтовувалася концепція розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, розроблялося науково-методичне забезпечення цього процесу; уточнювалися завдання і методи емпіричного дослідження; відбувалася підготовка формульованого експерименту.

На *експериментальному етапі* (2015 – 2018 рр.) проводилася дослідно-експериментальна перевірка гіпотез дослідження, його концептуальних положень, організаційно-педагогічних умов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; аналізувалися проміжні результати дослідження; корегувалися експериментальні методики і наукове-методичне забезпечення, відбувалася їх апробація в освітньому процесі.

На *підсумковому етапі* (2019 – 2021 рр.) опрацьовувалися та узагальнювалися результати формульованого експерименту, підсумкові показники особистісно-професійної зрілості студентів порівнювалися з вихідними; систематизувалися одержані результати, формулювалися загальні висновки, визначалися перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми; оформлялися матеріали науково-дослідної роботи у вигляді докторської дисертації.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження

здійснювалось у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Хмельницькому національному університеті. В експерименті взяли участь 462 респонденти.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано* концепцію розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в процесі підготовки в педагогічному університеті (методологічний, теоретичний, технологічний концепти);

– *розроблено* модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, яка містить цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний і оцінювально-результативний блоки;

– *розроблено* методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету;

– *визначено* компоненти (ціннісно-мотиваційний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний), критерії, показники та рівні (досуб'єктний, перехідний, суб'єктний) розвитку особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату професійного становлення особистості майбутнього вчителя;

– *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює 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 установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції,

розвиток діалектичного професійного мислення;

– *уточнено* зміст базових понять дослідження: «особистісний розвиток», «зрілість», «особистісна зрілість», «особистісно-професійна зрілість», «особистісно-професійне становлення вчителя», «методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя»;

– *подальшого розвитку і конкретизації* набули положення щодо науково-методичного забезпечення особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя (змісту, принципів, форм, методів і технологій підготовки), шляхи активізації особистісно-професійного самовизначення студентів і розвитку професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексивності, толерантності, ідентичності, діалектичного мислення) у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні технології розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в процесі підготовки в педагогічному університеті; створенні програми тренінгу, спрямованого на активізацію особистісно-професійного становлення студентів. Запропонований у дослідженні комплекс педагогічних умов, форм, методів, технологій може використовуватися з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки вчителів. Створені й адаптовані діагностичні методики можуть використовуватися з метою моніторингу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ЗВО. Результати дослідження можуть знайти застосування під час розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів, спецпрактикумів, навчальних посібників з педагогіки, педагогіки і психології вищої школи, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, а також у процесі створення навчально-методичних комплексів для закладів післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчителів.

Практичне значення мають методичні рекомендації щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів під час підготовки в педагогічному університеті, що знайшли відображення в опублікованих монографіях («Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика»; «Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів»); навчальних посібниках («Педагогіка», «Педагогічна конфліктологія», «Педагогічна діагностика», «Психологія

вищої школи)), методичних рекомендаціях («Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності»).

Основні положення, результати і висновки дисертації можуть використовуватися в дослідженнях із загальної педагогіки, теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління. Матеріали дослідження можуть знайти застосування в підготовці педагогічних фахівців різного освітньо-кваліфікаційного та наукового рівня. Ідеї щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів знайшли практичне втілення в змісті і методиці викладання навчальних дисциплін, що забезпечував автор дослідження: «Педагогіка», «Педагогічна конфліктологія», «Педагогічна діагностика», «Психологія вищої школи», «Практикум з педагогіки», «Комунікація в професійному середовищі».

Основні **результати дослідження впроваджені** в практику підготовки педагогів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/16-2 від 29.04.2021 р.), Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (довідка №463А від 12.05.2021 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка № 899/01 від 23.06.2021 р.), Хмельницькому національному університеті (довідка № 35 від 10.06.2021 р.), Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (довідка № 1/940 від 06.01.2021 р.), КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти» (довідка №01/18-142 від 12.05.2021 р.), КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (довідка №90/01-18 від 27.05.2021 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорені на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

міжнародних: «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2008); «Miejsce innego we wspolczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy doroslosci» (Lodz, 2009); «Agresja elektroniczna wśród mlodziezy – nowa odsłona starego zjawiska?» (Lodz, 2009); «Педагогика и жизнь» (Москва, 2012); «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2012); «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі» (Харків, 2012); «Философия, психология и социология в XXI веке» (Москва-Воронеж, 2013); «Kategoria wolnosci w wychowaniu» (Lodz, 2013);

«Актуальные проблемы педагогической теории и практики» (Москва-Воронеж, 2013); «Человек и общество: на рубеже тысячелетий» (Москва-Воронеж, 2013); «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (Вінниця, 2014); «Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki» (Warszawa, 2015); «Педагогические инновации – 2017» (Витебск, 2017);

всеукраїнських: «Теорія та практика ринкових перетворень; економічний та соціальний контекст» (Вінниця, 2008); «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2010); «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2012); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Бердянськ, 2012); «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2012); «Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти» (Харків, 2012); «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2016); «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2017); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2017, 2018, 2019, 2020); «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами» (Вінниця, 2018); «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки» (Дрогобич, 2018);

міжвузівських і регіональних: «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 2013); «Впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій у практику вивчення педагогічних дисциплін» (Умань, 2015); «Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці» (Вінниця, 2017); а також наукових конференціях Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (2008-2021 рр.), теоретичних, науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (2008-2021 рр.).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук на тему «Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) захищена у 1999 році,

її матеріали у тексті докторської не використовувались.

Публікації. Всього автором написано і опубліковано 150 праць, з них 121 за темою дисертації: 1 одноосібна монографія, 3 монографії у співавторстві, 12 розділів у колективних монографіях, 56 статей у фахових виданнях України (з них 12 у виданнях, що індексуються в базі Scopus), 7 статей у наукових закордонних виданнях, 24 наукових праці, що засвідчують апробацію результатів, і 18 праць, що додатково відображають наукові результати дослідження.

Особистий внесок здобувача. Основні наукові результати одержано особисто дисертантом. У спільних з І. Холковською розділах колективних монографій автором визначено принципи організації навчального діалогу, методи і прийоми активізації ціннісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, проаналізовано сутність і структуру організаційної культури освітнього закладу, значення особистісних чинників в її формуванні. У спільній з К. Добровольською монографії автор обґрунтував загальні підходи до розуміння сутності, змісту і структури професійної самосвідомості, її значення в особистісно-професійному самовизначенні майбутніх фахівців. У монографії, виданій спільно з Л. Довгань, авторів належить систематизація концепцій морального виховання у педагогіці США. У спільній з М. Сметанським, В. Шаховим і М. Слободянюком монографії автор обґрунтував теоретико-методичний підхід до визначення ефективності виховної діяльності вчителя та педагогічного колективу школи. У спільних з І. Холковською зарубіжних статтях авторів належить ідея про сутність педагогічного авторитету як феномену соціальної перцепції, а також диференціація основних аспектів у структурі емоційного ставлення учнів до авторитетного педагога. У спільних з І. Холковською розділах двох зарубіжних колективних монографій автору належить порівняльний аналіз різних підходів до трактування сутності виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, обґрунтування діалектичного погляду на директивне і гуманістичне виховання як послідовні етапи єдиної виховної стратегії, а також визначення сутності й основних параметрів особистісної зрілості вчителя як чинника формування конструктивних міжособистісних стосунків з вихованцями. У спільному з М. Сметанським і В. Шаховим посібнику «Педагогіка» авторів належить загальна ідея

і композиція посібника, побудована на диференціації мотиваційно-ціннісної й інструментальної сфер особистості та виокремленні технократичної і натуралістичної концепцій виховання. У виданих у співавторстві з І. Холковською посібниках «Педагогічна діагностика» «Педагогічна конфліктологія» автор обґрунтував сутність та особливості педагогічної діагностики, вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта діагностичної діяльності, розкрив сутність основних діагностичних методів, визначив причини і типи педагогічних конфліктів та основні шляхи їх вирішення. У підготовлених спільно з І. Холковською методичних рекомендаціях автором запропоновано підхід до системного опису конфліктної особистості з метою зниження рівня конфліктності в педагогічному колективі, а також визначення критеріїв і показників сформованості інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. У спільній статті з О. Алексеєвою автором проаналізовано основні положення теорії Л. Кольберга, визначено умови та механізми розвитку моральної свідомості як критерію зрілості особистості. У низці статей, підготовлених спільно з М. Сметанським, авторові належить порівняльний аналіз поглядів А. Макаренка і В. Сухомлинського на сутність виховання та вимоги до особистості педагога. Стаття, підготовлена спільно з А. Давідчук, містить визначені автором психолого-педагогічні особливості особистісного самовизначення в юнацькому віці. Внесок автора у статтю, підготовлену спільно з О. Акімовою та Є. Громовим, полягає в аналізі сучасних зарубіжних підходів до розуміння феномену лідерства та шляхів підготовки майбутніх лідерів. Авторський внесок у статтю, видану у співавторстві з І. Комаровою полягає в обґрунтуванні структури індивідуального стилю педагогічного спілкування. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувались.

Обсяг і структура дисертації. Дисертація складається з анотації (українською і англійською мовами), вступу, шести розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, 15 додатків. Загальний обсяг дисертації – 592 сторінки, з них 418 – основного тексту. Робота містить 5 таблиць на 3 сторінках, 18 рисунків на 9 сторінках. Список використаних джерел містить 876 найменувань, із них 68 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Вимоги до особистісно-професійного розвитку вчителя в контексті освітніх реформ в Україні

Соціокультурні та економічні трансформації в сучасному суспільстві зумовлюють зміну освітніх пріоритетів, вимагають відповідної реорганізації системи освіти. Особливої актуальності набуває проблема розвитку активної особистості, здатної до самовизначення та самодетермінації, готової швидко адаптуватися до мінливих умов суспільного життя і водночас протистояти маніпулятивним впливам оточення. Реалізація цієї мети в сучасних умовах усе більше пов'язується з особистісною парадигмою освіти, відповідно до якої головна мета виховання полягає не у формуванні індивіда з заданими властивостями, а в створенні умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій: вибіркової (вибір цінностей і способу життя), опосередковуючої (стосовно зовнішніх впливів і внутрішніх імпульсів), критичної (щодо пропонованих ззовні цінностей і норм), саморегуляційної, рефлексивної, смислотворчої, орієнтаційної (побудова особистісної картини світу – системи смислів), відповідальності за прийняті рішення, забезпечення автономності та стійкості внутрішнього світу, творчого перетворення, самореалізації [676]. Від сучасної школи очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності та життєтворчості.

У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток вихованців, сприяти їх самоактуалізації. Виконання такої функції потребує педагогів, які характеризуються передусім високим рівнем особистісного розвитку, що виявляється в здатності до рефлексії, емпатії, суб'єктності, відповідальності, саморегуляції.

У Державній програмі «Вчитель» визначаються основні вимоги до професійної

підготовки та особистісного становлення майбутнього вчителя на етапі його навчання у педагогічному ЗВО. Зокрема, підкреслюється важливість забезпечення сприятливих умов для самовизначення студентами своїх професійних можливостей і життєвих цінностей, професійного саморозвитку, індивідуалізації освітнього процесу, впровадження особистісно зорієнтованих дидактичних технологій, оновлення змісту педагогічної освіти, гармонійного поєднання професійно-педагогічної, фундаментальної та соціально-гуманітарної підготовки майбутніх учителів [315].

У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір» [432] зазначається, що глибинні трансформації у соціально-економічному та культурному житті суспільства, інтеграція національної системи освіти в освітній простір Європи вимагають підготовки вчителів нової генерації. Мета реформування педагогічної освіти у сучасних реаліях вбачається у створенні такої системи, яка, ґрунтуючись на національних традиціях і європейському досвіді, забезпечує підготовку педагогічних фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, створювати умови для розвитку та самореалізації особистості, реалізації її духовних, культурних і освітніх потреб.

Зазначена мета конкретизується у комплексі завдань, які мають важливе значення у контексті дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: сприяння особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів на засадах особистісної педагогіки; вдосконалення у відповідності з вимогами сучасного інформаційного суспільства змісту фундаментальної, інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної, методичної, соціально-гуманітарної і практичної підготовки педагогічних фахівців; модернізація діяльності педагогічних закладів вищої освіти на основі інтеграції новітніх і традиційних освітніх технологій; вдосконалення системи відбору абітурієнтів на спеціальності педагогічного профілю; вдосконалення організації навчального процесу на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів [432].

У «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення» [467] визначено стратегічну мету особистісно-професійної підготовки майбутніх педагогів, яка передбачає гармонійне поєднання двох аспектів: соціального та

особистісного. Соціальний аспект передбачає розвиток особистості педагога, котрий володіє такими соціально важливими характеристиками, як: інноваційна спрямованість і спроможність до професійної творчості, гуманістична спрямованість, самодостатність, педагогічна майстерність, професійна компетентність, усвідомлення важливості національних традицій і цінностей. Особистісний аспект стратегічної мети полягає в максимальному розвитку професійної свідомості і самосвідомості майбутніх учителів як механізму становлення їх загальної педагогічної культури [467, с. 9].

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» [435] зазначається, що важливою характеристикою педагогічної професії є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. У зв'язку з цим високий рівень академічних досягнень здобувачів педагогічного фаху під час навчання у закладі вищої освіти ще не гарантує успішності в майбутній професійній діяльності. Очевидно, що для цього потрібно забезпечити також відповідний рівень особистісної зрілості майбутніх учителів, сформувати у них важливі у професійному контексті особистісні якості та ціннісні орієнтації.

У Концепції констатовано наявність дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників і рівнем особистісної готовності сучасних педагогів до сприйняття та реалізації освітніх реформ. Серед факторів, що призвели до такого дисбалансу, називаються: зниження можливостей і мотивації до професійного розвитку; застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти; моделі та технології професійної підготовки, які зорієнтовані на формальне дотримання нормативних вимог, а не на особистісно-професійне зростання педагогічних працівників; відсутність заходів педагогічного та психологічного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху; невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти викликам сучасного суспільства.

Головним завданням вдосконалення педагогічної освіти в Концепції визначено забезпечення її випереджувального розвитку: рівень особистісно-професійної готовності педагогічних працівників повинен неперервно зростати за рахунок підвищення освітнього рівня й особистісного розвитку педагогічних працівників. У Концепції зроблено наголос на необхідності модернізації освітніх програм підготовки педагогічних

працівників, які мають відповідати державній політиці у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Така модернізація повинна передбачати, зокрема: впровадження особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходу в педагогічній освіті, формування загальних (універсальних) компетентностей, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти; набуття навичок дослідницької діяльності; сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського суспільства, розвитку національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням; прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства в умовах державно-громадського партнерства. Зазначається, що конкурентоспроможність сучасного педагога визначається його професіоналізмом, кваліфікацією, досвідом педагогічної діяльності, майстерністю, сформованістю професійно значущих якостей, зокрема мобільності, особистої відповідальності за неперервний професійний саморозвиток, налаштованості на сприйняття нового, здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів.

У Концепції підкреслюється важливість особистісного розвитку педагогічних працівників як передумови їх професійної успішності: «професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості». У цьому контексті важливе значення надається прагненню до самовдосконалення й самоосвіти як чиннику особистісно-професійного зростання педагога, що забезпечує розширення його професійних можливостей і формування творчої індивідуальності. Така діяльність має бути постійною, систематичною, нерозривно пов'язаною з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності.

У документі «Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи» визначаються нові вимоги до особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів, зумовлені необхідністю реформування вітчизняної системи освіти:

- підготовка до педагогічного партнерства (діалогу – взаємодії – взаємоповаги),

що ґрунтується на доброзичливому ставленні до особистості та довірі у міжособистісних стосунках;

- розвиток і зміцнення мотивації педагогів, їх готовності до впровадження педагогічних інновацій;
- формування готовності до реалізації особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів в освітньому процесі;
- диверсифікація моделей підготовки вчителів у закладах вищої освіти [559].

Важливе місце у Концепції відводиться підготовці умотивованого вчителя, який має свободу творчості й постійно займається професійним саморозвитком, характеризується лідерськими якостями, здатністю до діалогу, налагодження партнерських стосунків з колегами, учнями і батьками. Учитель Нової школи має бути готовим до виконання не тільки традиційних ролей наставника і джерела знань, а й коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Як бачимо, у державних документах, що визначають основні вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників, чільне місце відводиться різним аспектам особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, забезпеченню високого рівня їх особистісної зрілості як передумови професійного самовдосконалення та успішної професійної самореалізації.

Варто зазначити, що особистість педагога завжди розглядалася як визначальний чинник ефективності виховного процесу. К. Ушинський свого часу наголошував: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був влаштований, не може замінити особистість у справі виховання... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [744, с. 63-64]. Успіх виховання залежить не тільки від предметної компетентності і методичної майстерності вихователя, а передусім від його загальної особистісно-професійної зрілості. Така залежність стає ще більш очевидною в умовах

переорієнтації системи освіти на особистісний підхід, у контексті якого основний акцент робиться на розвитку суб'єктних якостей вихованців. Методологія особистісного підходу вимагає переходу до такого стилю педагогічних стосунків, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців – здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності виховного процесу свідчать численні психолого-педагогічні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками педагога і особистісним становленням вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Кондратьєва, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). Гармонійний особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [57, с.350].

К. Вербова і С. Кондратьєва зазначають, що «істотною специфічною особливістю педагогічної діяльності є те, що ця діяльність здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому (як учителя, так і учня)... Педагогічна діяльність здійснюється не лише через взаємодію двох діяльностей (учня і вчителя), а через взаємодію особистостей. У педагогічній діяльності відбувається... спільний особистісний ріст, спільний особистісний розвиток... Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності вимагає... повної включеності особистості педагога і вихованця в педагогічний процес, обміну не просто значеннями, а їх особистісними смислами» [129, с. 7]. У системі «вчитель-учень» така діяльність проявляється в особливому змісті стосунків – особистісних взаємовідносин, які ґрунтуються на безумовному прийнятті один одного як цінності. Завдяки цьому можливе взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне взаємозбагачення вихованця і педагога. Отже, саме особливого змісту особистісні стосунки вчителя виступають найважливішим джерелом становлення особистості учня. При цьому такі стосунки сприяють особистісному розвитку, самореалізації обох суб'єктів педагогічного процесу через «взаємопроникнення особистостей вчителя і учня» [129, с. 7].

Слід зауважити, що, на думку сучасних дослідників, низький рівень особистісної зрілості вчителя виступає безпосередньою причиною деструктивних для становлення особистості вихованців форм стосунків: маніпуляторських впливів, недовіри, диктату, відчуженості. Незрілий в особистісному відношенні педагог з психологічними комплексами і внутрішніми суперечностями навряд чи зможе сприяти гармонізації особистості вихованців. Н. Осухова вважає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [577, с. 30]. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [57, с. 302].

Водночас самореалізація учителя як особистості забезпечує формування міжособистісних стосунків з учнями на основі співпраці, робить неможливими авторитарність, заздрість, страх і взаємну підозрілість [145]. Особистісна зрілість учителя визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів характер і напрям їх особистісного розвитку має не меншу важливість, ніж академічні досягнення. «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» [57, с. 314]. У зв'язку з цим розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ЗВО має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки.

Отже, актуальність дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як передумови їх готовності до реалізації особистісно-зорієнтованої моделі виховання зумовлена низкою чинників: соціальним запитом на особистісно-креативний аспект педагогічної освіти; вимогами нової соціокультурної ситуації, пов'язаної з підвищенням ролі особистісного начала в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в освіті; орієнтацією підготовки сучасного вчителя на реалізацію функцій, що забезпечують особистісний розвиток вихованців, їх становлення як суб'єктів життєдіяльності.

1.2. Науково-методологічні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях

Визначення методологічних засад розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі їх підготовки в педагогічному закладі вищої освіти потребує, передусім, з'ясування сутності й змісту базових понять «особистісний розвиток» і «особистісно-професійний розвиток».

Проблема особистісного розвитку є однією з фундаментальних і міждисциплінарних за своєю природою: вона розглядається в контексті філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології та інших антропологічних наук. У словниках, енциклопедіях і підручниках пропонуються різноманітні визначення поняття «особистісний розвиток», однак відсутнє однозначне розуміння його сутності, оскільки в сучасній психології відсутня єдина система уявлень про особистість. Поняття особистості належить до найбільш неоднозначних, таких, що по-різному трактується представниками численних психологічних шкіл і підходів. Докладний аналіз цих трактовок виходить за межі нашого дослідження. Ми орієнтуємося на запропоноване Д. Леонтьєвим загальне розуміння особистості як «глобальної вищої психічної функції прогресивного оволодіння власною поведінкою і внесення нових вищих закономірностей у процеси взаємодії зі світом і саморозвитку на основі соціального досвіду й біологічної основи, з якою в цей світ приходить людина» [492, с.146].

Варто звернути увагу на те, що в психологічній літературі поняття «розвиток особистості», «особистісне зростання» і «особистісний розвиток» нерідко розглядаються як синонімічні. Однак ми вважаємо за доцільне, услід за Д. Леонтьєвим, диференціювати зміст вказаних понять: «розвиток особистості» пов'язаний з її становленням у процесі соціалізації, проходженням відповідних вікових етапів і стадій, засвоєнням соціальних норм і вимог; «особистісне зростання» полягає в розширенні й ускладненні вже наявних структур особистості, а «особистісний розвиток» пов'язаний «з розвитком того, що в особі є власне особистісним, і передбачає певні зусилля самої людини» [489, с.154-161]. Останнє трактування особистісного розвитку акцентує увагу на самодетермінації – активності особистості як факторі її розвитку і, на наш погляд, найбільшою мірою

відповідає специфіці особистісного становлення майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки.

Для з'ясування сутнісних характеристик особистісного розвитку як одного із ключових понять нашого дослідження слід розглянути психологічні підходи, в яких акцентується увага на ролі самої особистості в процесах її становлення і розвитку.

Варто зазначити, що в контексті різних підходів поняття особистісного розвитку розглядається під особливим кутом зору і, відповідно, набуває дещо специфічного змісту. Проблему особистісного розвитку в зарубіжній психології інтенсивно досліджували передусім представники гуманістичної та екзистенціальної психології [525; 566; 647; 753; 756; 798; 843; 847 та ін.].

Один із основоположників психології особистості американський психолог Г. Олпорт вважав, що особистісний розвиток людини – це процес її становлення впродовж усього життя, спрямований на досягнення найвищого рівня особистісної зрілості [566, с. 352]. Г. Олпорт увів у психологію поняття пропріуму як ядерної структури особистості, що визначає її внутрішню єдність і цілісність. Він запропонував періодизацію особистісного розвитку, що ґрунтується на виокремленні семи аспектів пропріуму [566, с.11-12]. Дослідник з'ясував також критерії зрілої особистості: саморегуляція, відсутність інфантильності, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, життя в гармонії з цілісною філософією життя, сформований світогляд, система цінностей, які слугують об'єднавчою основою і надають сенсу та значущості всьому, що робить особистість [566, с. 330-353].

На важливості саме «особистісного в особистості» свого часу наголошували Е. Фромм і К. Юнг. Еріх Фромм показав, що людині як особистості властива трансценденція своєї біологічної і соціальної природи, вихід за їхні межі. Головним завданням особистісного розвитку, на його думку, є становлення людини як незалежного, автономного і творчого суб'єкта, який самостійно визначає власне життя [756].

К. Юнг розумів під особистістю «вищу реалізацію вродженої своєрідності в окремій живій істоті, результат найвищої життєвої стійкості, абсолютного прийняття індивідуального суцього і максимально успішного пристосування до загальнозначущого при найбільшій свободі вибору» [798, с.185-208]. Згідно з К. Юнгом, особистісний

розвиток полягає в процесі індивідуації – такому становленні особистості, за якого реалізуються індивідуальні задатки та унікальні особливості людини. Особистісний розвиток триває упродовж усього життя, відбувається спіралеподібно і проходить через низку стадій. Індивідуація, на думку К. Юнга, полягає в послідовному проходженні цих стадій на шляху до самореалізації.

Особливе місце в розумінні особистісного розвитку належить екзистенціальному напрямку зарубіжної психології. Важливою для розуміння сутності особистісного розвитку є обґрунтована В. Франклом теза про свободу волі і самотрансценденції особистості. Самотрансценденція дає змогу людині зайняти певну позицію в житті і шляхом особистісних виборів впливати на власне становлення. Людина здатна знайти і реалізувати сенс життя, навіть якщо її свобода суттєво обмежується об'єктивними обставинами. «Необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні; свобода височіє, надбудована над будь-якою необхідністю. Людина вирішує за себе, будь-яке рішення є рішенням за себе, а рішення за себе – завжди формування себе» [753, с.102-114].

Проблематиці особистісного розвитку відводиться важливе місце у працях представників гуманістичної психології (А. Комбс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.). Згідно з К. Роджерсом, сутність особистісного розвитку полягає в тенденції рухатися до повноцінного функціонування та зрілості. Повноцінно функціонуюча особистість, на його думку, здатна приймати себе відповідальність і бути відкритою до внутрішнього досвіду, прислухатися до свого внутрішнього голосу, реалізувати свій внутрішній потенціал і прагнути до самопізнання [647, с.102-114]. Чинниками, що перешкоджають особистісному розвитку людини, на думку К. Роджерса, є: страх змін, захисні механізми, недовіра до себе і конформізм.

А. Маслоу розглядає особистісний розвиток як послідовне просування особистості по шляху задоволення потреб: від базових потреб до потреб вищого рівня [525]. Дослідник виокремив два глобальні типи мотивів людини: дефіцитарні (орієнтовані на задоволення біологічних і соціальних потреб, обмеження себе звичками, соціальними впливами і груповими нормами, які перешкоджають автономії) і мотиви зростання (прагнення якнайповніше розкрити свій потенціал, самоактуалізуватися, побудувати конструктивні взаємостосунки зі світом і собою).

Представники сучасної зарубіжної позитивної психології (М. Селігман, М. Чиксентмігаї, С. Мадді, Е. Десі, Р. Райан, К. Рифф та ін.) акцентують увагу на чинниках, які сприяють актуалізації внутрішніх психологічних ресурсів особистості у процесі її розвитку: «нам треба знати, як, за яких умов ми можемо бути кращими, ніж нас запрограмувало минуле» [495, с. 54]. У цьому напрямі досліджень на перший план виходять позитивні аспекти особистості як чинники її становлення: внутрішня мотивація і самодетермінація [817; 818]; життестійкість [847]; психологічне [863; 864] і суб'єктивне [819; 820] благополуччя; осмислене життя, яке, згідно з М. Селігманом, «робить більший внесок у переживання психологічного благополуччя, ніж власне емоційний баланс» [495, с. 46].

К. Рифф розглядає особистісний розвиток як один із основних вимірів психологічного благополуччя разом з метою в житті, компетентністю, самоприйняттям, позитивними стосунками з іншими людьми й автономією [863; 864]. У феномені суб'єктивного благополуччя, необхідного для повноцінного особистісного розвитку, виділяється когнітивна оцінка задоволеності життям у цілому і емоційна складова (оцінка позитивного або негативного життєвого досвіду) [819; 820].

Згідно з обґрунтованою Е. Десі і Р. Райаном теорією самодетермінації одні люди прагнуть до саморозвитку і докладають для цього значних зусиль, а інші, навпаки, уникають цього, незалежно від їх соціальної чи культурної приналежності [817; 818]. Визнаючи важливість спадковості і соціального середовища, в якому знаходиться людина, дослідники наголошують на визначальній ролі внутрішніх ресурсів особистісного розвитку, саморегуляції й особистісного благополуччя людини [862]. Теорія самодетермінації спрямована на визначення чинників, що сприяють особистісному розвитку, розкриттю людського потенціалу і ефективному функціонуванню особистості. Вона має комплексний характер і складається з п'яти міні-теорій: когнітивної оцінки, організмичної інтеграції, каузальних орієнтацій, базових психологічних потреб і теорії змісту цілей [281].

Під самодетермінацією Едвард Десі і Річард Райан розуміють здатність особистості здійснювати свідомий вибір, на відміну від поведінки на основі зовнішніх підкріплень, задоволення потягів чи впливу інших сил. Самодетермінація безпосередньо пов'язана з внутрішньою мотивацією особистості, яка розвивається через інтерналізацію.

Остання забезпечує можливість гармонійного особистісного розвитку. Внутрішня мотивація й інтерналізація пов'язані з поняттям автономії, при цьому внутрішня мотивація є прототипом автономної регуляції [818].

Згідно з теорією самодетермінації, важливу роль в особистісному розвитку відіграють базові, вроджені психологічні потреби в автономії (прагнення бути ініціатором власної поведінки), в компетентності (прагнення бути ефективним, досягати високих результатів) і в приналежності (прагнення до встановлення надійних стосунків з іншими людьми). Фрустрація цих потреб може призвести до зниження психологічного благополуччя і деструктивного розвитку особистості [281].

С. Мадді увів у психологію розвитку особистості поняття «життестійкості»: «життестійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу» [847]. У розумінні С. Мадді життестійкість – це система установок або орієнтацій особистості на включеність у соціальну взаємодію на противагу відчуженості й ізоляції, на контроль за подіями у своєму житті на противагу безсиллю і на прийняття викликів на противагу прагненню до безпеки. Вона є неспецифічним чинником саморегуляції, що опосередковує негативні впливи на свідомість і поведінку особистості та піддається до певної міри формуванню й розвитку, особливо на ранніх етапах вікового становлення [639].

С. Мадді описав різні типи особистісного розвитку залежно від того, які потреби (біологічні, соціальні чи психологічні) виходять на перший план у людини [848, с.137-186]. Люди, в яких домінують біологічні і соціальні потреби, розвиваються за конформістським типом особистісного становлення, ті, які діють здебільшого на основі психологічних потреб, – за індивідуалістським типом, який забезпечує подолання ситуативності поведінки і формування здатності планувати теперішні та майбутні дії, а також оцінювати їх смисл у контексті свого життя.

У контексті нашого дослідження становить інтерес теорія особистісного розвитку, обґрунтована Дж. Левінджер [843, с. 8]. Дослідниця описує особистісний розвиток через становлення механізмів саморегуляції, контролю й оволодіння. Розвиток особистості, на її думку, полягає в поступовому набутті більшої автономії, здатності до управління своєю поведінкою, більшого контролю над її механізмами [487, с.60]. Рівень

особистісного розвитку, стверджує Дж. Левінджер, виступає мірою особистісної зрілості людини. Вікові й індивідуальні відмінності в рівнях особистісного розвитку та зрілості відображають міру сформованості і загальну структуру особистісних ресурсів саморегуляції людини.

Дж. Левінджер описує особистісний розвиток як становлення чотирьох взаємопов'язаних аспектів Я: характеру (охоплює рівень морального розвитку і контролю імпульсів); когнітивного стилю (рівень складності понять, використовуваних особистістю, а також рівень когнітивного розвитку в цілому); стилю міжособистісної взаємодії (ставлення до інших, розуміння інших); соціальної спрямованості (дотримання соціальних норм, відповідальність і незалежність, їх взаємодоповнення) [359, с. 213].

Методологічний аналіз поняття особистісного розвитку був здійснений А. Блазі – співробітником Дж. Левінджер, який виокремив два основні аспекти особистості: усвідомлення себе і переживання свободи [812, с.29-53]. Особистісний розвиток, за А. Блазі, є різновидом внутрішніх змін, пов'язаних не просто з появою нових елементів, а зміною структури, яка інтегрує елементи в цілісну систему. При цьому стара структура особистості руйнується, а нова виникає тільки через встановлення нового принципу, який по-новому вибудовує відношення між елементами цієї структури. Розвиток відбувається не плавно і послідовно від нижчого до вищого рівня, а стрибкоподібно і нерівномірно, з певними зупинками в русі [843, с.55]. Дж. Левінджер звертає особливу увагу на якісні відмінності самих переходів і напрямів розвитку особистості.

У вітчизняній психології проблема особистісного розвитку посідає одне з центральних місць [5; 31; 84; 143; 144; 425; 472; 485; 491; 597; 598; 599; 694 та ін.].

О. Лазурський був одним із піонерів у дослідженні проблеми особистісного розвитку. Він запропонував рівневу теорію, згідно з якою людина може перебувати на різних рівнях особистісного розвитку, які розрізняються за співвідношенням ендо- і екзопсихіки [472]. На нижчому рівні зовнішні обставини, або середовище, переважають над особистісними характеристиками людей, які відносяться О. Лазурським до «недостатньо пристосованих». На середньому рівні перебувають люди, «що пристосувалися» або «мають більшу здатність пристосуватися до середовища, знаходити в ньому своє місце і використовувати його для своїх цілей» [472, с. 18]. Вищий

рівень особистісного розвитку властивий для творчих людей, які проявляють власні особистісні риси незалежно від життєвих обставин, здані вести за собою інших. Таких людей О. Лазурський відносив до таких, що «приспосовують довкілля до себе» [472, с. 19].

З позицій культурно-історичного підходу, обґрунтованого Л. Виготським, особистість характеризується здатністю до оволодіння своєю поведінкою, яка обумовлює розвиток усіх психічних функцій, «піднімає їх на вищий ступінь» [143]. Дослідник писав, що «необхідною передумовою для оволодіння є утворення особистості, і тому розвиток тієї або іншої функції завжди похідний від розвитку особистості в цілому і обумовлений ним» [144, с.316]. Розвиток особистості, стверджує Л. Виготський, є в першу чергу розвитком здатності до опосередкованої поведінки на основі засвоєних соціальних норм і цінностей.

На думку Л. Божович, особистісний розвиток здійснюється в умовах постійної творчої активності людини, спрямованої на перебудову себе і зовнішнього середовища, а не в умовах пристосування до вимог середовища. «Особистість – це людина, яка досягла певного, достатньо високого рівня свого психічного розвитку» [84, с.180]. Високий рівень особистісного розвитку безпосередньо пов'язаний з розвитком мотиваційної сфери людини, її прагнень, цілей і намірів. Коли індивід стає зрілою особистістю, він набуває здатності поводитися незалежно від ситуацій, які впливають на нього, змінювати обставини життя відповідно до своїх свідомо поставлених завдань, свідомо управляти собою, панувати над випадковостями, не бути рабом обставин, а господарем над ними і над самим собою [84, с.197].

О. Леонтьєв розглядав особистість крізь призму її відносин зі світом і відзначав, що у процесі особистісного розвитку з'являється здатність до вироблення власної позиції, прагнення до активного перегляду сформованої внаслідок попередньої діяльності ієрархії мотивів, до усвідомленого управління своєю поведінкою. Супідрядність мотивів, їхня концентрація навколо одного або декількох провідних мотивів і «виражає собою становлення зв'язної системи особистісних смислів – становлення особистості» [485, с.161]. Дослідник звертав увагу на те, що завдяки ієрархії мотивів в особистості виникає точка опори, яка можлива тільки там, де є єдина, стійка ієрархія життєвих ставлень. Саме

така стійка система мотивів дає змогу людині не коливатися під зовнішніми впливами, а реалізовувати власну стратегію життя.

І. Кон також вважав, що особистість є системою, яка «протягом усього свого розвитку пристосовується до зовнішнього і внутрішнього середовища та одночасно більш-менш цілеспрямовано й активно змінює його, адаптуючи до своїх усвідомлених потреб» [425, с. 168]. Дослідник акцентував увагу на активності самої особистості, її персоналізації, під якою розумів «значущість, соціальну і особисту цінність індивідуальних відмінностей і пов'язану з цим автономізацію», що проявляється вже в юнацькому віці, коли людина набуває соціальної сутності [425, с.39]. Персоналізація особистості, на його думку, безпосередньо пов'язана з «самостійно досягнутим» людиною, «творчим процесом формування і реалізації власних життєвих цілей і цінностей» [425, с.168]. І. Кон зазначав, що процес особистісного розвитку передбачає активно-творчу, вільну й усвідомлену соціальну активність особистості, її власний, індивідуальний шлях розвитку, побудову свого життєвого шляху методом проб і помилок [425, с. 169].

К. Абульханова-Славська розуміє під особистісним розвитком «вибудовування життєвої лінії власними можливостями і силами», становлення здатності «реалізовувати мотиви своїх вчинків, керуючись їх значущістю для своєї життєвої лінії» [5, с.25]. Особистісний розвиток, на думку дослідниці, – це «не рух у часі життя, уздовж життя, а підйом вгору, до нової якості його здійснення, що приводить до глибини особистості і глибини життя» [5, с. 35]; це «шлях найбільшого опору, тернистий і важкий шлях» [5, с. 69].

О. Асмолов вважає сутнісною характеристикою особистості її багатовимірність. Людина як особистість одночасно є учасником історико-еволюційного процесу, носієм соціальних ролей, програм соціотипової поведінки, а також суб'єктом «вільної, відповідальної, цілеспрямованої поведінки», суб'єктом «вибору індивідуального життєвого шляху», перетворювачем світу, інших, самого себе [31, с.13]. Дослідник вважає, що розвиток особистості системно детермінований: індивідні властивості є безособистісними передумовами, соціальне середовище – джерелом, а цілеспрямована діяльність – основою і рушійною силою розвитку особистості, за допомогою якої

людина перетворює природу, культуру і саму себе. Згідно з О. Асмоловим, бути особистістю – означає здійснювати вибір, що виникає в силу внутрішньої необхідності, вміти нести відповідальність перед собою і перед суспільством, мати активну життєву позицію [31, с.410].

В. Петровський, об'єднавши ідеї «неадаптивної активності» і «відображеної суб'єктності», створив концептуальну модель становлення суб'єктності людини і показав, що особистісний розвиток є саморухом, який відрізняється від процесів росту й еволюції. Розглядаючи природу особистості й особистісного розвитку, він вводить поняття суб'єкта й суб'єктності. Під суб'єктом дослідник розуміє індивідуума як носія активного ставлення до світу, здатного структурувати свою поведінку, а суб'єктність трактує як властивість самодетермінації буття людини у світі або особливого роду причинності – «causa sui» – «причини себе» [599, с.7, 10]. На його думку, особистість є системою, що саморозвивається: «бути особистістю – означає бути суб'єктом своєї власної життєдіяльності, будувати свій контакт зі світом» [595, с.297].

Власне особистісний розвиток В. Петровський пов'язує з внутрішньою свободою і відповідальністю як умовами суб'єктності. Свобода входить до змісту надситуативного акту, коли особистість виходить за межі ситуації, прагнучи більшого, ніж вимагає сама ситуація, і проявляє «надситуативну активність». Відповідальність полягає в здатності людини відповідати за свій вибір, за результати власних дій, а також за свій власний розвиток і розвиток інших людей. «Вільне прийняття на себе відповідальності за не вирішений наперед результат дії і є показником самопородження людини як суб'єкта активності» [598, с.52]. В. Петровський вважає внутрішню свободу атрибутивною характеристикою суб'єктності разом з цілепокладанням, цілісністю і розвитком. Цілепокладання – це процес інтеграції особистістю суб'єктивних «образів можливого» в переживанні «я можу», на протиположності до «я повинен, боюся, не можна». Цілісність виявляється в єдності різних граней буття людини, її переживанні самототожності під час виходу за межі наперед встановленого, у свободі від диктату внутрішнього і зовнішнього під час акту самотрансценденції.

До проявів суб'єктності людини, або її самодії як причини, В. Петровський відносить діяльність (у широкому сенсі, що об'єднує в собі вітальні і предметні прояви

активності), спілкування і самосвідомість [598]. Як суб'єкт вітальності особистість проявляє активність стосовно власної безпеки у взаємовідносинах з природним і соціальним оточенням, в способах «відновлення» себе в кризові періоди життя. Як суб'єкт предметної діяльності, спрямованої на продукування духовної і матеріальної культури, особистість проявляє активність в організації власної діяльності, в саморегуляції, в стосунках зі світом через ціннісні і смислові утворення. Як суб'єкт спілкування особистість задіює певні его-стани (Е. Берн), ролі (Дж. Мід), соціальну перцепцію, здійснює «особистісні внески» і глибинно «відображається» («відображена суб'єктність») в інших людях. Як суб'єкт самосвідомості особистість «відкриває» власне «Я», здійснює моральну саморегуляцію поведінки, вибудовує систему самовідношення, смислову сферу. Таким чином, особистісний розвиток, на думку В.А. Петровського, відбувається у процесі породження особистістю себе як суб'єкта, відображення себе в собі і в інших людях.

Г. Балл з позицій раціогуманізму розглядає особистість як «системну якість людського індивіда, що охоплює стійкі (принаймні відносно) характеристики, істотні для його функціонування як відносно автономного учасника суспільного буття, а також як суб'єкта культури» [40, с. 93]. До найважливіших особистісних характеристик він відносить особистісну свободу (готовність до суб'єктної активності, життєтворчості) й особистісну надійність (готовність до надійного виконання соціальних функцій). Вказані характеристики діалектично доповнюють одна одну, забезпечуючи цілісність і гармонійність розвитку особистості. Відповідно, сутність особистісного розвитку Г. Балл вбачає в розвитку внутрішньої свободи особистості у комплексі з моральністю та відповідальністю. Особливо важливу роль в особистісному розвитку дослідник відводить суб'єктивним формам активності особистості: творчій, вольовій, ініціативній, наднормативній, надситуативній, цілепокладальній і рефлексивній.

На думку С. Максименка, особистість є «формою існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [576, с. 9]. Ключовими змістовими ознаками особистості дослідник вважає: цілісність (системна єдність якостей і властивостей), унікальність (індивідуальна неповторність), активність

(самодетермінованість поведінки), здатність до вираження власного внутрішнього змісту, відкритість (нефіналізованість розвитку), саморозвиток і саморегуляцію. Особливого значення у розвитку особистості С. Максименко надає механізму «сміслового зв'язування», коли «встановлюється внутрішній зв'язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл» [576, с. 14]. Таким чином формуються нові інтенції й гармонізується внутрішній світ особистості. Дослідник підкреслює, що такий механізм функціонує лише в інтегрованій, зрілій особистості, оскільки «процес саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаним із системою цінностей і мотивів даного суб'єкта, його сприйняттям світу тощо» [576, с. 14].

С. Максименко виокремлює три послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості, які водночас можна розглядати як етапи особистісного розвитку: базальна емоційна саморегуляція – вольова саморегуляція – смислова, ціннісна саморегуляція. При цьому попередні ланки не зникають у процесі становлення, а стають допоміжними і починають виконувати підпорядковану роль. Домінування певного механізму саморегуляції поведінки, на думку дослідника, слід розглядати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості [576, с. 14].

Д. Леонт'єв, розширюючи і поглиблюючи підходи Л. Виготського і О. Леонт'єва, стверджує що власне особистісний розвиток полягає в «становленні остаточної автономності особистості, джерело подальшого розвитку якої знаходиться вже всередині неї» [493]. У процесі особистісного розвитку формується свідомі ієрархія мотивів, здатність до саморозвитку, самостійного вироблення смисложиттєвих орієнтацій, прояву свободи вибору і відповідальності, відбувається перехід від зовнішньої мотивованості до самомотивації або самодетермінації [489, с.154-161]. Особистість опосередкує вплив внутрішніх і зовнішніх чинників і самовизначається по відношенню до себе, до інших і до світу в цілому.

Д. Леонт'єв зазначає, що людина, яка досягла високого рівня особистісного розвитку, здатна управляти не лише своїми здібностями, ролями, характером, але й «своїми спонуканнями і смислами, довільно змінювати значущість і спонукальну силу різних альтернатив у ситуації вибору» [494, с. 38]. Особистісний розвиток, вважає

дослідник, не збігається з розвитком психічним, інтелектуальним, моральним і відбувається через різні форми самоопосередкування. По-перше, через опосередкування тим, що людина запозичує зі світу матеріальної і духовної культури – «опосередкування цінностями, зразками, знаряддями», а по-друге, через опосередкування внутрішньою особистісною позицією – «одних цінностей, мотивів, життєвих ставлень іншими» [490, с.61-63]. Головною формою прояву особистісної зрілості є феномен самодетермінації – здійснення діяльності відносно незалежно від її умов, як зовнішніх, так і внутрішніх [487, с.7]. Розкриваючи сутність особистісного розвитку, Д. Леонтьєв вводить поняття «особистісний потенціал», під яким розуміє особливу системну організацію особистості, її складну архітектуру, що базується на психологічному механізмі опосередкування. Особистісний потенціал лежить «в основі здатності особистості виходити із стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність» [487, с.8].

У становленні особистісного потенціалу основну роль відіграє власна активність особистості. Ключовими моментами в його розвитку є вікові кризи, повноцінне проходження яких зумовлює формування автономії й самодетермінації, властивих зрілій особистості. У разі невдалого подолання криз виникають дефекти в саморегуляції особистості. Особистісний потенціал є своєрідним буфером, який опосередковує вплив внутрішніх і зовнішніх чинників на особистість та її розвиток. Особистісний потенціал відображає власне особистісне в особистості – здатність до подолання різних умов, у тому числі внутрішніх імпульсів. Відповідно, сутність особистісного розвитку полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції аж до досягнення її найвищого рівня – самодетермінації.

К. Карпінський услід за Д. Леонтьєвим акцентує увагу на становленні особистісної саморегуляції в процесі особистісного розвитку. Особистість, на його думку, є системою структур і механізмів, що виконують відображальну і регуляторну функції, завдяки яким людина має змогу оволодівати психікою та поведінкою, підпорядковувати їх своїм мотивам, цінностям, цілям, займати певну особистісну позицію [395]. Ці складні новоутворення формуються в ході особистісного розвитку, на вищих рівнях якого людина стає здатною управляти обставинами свого життя і власним розвитком, тобто стає суб'єктом власної життєдіяльності.

К. Карпінський стверджує, що саме під впливом і контролем самої особистості відбувається формування і функціонування психічних функцій і поведінки, яка забезпечує реалізацію мотивів і життєвих завдань. Саме завдяки особистісній регуляції (через власні мотиви, смисли, цінності, цілі) відбувається подолання суб'єктом зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, набувається повна свобода від них. Людина піднімається на вищий рівень саморегуляції – рівень самодетермінації, за якого «предметом усвідомленого довільного регулювання виступають регуляторні механізми, закладені в індивідуальній психіці» [395, с.186]. Особистісна регуляція дає змогу людині стати об'єктом саморозвитку і самовдосконалення.

Узагальнені результати аналізу наукових підходів до розуміння науковцями сутності особистісного розвитку представлені в Додатку А.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології особистісний розвиток найчастіше пов'язується з якісними трансформаціями особистості, виникненням різних форм самоопосередкування й оволодіння власною поведінкою, формуванням механізмів особистісної регуляції і самодетермінації, розвитком особистісного потенціалу, становленням суб'єкта життєдіяльності, автора і творця власного життєвого шляху. Особистісний розвиток розуміється як процес якісних змін у структурі особистості, її самосвідомості, мотиваційно-ціннісній сфері, особистісному потенціалі, до якого відносяться ядерні і вершинні характеристики особистості (ціннісні і смисложиттєві орієнтації, особистісна свобода, особистісна автономія, життєстійкість, особистісна надійність, відповідальність тощо). Особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередкування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Сутність особистісного розвитку полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції і досягненні її найвищого рівня – самодетермінації. Результатом особистісного розвитку є досягнення певного рівня особистісної зрілості, яка проявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі сформованої внутрішньої позиції.

1.3. Поняття «зрілості» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку вчителя

Об'єктом психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку особистості вчителя, виступали різні особистісні конструкти: цінності, ідеали, професійна свідомість, самосвідомість, Я-концепція, смислові установки, особистісні якості, центрації тощо. Чимало досліджень присвячено з'ясуванню особистісних особливостей вчителя, що відрізняють його від представників інших професій (М. Амінов, Ф. Гоноболін, С. Єлканов, Е. Зеєр, І. Зязюн, М. Левітов, В. Симонов, Л. Фрідман, Є. Штейнмець та ін.); дослідженню специфіки педагогічної діяльності і вимог, що пред'являються нею до окремих якостей і властивостей особистості (В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боритко, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Киричук, І. Колесникова, В. Кремень, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.). В останні роки значно активізувалося вивчення психолого-педагогічних засад особистісно-професійного становлення вчителя (Г. Балл, О. Бодальов, І. Вачков, О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов, В. Шахов та ін.), його становлення як суб'єкта педагогічної діяльності (Р. Асадуллін, Г. Аксьонова, І. Бех, О. Волкова, В. Єлісеєв, С. Шехавцова, О. Яковлева та ін.).

Аналіз результатів досліджень свідчить, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних якостей, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію педагога й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих сторін і якостей особистості вчителя (здібностей, вмінь, ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії тощо) або її більш складних характеристик (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної компетентності тощо), що виступали предметом численних досліджень, необхідне цілісне розуміння особистості педагога, яке отримує інтегральне вираження в понятті «особистісно-професійна зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на цілісність, комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери та частоти вживання поняття зрілості у різних гуманітарних науках, зокрема, соціології,

філософії, психології, педагогіці. Множинність його проявів відображають терміни, які використовуються для позначення різних аспектів або видів зрілості: соціальна, психологічна, соціально-психологічна, особистісна, професійна, інтелектуальна, академічна, моральна, громадянська, емоційна тощо. У дослідженнях різних аспектів особистості вчителя поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності та однозначного розуміння. Лише протягом останніх років з'явилась низка досліджень, в яких безпосередньо розглядаються різні аспекти феномену зрілості педагога.

Одним із широко вживаних у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку вчителя є поняття соціальної зрілості [388, 636, 791]. У сучасній педагогічній енциклопедії соціальна зрілість характеризується як рівень сформованості установок, знань, умінь та етичних якостей, достатній для добровільного, вмілого та відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині [583]. На думку І. Кона, соціальна зрілість – це стадія соціального розвитку особистості, що характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, але й здатністю до самостійних вчинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки [424]. Г. Сухобська соціальну зрілість пов'язує з внутрішньою установкою особистості на гуманістичні суспільні цінності, спрямовані на розвиток людства, культури і цивілізації [714]. Л. Лук'янова вважає соціально-психологічну зрілість провідним критерієм дорослості, характеризуючи її як «здатність людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих сенсів та вибору шляхів їх втілення у життя» [504, с. 27].

Дисертаційне дослідження В. Радула присвячене проблемі розвитку соціальної зрілості молодого вчителя [636]. Соціальну зрілість дослідник трактує як системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими критеріями і показниками: 1) соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціально значущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним); 2) соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення до особистісної

реалізації); 3) соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норм поведінки; відповідальність за дії та вчинки; прагнення досконало оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими). Дослідник акцентує увагу на тому, що розвиток соціальної зрілості не можна розглядати лише як результат зовнішніх впливів: зовнішні чинники як позитивні так і негативні здобувають свою значущість не самі по собі, а в зв'язку з власною особистісною позицією вчителя, його суб'єктивним ставленням до діяльності, а також практичною реалізацією цього ставлення у діях і вчинках.

Деякі інші складові соціальної зрілості виокремлює О. Каменєва, яка вивчала розвиток соціальної зрілості студентів педагогічного ЗВО [388]. На її думку, соціальна зрілість – це інтегративна якість особистості, що являє собою синтез низки базових компонентів: соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, орієнтації на соціально значущі цінності, креативності, рефлексії. Показниками соціальної зрілості майбутніх учителів О. Каменєва вважає: спрямованість особистості на самостійну організацію соціально цінної діяльності, свідоме виконання суспільних вимог, позитивне ставлення до інших людей і творчу активність. Як бачимо, на відміну від В. Радула, дослідниця не виділяє в структурі соціальної зрілості соціальне самовизначення як окремий компонент, натомість акцентує увагу на таких складових, як толерантність, орієнтація на соціальні цінності, креативність, рефлексія. На думку О. Каменєвої, розвиток вказаних складових соціальної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі педагогічного ЗВО можливий за певних умов: цілеспрямоване конструювання ситуацій розвитку мотивації соціально значущої діяльності; формування соціально цінного досвіду діяльності студентів; реалізація принципів соціально цінної взаємодії в перетворювальній діяльності на базі практики.

У трактуванні Н. Шрамко соціальну зрілість студентів педагогічного ЗВО слід розуміти як інтегративну якість особистості, що відображає адекватне розуміння свого місця і ролі в суспільно-історичному процесі та здатність вільно визначатися в соціокультурному просторі цінностей [791]. Більшої конкретики зміст соціальної зрілості набуває у визначених дослідницею базових її компонентах: соціальна відповідальність, соціальна активність, комунікативна толерантність, орієнтація на соціально значущі цінності, здатність до компетентної взаємодії з членами суспільства.

Вказані компоненти, за винятком останнього, фактично збігаються зі складовими соціальної зрілості, раніше виокремленими О. Каменєвою. Ефективність становлення соціальної зрілості майбутніх фахівців з соціальної роботи, на думку Н. Шрамко, забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов, що передбачають соціально-професійну спрямованість освітнього процесу, проведення занять, спрямованих на самовизначення і саморозвиток особистості, створення психологічно сприятливого клімату і ситуації успіху для всіх суб'єктів освітнього процесу.

Проблему формування соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів досліджувала І. Руднева [653]. Соціальна зрілість розуміється нею як цілісна якість особистості, що є результатом процесів соціалізації й індивідуалізації та реалізовує низку функцій: світоглядну, проєктивну, регулятивну, стимулюючу, перетворювальну й оцінну. Для соціально зрілої особистості, зазначає дослідниця, характерне володіння гуманістичними цінностями, почуття власної гідності й активна суб'єктна позиція щодо власного життя та професії. Критеріями соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів І. Руднева вважає: гуманістичний світогляд, заснований на повазі і визнанні цінності особистості, толерантні міжособистісні відносини з іншими людьми, суб'єктність і готовність до ефективної професійної діяльності. Останній критерій, на наш погляд, виходить за межі феномену соціальної зрілості: коректніше соціальну зрілість розглядати як один із критеріїв готовності педагога до професійної діяльності. Показниками вищого рівня соціальної зрілості І. Руднева вважає почуття власної гідності, активну суб'єктну позицію щодо свого життя та професії, засновану на гуманістичних цінностях. Як бачимо, на відміну від попередніх авторів, дослідниця особливого значення у структурі соціальної зрілості майбутніх педагогів надає таким критеріям, як почуття власної гідності та суб'єктна позиція. Основним засобом розвитку соціальної зрілості майбутніх педагогів, на її думку, є практико-орієнтовані ситуації, що проєктуються й реалізуються в процесі аудиторної, науково-дослідної роботи, педагогічної практики та позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. Вони забезпечують формування досвіду смислотворчості студентів – розуміння особистісного і соціального смислів професійної діяльності; сприяють формуванню досвіду співпраці – розвитку умінь спілкуватися, взаємодіяти, співпрацювати з людьми; формуванню

досвіду критичності – розвитку аналітичних умінь, які дають змогу порівнювати, оцінювати, виділяти головне, здійснювати вибір на основі наявної інформації, формують відповідальність за якісний результат своєї професійної діяльності і життєвий шлях.

Узагальнюючи погляди науковців на зміст і структуру соціальної зрілості педагога, можна виокремити низку показників, які характеризують сутність цієї інтегральної якості: спрямованість на соціально значущі цінності, соціальна компетентність, соціальна активність, соціальна відповідальність, міжособистісна толерантність.

Поряд з соціальною зрілістю у сучасній педагогіці виокремлюються й інші близькі за змістом види зрілості майбутніх фахівців: академічна, професійна, особистісна та ін. Польський дослідник Т. Страва ввів у науковий обіг поняття академічної зрілості, визначивши його як психологічне інтегральне утворення, що характеризує особистісний еталон сучасного студента, його здатність до виконання конструктивних навчальних ролей і прояву активності в процесі навчання [712]. Академічна зрілість виконує функцію регулятора поведінки особистості на різних етапах навчання, у тому числі під час самостійної роботи, і містить внутрішні (психічна автономія, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей і норм, чуйність, адекватна самооцінка) і зовнішні компоненти (інтерперсональна компетенція, громадська діяльність, інтерперсональна близькість, емпатія).

Аналіз компонентного складу академічної зрілості у трактуванні Т. Страви свідчить про надто загальний характер і недостатню якісну визначеність цього поняття. Фактично під академічною зрілістю дослідник розуміє загальну психологічну зрілість студента, що характеризує різні аспекти і прояви особистості: пізнавальну сферу, емоційну сферу, самосвідомість, міжособистісну поведінку, засвоєння соціальних цінностей тощо. Внаслідок цього поняття академічної зрілості втрачає власний зміст і зводиться до комплексу інших видів зрілості – соціальної, психічної, особистісної та ін.

Більш конкретним є трактування академічної зрілості, запропоноване С. Кривих, яка співвідносить це поняття головним чином з інтелектуальною сферою особистості [450]. На думку дослідниці, академічна зрілість студента стосується інтенсивності розумового розвитку, пов'язаного з переходом до все більш високих рівнів абстрактного

мислення, вмінь і навичок теоретичного міркування та творчого перетворення. За такого розуміння показниками академічної зрілості є вміння порівнювати думки, виконувати розумові операції на високому рівні абстракції; вміння передбачати результат і перевіряти рішення; вміння критично мислити, бачити суперечності, непослідовність у явищах, процесах, чужих і власних міркуваннях; вміння здійснювати рефлексію власної навчальної діяльності та поведінки в навчальному процесі; вміння осмислювати дидактичні вимоги та власні можливості; самокритичність; почуття відповідальності за результати своєї навчальної праці; здатність і готовність конструктивно й оптимістично долати навчальні труднощі, життєві негаразди в період студентського життя; прагнення ефективно використовувати свої знання і здібності; самостійність у прийнятті рішень та їх здійсненні; довільність емоційних реакцій і поведінки [450, с. 87]. Академічна зрілість студентів виявляється у самостійності як сукупності певних особистісних якостей (активності, ініціативності, незалежності, рішучості, оригінальності, вдумливості тощо), здатності до самовдосконалення, самоосвіти, самоорганізації. Студент стає академічно зрілим, якщо у нього сформовані такі психологічні новоутворення, як теоретичне мислення (засвоєння наукових понять і володіння логікою); довільність навчальної поведінки; вільне володіння засобами і способами навчальної діяльності; володіння навичками самоконтролю і самооцінки. Набуття академічної зрілості на старших курсах виступає передумовою подальшого зростання студентів у професії.

Як предмет вивчення у педагогічних дослідженнях розглядається також громадянська зрілість майбутніх учителів [535]. Т. Мироненко трактує громадянську зрілість як моральний феномен, що визначається не віком, а поглядами та вчинками гармонійно, всебічно розвинутої людини з гуманістичним світоглядом. Зріла в громадянському відношенні особистість характеризується постійним прагненням до самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості і планетарної свідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями, високим рівнем професійної готовності. До якісних сторін громадянської зрілості належать: любов до Батьківщини і рідної мови, рідного краю, людяність, милосердя, доброта, чесність, відповідальність, працьовитість. Т. Мироненко визначає критерії та

показники громадянської зрілості майбутніх учителів: громадянська самосвідомість (усвідомлення значущості громадянської зрілості, вибір ідеалів, що виступають як вирішальні життєві цілі, соціально-моральна оцінка, рефлексивна позиція), світогляд (тип громадянського поводження і діяльності, ціннісні орієнтації, переконання), патріотизм (готовність захищати інтереси Батьківщини, гордість за минуле та сьогодення своєї Батьківщини, готовність підпорядковувати особисті інтереси суспільним), політична і правова культура (повага законів і норм співжиття, політична активність, інтернаціоналізм), соціальна активність (стійкий інтерес до суспільної роботи, активна громадянська позиція, прагнення до лідерства). Як бачимо, за своїм змістом громадянська зрілість у трактуванні Т. Мироненко дуже подібна до соціальної зрілості, яка також проявляється у соціальній активності особистості, відповідальності, засвоєнні суспільних норм і цінностей, активній позиції тощо. Фактично, громадянську зрілість можна розглядати як різновид соціальної зрілості особистості, оскільки громадянська поведінка є частковим варіантом соціальної активності.

Протягом останніх років у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному розвитку вчителя, все частіше вживається поняття «особистісна зрілість» [442; 725]. Г. Кравець розглядає особистісну зрілість студентів педагогічного ЗВО як результат соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворювальну комплексну характеристику особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [442, с. 15]. Особистісна зрілість майбутнього фахівця є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі ЗВО і виступає як фактор подальшого професійного становлення особистості. Розкриваючи педагогічну сутність проявів особистісної зрілості студентів, Г. Кравець відзначає, що вона: пов'язана з усвідомленням сенсу і відповідальності за якість свого особистісного та професійного розвитку; допомагає зберігати власну позицію у складній ситуації вибору «несвободи-пасивності» або «свободи-активності»; змінює суть відносин (забезпечує осмислений інтерес до навчального процесу,

співпрацю з педагогами і однокурсниками), підвищуючи ступінь самостійності у вирішенні складних професійно значущих і життєвих проблем.

Становлять інтерес визначені Г. Кравець умови, що сприяють прояву і розвитку особистісної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ЗВО: організація гуманістичного спілкування педагога і студентів, орієнтованого на вільну взаємодію учасників освітнього процесу та його діалогічний екзистенційний характер; наповнення освітнього процесу змістом, який спонукає студентів до вияву смислів свого розвитку і породжує потребу в професійному саморозвитку; використання в навчально-виховному процесі ціннісно-смыслових розвивальних методів і форм (вправ, завдань і тренінгів), які стимулюють і коригують прояви особистісної зрілості студентів.

Проблемі розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки присвячена також кандидатська дисертація О. Темрук [725]. Дослідниця не пропонує власного тлумачення сутності та змісту феномену особистісної зрілості і бере за основу підхід Ю. Гільбуха, котрий серед компонентів зрілості особистості виокремлює мотивацію досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості з іншими людьми [265]. Погоджуючись загалом з правомірністю такого підходу, водночас вважаємо, що структура особистісної зрілості вчителя потребує більш ґрунтовного аналізу з урахуванням, по-перше, специфічного змісту власне «особистісного» в особистості, і, по-друге, особливостей прояву та значення особистісної зрілості в контексті педагогічної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поряд з частковими видами зрілості (соціальною, громадянською, емоційною, моральною, академічною тощо) виокремлюється також професійна (педагогічна) зрілість, що трактується як комплексна, інтегральна форма зрілості педагога [11, 72, 131, 132]. На думку М. Ємельянової, науково-теоретичні дослідження, в яких особистісна, академічна і соціальна зрілість розглядаються диференційовано, не відображають повною мірою ідею цілісності розвитку студента в процесі професійної підготовки, формування його готовності до здійснення складної, багатопрфільної педагогічної діяльності [348; 349]. У зв'язку з цим потрібний інтегральний розгляд особистісної, академічної та соціальної зрілості як

якісного утворення більш високого рівня, що детермінує специфіку організації і змісту освітнього процесу. Дотримуючись такої позиції, М. Ємельянова трактує професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [349, с. 51]. Професійна зрілість майбутніх соціальних педагогів, на думку дослідниці, є системною єдністю особистісної, академічної та соціальної зрілості, що визначають готовність до виконання професійної діяльності на рівні вищих досягнень. На наш погляд, дослідниця цілком слушно наголошує на важливості інтегрованого підходу до розуміння й розвитку професійної зрілості майбутніх педагогів. Водночас представлені в її дослідженні характеристики змістових компонентів професійної зрілості студентів є дещо загальними. Так, особистісна зрілість визначається як «сформованість особистісної стратегії, орієнтованої на самореалізацію, саморозвиток, постійне самовдосконалення», «інтеграційна якість особистості, яка передбачає сформованість інтеграційних аспектів самості, свободу, цілісну філософію життя, що забезпечує самореалізацію особистості в процесі життєдіяльності» [349, с. 50]. Уявлення дослідниці про сутність особистісної зрілості майбутніх соціальних педагогів певною мірою конкретизується у визначених нею компонентах цього феномену: спрямованість особистості, мотивація соціально-педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації педагога. Зауважимо, що вказані компоненти характеризують переважно структуру мотиваційної сфери студентів і не розкривають повною мірою зміст специфічних якостей зрілої особистості.

Академічна зрілість відображає соціально-педагогічний результат, що виникає в процесі взаємодії соціального та педагогічного середовища розвитку особистості студента на етапі професійної підготовки у ЗВО: «сформованість професійно значущих знань, умінь і навичок на рівні вищих досягнень» [349, с. 51]. Соціальна зрілість розуміється як «інтегративна якість особистості, що інтегрує соціальні знання, соціальний досвід і соціальну відповідальність, які забезпечують особистості успішну соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем» [349, с. 51].

Спроба реалізувати інтеграційний підхід до трактування педагогічної зрілості

вчителя була здійснена також у дисертаційному дослідженні С. Вахітової [120]. Дослідниця розглядає педагогічну зрілість учителя як «інтеграційну професійно значущу особистісну якість, що включає мотиви досягнення педагогічної зрілості як цінності; знання суті процесів становлення, освіти як самопобудови людини, способів зняття професійних утруднень початкуючого вчителя; уміння використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [120, с. 8]. Звертає на себе увагу описовість запропонованого визначення, а також змістова різноплановість і різнорівневність виокремлених С. Вахітовою компонентів особистісної зрілості вчителя. На наш погляд, виокремлений дослідницею перелік мотивів, знань і умінь характеризує окремі важливі аспекти професійної компетентності вчителя, але не створює цілісного уявлення про сутність і специфіку його особистісної зрілості. Дискусійним видається також запропоноване уточнення поняття «педагогічна зрілість учителя» за рахунок введення до його змісту таких показників, як «стійкі позитивні результати педагогічної діяльності», «прагнення до досягнення педагогічної зрілості», «знання способів становлення педагогічної зрілості учителя» [120, с. 7]. Результати педагогічної діяльності, безумовно, залежать від рівня зрілості вчителя, однак вони не є змістовими характеристиками самої зрілості. Взаємозв'язок між зрілістю педагога і результатами його діяльності характеризується відношенням «причина – наслідок», а не «ціле – часткове» чи «загальне – конкретне». Некоректною, на наш погляд, є також пропозиція вважати знання способів становлення педагогічної зрілості однією з сутнісних характеристик самої зрілості, оскільки сутність будь-якої особистісної якості не зводиться до знань індивіда про неї (наприклад, знання про сутність креативності не обов'язково є свідченням високого рівня розвитку цієї якості в особистості).

Водночас становлять інтерес виявлені С. Вахітовою можливості використання рефлексивного освітнього середовища у розвитку педагогічної зрілості вчителя, які полягають у діалогічності, наданні свободи вибору змісту і технологій для розкриття творчого потенціалу особистості, імітації основних сфер педагогічної діяльності для засвоєння основних професійних ролей.

З позицій акмеологічного і соціально-педагогічного підходу О. Андрієнко

розглядає професійну зрілість як «вершину всієї життєдіяльності людини, що відображає її найвищі досягнення; певний етап професійного розвитку, що проявляє максимальні можливості суб'єкта, реалізація яких здійснюється в певних хронологічних рамках» [19, с.66]. У структурі професійної зрілості вчителя дослідниця виокремлює чотири компоненти: індивідуально-особистісний, процесуально-технологічний, професійно-предметний і самоактуалізаційний. Кожен компонент розглядається як самостійне утворення, що має власну структуру і виконує певні функції. Індивідуально-особистісний компонент визначає інтеграційні якості, які розвиваються в процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної професійної діяльності на базі відносно стійких характеристик суб'єкта. Щоправда, які саме інтеграційні якості маються на увазі дослідниця не конкретизує, зазначаючи лише, що цей компонент «включає в себе особливий стиль педагогічної діяльності, який формується на основі базових інтегральних характеристик людини» [19, с. 67]. Процесуально-технологічний компонент професійної зрілості пов'язується О. Андрієнко з основними навчальними і регулювальними процедурами, що дозволяють вчителю «в оптимальні терміни і з найменшими енергетичними затратами інтеріоризувати професійні знання на рівні навчання, наочності, залучення і самоактуалізації». До складу цього компоненту дослідниця відносить і саму педагогічну діяльність: «вся праця вчителя, направлена на розвиток і вдосконалення особистості учня, є основною складовою даного компоненту» [19, с. 67]. З останнім твердженням навряд чи можна погодитися, оскільки, по-перше, педагогічна діяльність є функцією цілісної особистості вчителя, а не окремого її компоненту, а, по-друге, логічно некоректним видається ототожнення діяльності і характеристик особистості, зокрема, її зрілості. Професійно-предметний компонент професійної зрілості вчителя, в уявленні О. Андрієнко, відображає нормативно-предметний і предметно-творчий характер регуляції і саморегуляції педагогічної діяльності в різних умовах на всіх етапах професійного розвитку. «Цей компонент, – стверджує дослідниця, – є діяльністю з удосконалення освітнього процесу в школі» [19, с. 67]. Самоактуалізаційний компонент характеризується в загальному плані як такий, що забезпечує можливість переходу потенційних здібностей фахівця в реалізовані у процесі педагогічної діяльності і в період спеціальної базової підготовки до неї.

Звертає на себе увагу дещо загальний, подеколи логічно суперечливий опис дослідницею змісту та структури професійної зрілості вчителя. Складається враження, що поняття «професійна зрілість» ототожнюється з поняттями «професіоналізм», «готовність до професійної діяльності», «професійна майстерність», «професійна компетентність» тощо. Внаслідок цього поняття зрілості втрачає якісну визначеність і поглинається іншими поняттями, які характеризують здебільшого професійно-предметну та методично-технологічну готовність учителя. Водночас недостатньо розкритим залишився власне особистісний аспект професійної зрілості педагога, не зважаючи на те, що в її складі виокремлюється самоактуалізаційний компонент. Лише деякі прояви, на які вказує О. Андрієнко, характеризуючи функції професійної зрілості, стосуються власне особистісної зрілості вчителя: «професійно зрілий педагог ставиться до своєї роботи як до покликання, вона надихає його і служить джерелом додаткової мотивації для подальших досягнень»; «для професійної зрілості вчителя характерне поєднання традицій і новаторства, позбавлення від недоліків і гармонізація відношень минулого досвіду з можливостями майбутнього»; «зрілі вчителі мають потребу в турботі про учнів, яка реалізується через єдність вимог і поваги до вихованців, що на психологічному рівні виявляється в таких якостях, як критичність і доброзичливість»; «зрілий педагог повинен володіти яскраво вираженою індивідуальністю, мати своєрідний стиль поведінки». На жаль, вказані прояви мають фрагментарний характер і не створюють цілісного уявлення про особистісну зрілість як інтегральну характеристику особистісного розвитку вчителя. Можна погодитися з дослідницею в тому, що «питання про специфіку базової професійної підготовки вчителя на основі реалізації самоактуалізаційних підходів поки залишається відкритим» [19, с. 70].

Узагальнення результатів аналізу різних підходів до трактування змісту поняття зрілість у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблематиці особистісно-професійного становлення вчителя, дає підстави зробити певні висновки:

– у педагогіці та психології поки що відсутня чіткість та однозначність у розумінні сутності й змісту поняття зрілість; найчастіше воно розглядається як інтегральна характеристика особистості на вищих ступенях її розвитку й самоактуалізації;

– більшість представлених у науковій літературі підходів до розуміння зрілості мають описовий характер, що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену;

– дослідники виокремлюють різні види зрілості (соціальну, громадянську, академічну, особистісну, професійну), які стосуються розвитку окремих сторін особистості вчителя або ж характеризують його особистісно-професійне становлення в єдності всіх аспектів;

– між окремими видами зрілості відсутня чітка диференціація – досить часто в їх змісті дослідники виокремлюють одні й ті ж компоненти та критерії (самостійність, відповідальність, суб'єктність, толерантність, активність, рефлексивність, творчість, гуманістична спрямованість тощо);

– нерідко поняття зрілості внаслідок розширеного трактування втрачає якісну визначеність і вживається як синонім до понять «компетентність», «готовність», «майстерність», «культура» тощо;

– найменш дослідженою у вітчизняній педагогіці і водночас важливою в контексті професійного становлення майбутніх учителів є особистісно-професійна зрілість як інтегральна характеристика власне особистісного зростання студентів як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності.

1.4. Особистісно-професійна зрілість як психолого-педагогічна категорія

Як зазначалося, в сучасних умовах на перший план у підготовці майбутніх учителів виходить завдання розвитку їх особистісно-професійної зрілості як базового чинника і передумови професійної успішності. Реалізація цього завдання потребує всебічного аналізу феномену особистісно-професійної зрілості, з'ясування його сутності та основних змістових характеристик.

Поняття зрілості вживається у різних антропологічних науках, зокрема, філософії, соціології, психології, педагогіці, фізіології. Множинність його проявів відображають терміни, які використовуються для позначення різних аспектів або видів зрілості (соціальна, психологічна, соціально-психологічна, особистісна, професійна,

інтелектуальна, моральна, громадянська, емоційна тощо).

Оскільки зрілість є багатоаспектним феноменом, його аналіз доцільно здійснювати з позицій системного підходу як загальнонаукової методологічної основи вивчення людини. Основні положення системного підходу розроблені в працях Р. Аккофа, Л. Берталанфі, І. Блауберга, В. Лекторського, А. Раппопорта, В. Садовського, Е. Юдіна та ін. [75]. На наш погляд, застосування системного підходу дасть змогу синтезувати різні уявлення про феномен особистісної зрілості, сформувані цілісне уявлення про його сутність і структуру, визначити умови цілеспрямованого розвитку у процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз феномену зрілості доцільно розпочати з огляду робіт філософів для з'ясування того, яким чином змінювалися загальні світоглядні підходи до трактування цього поняття і формувалися передумови його наукового розуміння.

Будь-яка спроба зрозуміти сутність феномену особистісної зрілості неминуче торкається загальних питань щодо сутності людини, її моральності, духовності. У творах античних філософів, філософів епохи Відродження, особистісна зрілість розглядалася як особливий процес соціально-духовного становлення особистості, основою якого виступає вольова регуляція поведінки, «влада над собою», спрямована на дотримання законів моральності, моральне самовдосконалення [22].

У пізніших філософських працях Ф. Гегеля, І. Канта, Ф. Ніцше, Л. Фейєрбаха розкривається внутрішній зв'язок особистісної зрілості з рівнем внутрішньої культури людини, її самоцінністю, внутрішньою силою для самоствердження, вільного самовияву, відстоювання своєї незалежності перед зовнішніми обставинами і внутрішніми потягами: «Обставини і мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона сама дозволяє їм це» [263, с. 26].

У поглядах філософів на проблему особистісної зрілості простежується рух від ідеї саморозуміння, самоприйняття, самовизначення людини до осмислення буття, цінності життя, прагнення до саморозвитку, єднання з людьми, вдосконалення світу (М. Бердяєв, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Мамардашвілі, Б. Юдін та ін.). М. Мамардашвілі вбачав основу особистісної зрілості в самодетермінації, яка лежить в основі тих проявів особистості, що є «перпендикулярними до повсякденного потоку життя» [519]. Існує

система чинників, що постійно впливають на кожну людину, яка може до цієї системи адаптуватися або ж трансцендувати її за допомогою механізмів самодетермінації. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя проявляється, на думку філософа, зрілість особистості.

Філософський рівень аналізу феномену особистісної зрілості стосується найзагальніших його характеристик, розкриває змістовий спектр підходів до розуміння цього поняття. Особистісна зрілість у працях філософів розглядається як суспільно-історичний феномен, як складний процес, як цілісна система змін, на основі яких реалізуються стратегічні цілі, довготривалі плани, вибудовується внутрішній рух людини до свободи, самодетермінації, відповідальності. В контексті дослідження проблеми розвитку особистісної зрілості найбільший інтерес становлять ідеї філософів, що розглядають зрілість з позиції подієвості, єдності особистості зі світом, самою собою, іншими, яка формується в процесі соціальної взаємодії.

Філософський підхід задає загальну методологічну основу наукового аналізу феномену особистісної зрілості, проте ключові позиції в трактуванні його сутності належать, безумовно, психології. Варто зазначити, що поняття зріло у психології має поки що недостатньо визначений статус. У віковій психології зрілість розуміється як етап у розвитку особистості дорослої людини (Е. Еріксон, Г. Салліван, Д. Левінсон, В. Слободчиков, В. Моргун, Т. Марцинковська, О. Сапогова, О. Хухлаєва та ін.). У психології особистості та в акмеології зрілість розглядається як якість розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, А. Деркач, С. Максименко, В. Русалов, та ін.).

Більшість дослідників (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, І. Кон) звертають увагу на те, що вікова й особистісна зрілість – не тотожні поняття. Особистісна зрілість не завжди збігається з віковою, причиною чого є нерівномірність і гетерохронність розвитку людини, у зв'язку з чим «початок особистості настає набагато пізніше, ніж початок індивіда» [16, с. 105]. Б. Ананьєв писав про складність визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини, відмічаючи, що в психологічній літературі нерідко спостерігається ототожнення поняття "зрілість" з поняттям "дорослість". Однак навіть на рівні індивіда "зрілість" і "дорослість" не збігаються, ще більше вони розходяться, коли

йдеться про дорослість і суб'єктно-діяльнісну (професійну) зрілість особистості. Вказані поняття не є тотожними й описують різну психологічну реальність, коли мається на увазі особистісний рівень розгляду людини.

В. Русалов диференціює дефінітивний і акмеологічний типи зрілості. Перший залежить від біологічних властивостей людини, другий характеризує досягнення психічними утвореннями свого найвищого, акмеологічного рівня, що забезпечує особистісне зростання людини, досягнення нею найвищих рівнів розвитку [654].

Загалом аналіз психологічних джерел дає підстави в виокремити дві основні методологічні позиції у дослідженні феномену зрілості в сучасній психології: дослідження зрілості як вікового етапу розвитку і зрілості як якісної характеристики рівня психічного розвитку людини. У контексті нашого дослідження ми орієнтуємося передусім на останнє розуміння особистісної зрілості як комплексної системної якісної характеристики особистісного становлення студентів педагогічного закладу вищої освіти.

У психології вивчалися різні аспекти особистісної зрілості, яка розглядалась у контексті дослідження проблем самоактуалізації (А. Маслоу, К. Гольдштейн, В. Слободчиков, Є. Ісаєв, Є. Вахромов); особистісного зростання (А. Ейджел, К. Роджерс, С. Братченко); особистісної майстерності (М. Хоренер, П. Сенге); самореалізації (К. Абульханова-Славська, Е. Галажинський, В. Ключко, Л. Коростильова, Ф. Перлз, Е. Фромм); самотрансценденції (В. Франкл, А. Реан); самоствердження (Р. Зобов, В. Келасьєв); особистісної самореалізації (Л. Анциферова, Б. Братусь, Ш. Бюлер, О. Варламова); самосвідомості (В. Столін, С. Пантелєєв, Н. Сарджвеладзе); розвитку особистісного потенціалу (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, В. Мясіщев та ін.); досягнення акме (А. Деркач, М. Дяченко, Н. Кузьміна та ін.); психології життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, О. Коржова та ін.); суб'єктної активності (В. Панферов); життєвих ставлень і смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтєєв); життєвих орієнтацій (А. Грачов); стилю життя (Л. Коган) та ін.

Важливу роль у з'ясуванні психологічної сутності особистісної зрілості відіграв психоаналіз. Згідно з поглядами З. Фрейда, зрілість особистості визначається двома

показниками: прагненням діяти, творити щось цінне і корисне, і прагненням любити іншу людину такою, якою вона є. Для того, щоб людина досягла особистісної зрілості, вона повинна прагнути до активності, відмовитися від пасивності і нарцисизму, властивих періоду дитинства. «Люди, – вважав З. Фрейд, – повинні навчитися працювати, відтерміновувати задоволення власних бажань, виявляти до інших тепло і турботу і, передусім, брати на себе активнішу роль у вирішенні життєвих проблем» [770, с. 127].

З позиції інших представників психодинамічного напрямку психології (А. Адлер, К. Юнг) рух людини до зрілості визначається процесом «індивідуації», що полягає в наближенні до себе, усвідомленні своєї первинної суті. У цьому процесі необхідні постійні зусилля самої особистості, її цілеспрямованість, завзятість, інтелект і життєвий досвід. Особистісна зрілість, за К. Юнгом, полягає в здатності людини до самопізнання, самовдосконалення і самореалізації [798].

У теорії особистості А. Адлера ключовим критерієм особистісної зрілості виступає «соціальний інтерес», протилежним до якого є «егоїстичний інтерес» [7]. Соціальний інтерес проявляється в почутті емпатії до всіх людей, у співпраці з іншими для досягнення спільного успіху, а не особистої вигоди, в істинній турботі про людей, у зацікавленому спілкуванні з ними. Для розвитку соціального інтересу, на думку А. Адлера, потрібне створення особливих умов міжособистісної взаємодії, в яких відбувається переорієнтація особистості з егоїстичних цілей на життєво корисні.

Відповідно до положень психоаналітичної концепції Е. Берна, творця трансактного аналізу, в структурі кожної особистості тією чи іншою мірою представлені три стани «Я»: «Я – Батько», «Я – Дорослий», «Я – Дитина» [56]. Стан «Я – Дорослий» відповідає за здатність людини об'єктивно оцінювати дійсність, аналізувати отриману інформацію, власний досвід і на цій основі приймати незалежні, адекватні певній ситуації, рішення. Цей стан може розвиватися протягом усього життя людини. Людина з домінуючим станом «Я – Дорослий» є раціональною, об'єктивною, здатною до адаптивної поведінки. Якщо цей стан блокований, то особистість живе в минулому, не здатна адекватно сприймати оточення, її поведінка коливається між поведінкою імпульсивної «Дитини» і репресивного «Батька». Саме стан «Я – Дорослий»

характеризує, на думку Е. Берна, зрілу особистість і має розвиватися у процесі виховання та психокорекції.

Психологи радянського періоду особистісну зрілість часто трактували як соціальну зрілість, що проявляється в стійкості цінностей і переконань, активній соціальній позиції. Так, на думку І. Кона, «соціальна зрілість» – це стадія соціального розвитку особистості, що характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, але й здатністю до самостійних вчинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки [424]. Слід зазначити, що І. Кон спирається на визначення, запропоноване свого часу американським психологом Г. Олпорттом, на думку якого, зрілою є особистість, яка активно володіє своїм оточенням, характеризується стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій та здатна правильно сприймати людей і себе [566].

Б. Ананьєв виокремив такі характеристики зрілої особистості, як свобода і відповідальність, цілісність і гармонійність, емоційна стійкість, актуалізація і реалізація власних можливостей. На думку вченого, особистісна зрілість характеризується головним чином розвитком самоконтролю і засвоєнням реакцій, адекватних різним ситуаціям у житті людини. Б. Ананьєв висловив ідею про те, що властивості особистості формуються упродовж усього життєвого шляху. Він підкреслював, що етапи зрілості людини як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування не збігаються в часі [15].

Особистісна зрілість часто пов'язується з рівнем соціалізованості особистості – засвоєнням нею соціальних норм, правил і стандартів поведінки, характерних для конкретного етно- і соціокультурного середовища. Проте такий підхід, як справедливо зазначає О. Журавльов, містить деякі суперечності [358]. По-перше, в цьому випадку особистісна зрілість стає відносним явищем, тісно пов'язаним з етнічними і соціокультурними умовами життєдіяльності особистості. По-друге, ступінь соціалізованості особистості вступає в конфлікт з формуванням її незалежності, індивідуалізації, персоніфікації і інших якостей, які багатьма фахівцями розглядаються як показники особистісної зрілості. Тому показники соціалізованості й індивідуалізованості (тобто автономності, незалежності, самодостатності) особистості

повинні розглядатися як взаємодоповнюючі під час оцінювання її зрілості. Більше того, співвідношення між цими двома тенденціями (їх гармонійне поєднання чи диспропорційність) може виступати своєрідним показником зрілості особистості.

Досить часто у психологічних і педагогічних дослідженнях розглядаються окремі, часткові види зрілості особистості: інтелектуальна, соціальна, соціально-психологічна, естетична, моральна, емоційна і ін.

Так, О. Журавльов у своїх роботах зосереджує увагу на феномені соціально-психологічної зрілості, яка, маючи спільні ознаки з психосоціальною зрілістю, і відповідно з психологічною, соціальною та особистісною, обмежується перш за все сферою свого вияву: стосунками особистості з іншими людьми, соціальними групами і соціальним середовищем загалом [358]. На думку дослідника, ознаки соціально-психологічної зрілості ті ж, що й в інших видах зрілості, але вони стосуються зрілості групових явищ або проявів особистості у міжособистісних і групових процесах. Основним критерієм виокремлення соціально-психологічної зрілості є оцінка характеристик зверненості особистості до інших людей, соціального оточення, її спрямованості на інших, процесів співвіднесення себе з іншими, що набувають при цьому різноманітних форм. Необхідно перш за все враховувати особливості включення особистості у взаємодію з соціальним середовищем, специфіку її стосунків з іншими людьми. Таким чином, соціально-психологічна зрілість фактично виходить за рамки індивідуального в психічних проявах особистості. О. Журавльов пропонує виділяти різні підвиди соціально-психологічної зрілості: соціально-психологічна зрілість особистості (у сенсі зрілості її системи ставлень), зрілість соціальної групи (малої, середньої і великої), зрілість міжособистісних і міжгрупових стосунків, зокрема спілкування, і т.д. Фактично всі соціально-психологічні феномени, на думку дослідника, можуть характеризуватися тим або іншим рівнем соціально-психологічної зрілості. На наш погляд, така позиція містить небезпеку втрати поняттям «особистісна зрілість» своєї якісної визначеності. Крім того, надмірне «дроблення» видів зрілості суперечить вимогам особистісного підходу, який передбачає цілісну оцінку зрілості особистості як інтегрального, неподільного феномену.

О. Чудіна досліджує емоційну зрілість, розглядаючи її як важливу складову

особистісної зрілості [777]. На думку дослідниці, «емоційна зрілість особистості – це певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям за них відповідальності, розвиненою емоційною сферою і емоційною стійкістю, здатністю адекватно до ситуації проявляти і виражати емоції й почуття, а також здатністю гнучко і творчо поводитися з власними емоційними переживаннями» [777, с. 113]. О. Чудіна виділяє такі основні критерії емоційної зрілості особистості: чутливість, відкритість емоційному досвіду; усвідомленість почуттів; адекватність прояву почуттів (відповідність ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (упевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (уміння керувати власними емоційними станами і поведінкою).

У зарубіжній літературі поняття «психологічна зрілість» («psychological maturity»), «психосоціальна зрілість» («psychosocial maturity») і «загальна зрілість» («global maturity») нерідко вживаються як дуже близькі за змістом і навіть синонімічні. Поняття «психосоціальна зрілість» у зв'язку зі своїм комплексним характером має більш широкий зміст, ніж інші окремо взяті види зрілості, наприклад «соціальна», «психологічна», «особистісна» тощо. Фактично «психосоціальна зрілість» охоплює собою соціальну і психологічну зрілість як інтегровані частини.

Поняття «психосоціальна зрілість» сформувалося як альтернатива «біологічної» («органічної», «фізіологічної», «біохімічної») зрілості. На відміну від останніх, «психосоціальна зрілість» формується під безпосереднім впливом соціального середовища, з яким у процесі індивідуального розвитку тісно взаємодіє людина.

Спільне між «психосоціальною зрілістю» і «соціально-психологічною зрілістю» полягає в тому, що обидва поняття, попри їх різний об'єм, позначають різні форми інтеграції соціальної і психологічної зрілості особистості.

Можна виокремити два принципово різні підходи дослідників до розуміння співвідношення між психологічною і соціальною зрілістю особистості: одні фактично ототожнюють ці поняття, інші розглядають їх як відносно незалежні. Наприклад, І. Грінбергер вживає поняття «псевдозрілість» для позначення стану, в якому соціальна

зрілість вже настала (підліток приймає соціальні ролі дорослої людини), проте психологічна зрілість ще не досягнута. Тобто паспортний вік відповідає новим соціальним ролям, але доросла поведінка фактично лише імітується, не супроводжуючись тими почуттями і думками, які характерні для зрілої людини. Розбіжність між соціальною і психологічною зрілістю може призводити до проблемної, суперечливої або девіантної поведінки особистості [828]. За такого підходу до розмежування психологічної і соціальної зрілості неможливо говорити про існування більш загального феномену психосоціальної зрілості, яка поєднує обидва її види.

А. Інкелес і Г. Лейдерман, навпаки, ототожнюють зрілість особистості з її соціальною зрілістю [836]. Вони розуміють під зрілістю здатність особистості компетентно виконувати соціальні ролі чоловіків і жінок, характерні для індустріально розвиненого суспільства. Автори спробували визначити критерії зрілості, які можна було б застосовувати у кроскультурному контексті. У підсумку дослідники виокремили п'ять таких критеріїв: ефективність, наполегливість, відповідальність, індивідуалізм і кооперативність.

Не зважаючи на певні розбіжності в розумінні сутності особистісної зрілості, більшість дослідників розглядають її швидше як психосоціальний, ніж виключно психологічний або соціальний феномен. Положення про нероздільність психологічної і соціальної зрілості особистості підтримується багатьма фахівцями у галузі психології розвитку (Л. Кольберг, Дж. Мід, Ж. Піаже, Е. Еріксон і ін.).

Якщо враховувати частоту використання різних характеристик, за допомогою яких описується зрілість особистості, то можна виділити передусім три з них: самостійність, активна позиція і відповідальність. Ці характеристики, хоча і в різних формулюваннях, визнаються більшістю вітчизняних і зарубіжних дослідників основними ознаками різних видів зрілості людини (психосоціальної, психологічної, соціальної, особистісної тощо).

Наприклад, І. Грінбергер визначає психосоціальну зрілість особистості як поєднання незалежності, тобто здатності самостійно приймати рішення, і соціальної відповідальності – піклування про суспільне благо [828].

Розкриття сутності особистісно-професійної зрілості вимагає відповіді на питання

про змістове наповнення її ознак, характеристик або критеріїв. Проблема полягає в тому, що практично будь-яка ознака може мати різну спрямованість, модальність. Наприклад, «активна соціальна позиція» в дійсності може поєднуватись з негативною спрямованістю стосовно інших людей, соціальних груп або суспільства в цілому, «активне володіння особою і своїм оточенням» нерідко набуває маніпулятивної або владної форми, «незалежність, автономність» може поєднуватися з ізоляваністю, відчуженістю, протиставленням себе оточенню, а «самостійність у прийнятті рішень» спрямовуватися на досягнення корисливих цілей всупереч інтересам інших людей. Тому завжди необхідно враховувати спрямованість, модальність будь-якої ознаки зрілості особистості. Психосоціальна зрілість обов'язково передбачає толерантне ставлення до інших людей, гуманістичну спрямованість, реалізацію суспільно значущих цілей. Саме тому І. Грінбергер, характеризуючи психосоціальну зрілість особистості, вказує на такі її особливості, як піклування про суспільне благо, спрямованість на реалізацію суспільних цілей.

Деякі дослідники розглядають зрілість як інтеграційний показник психічного здоров'я людини. Так, наприклад, Р. Кассель виділяє такі психометричні критерії зрілості: самоповага, здоровий глузд, асертивність і внутрішній локус контролю. Одночасно дослідник виділив критерії незрілості: тривога, витіснення, незадоволеність і депресія [815]. Аналіз робіт Р. Касселя дозволяє зробити висновок, що в сучасній психології не тільки поставлена проблема співвідношення зрілості і незрілості особистості, але й виділені відповідні критерії. При цьому слід підкреслити, що стани зрілості і незрілості за багатьма критеріями не можуть розглядатися як полярні. Тобто невідповідність якій-небудь ознаці зрілості автоматично не означає відповідність певній ознаці незрілості і навпаки. Між цими станами більш складні взаємозв'язки, тому вони повинні визначатися за допомогою різних критеріїв і оцінюватися на підставі різних показників.

Досить відомою в психології є теорія соціально-психологічної зрілості Р. Селмана [868], яка сформувалася на межі 70-80-х рр. ХХ ст. під впливом ідей Дж. Міда. Як відомо, Дж. Мід розглядав соціалізацію індивіда як формування у нього вміння дивитися на себе очима «узагальненого Іншого», а важливий критерій соціалізованості людини вбачав у

розвиненості рефлексивних здібностей. Він стверджував, що в процесі комунікації індивід повинен стати спочатку Іншим і тільки потім – собою. У цьому випадку він здатний діяти з позиції «узагальненого Іншого» і ставитися до себе через ставлення групи або суспільства.

Услід за Дж. Мідом Р. Селман трактує зрілість як здатність особистості розуміти і приймати точку зору інших, тобто співвідносити свої думки, переживання і бажання з думками, переживаннями і бажаннями інших людей. Зрілість розуміється Р. Селманом як взаємність поглядів, співвіднесеність позицій, а незрілість – як егоцентричність, нездатність подивитися на ситуацію і себе з позиції іншої людини [868]. Таким чином, важливими ознаками соціально-психологічної зрілості людини є її здатність до децентрації й емпатії.

Аналізуючи зміст особистісної зрілості, необхідно звернути увагу на дослідження Л. Колберга, який вивчав моральний розвиток особистості. Л. Колберг виділив три рівні морального розвитку: 1) доморальний, коли дитина керується своїми егоїстичними спонуканнями, 2) рівень конвенціональної моралі, для якого характерна орієнтація на задані ззовні норми і вимоги, 3) рівень автономної моралі – орієнтації на внутрішню систему етичних принципів [839]. Зрілість розглядається як досягнення постконвенціонального рівня моральності, коли особистість під час розв'язання етичних проблем самостійно й відповідально спирається на універсальні моральні принципи.

Деякі дослідники особистісну зрілість трактують як сформовану ідентичність. Наприклад, Дж. Ловінджер критерієм зрілості вважає усвідомлене і добровільне дотримання особистістю соціальних норм у результаті формування групової ідентичності [844]. Така позиція виглядає дещо суперечливою. Орієнтацію особистості на соціальні норми можна розглядати як певну форму залежності від соціальних груп і суспільства в цілому. Проте зрілість особистості одночасно передбачає незалежність, самостійність і саморегульованість поведінки. Тобто має місце суперечність між тенденціями соціалізованості й індивідуалізованості особистості як ознаками її зрілості. Розв'язання цієї суперечності може полягати в прийнятті обох показників як таких, що доповнюють один одного. Загалом Дж. Ловінджер виокремлює шість стадій розвитку особистості на шляху до зрілості: імпульсивну, самозахисну, конформістську, свідому,

незалежну, інтегровану. При цьому розвиток трактується як досягнення балансу між особистими і суспільними інтересами, що характерно для зрілої особистості.

Дж. Марсія розглядає зрілість особистості як стан досягнутої ідентичності. При цьому він враховує два параметри: 1) наявність або відсутність особистісної кризи – стану пошуку ідентичності; 2) наявність або відсутність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань [850]. Орієнтуючись на вказані параметри, Дж. Марсія виділяє чотири можливі стани ідентичності: наперед визначена (foreclosures) ідентичність (докризова, засвоєна, конформна); дифузна (diffusions) ідентичність (відмова від визначення особистих цінностей і переконань), мораторій (moratoriums); досягнута (achievers) ідентичність. Наперед визначену ідентичність мають ті, хто пасивно (без переживання кризи) і некритично прийняв цілі та цінності, запропоновані іншими, зокрема, вихователями. Дифузна (невизначена) ідентичність властива тим, хто не має чіткої Я-концепції і не переживає кризи, пов'язаної з прийняттям рішень стосовно себе і власних життєвих орієнтирів. Стан мораторію характерний для тих, хто з якоїсь причини відкладає вирішення питань особистісного, професійного й ідеологічного самовизначення. Досягнута ідентичність властива тим, хто самовизначився і сформував чіткі уявлення про себе і свої прагнення, цінності та переконання після періоду активного прийняття рішень. Індивід, який володіє досягнутою ідентичністю (тобто зрілий), знає, хто він, чого хоче, і відповідно організовує й структурує своє життя. Йому властиві почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Тимчасові труднощі не знижують його прагнення дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності й переконання така людина переживає як особистісно значущі, такі, що забезпечують їй відчуття спрямованого розвитку і осмисленості життя. Саме цим і характеризується зріла особистість.

К. Уайт досліджувала феномен соціально-психологічної зрілості міжособистісних стосунків [876]. Дослідниця виділила три рівні зрілості стосунків: егоцентрований, орієнтований на виконувану роль, індивідуалізований. Найбільш висока зрілість стосунків на третьому рівні характеризується здатністю обох сторін, як мінімум, зрозуміти або прийняти точку зору один одного, зрозуміти не тільки себе, але й думки, почуття і вчинки інших людей. Фактично як критерії соціально-психологічної зрілості

особистості виділяються рефлексивні й емпатійні здібності, а також здатність до децентрації.

Існують також більш загальні підходи до дослідження феномену зрілості, які відповідають характерній для сучасної науки тенденції до системного аналізу особистості. Так, наприклад, в холістичному підході Д. Магнуссона зрілість розглядається як характеристика цілісної особистості, а не окремих її компонентів, якими б значущими вони не були. На думку Д. Магнуссона, розвиток особистості стає доступним вивченню тільки тоді, коли застосовується типологічний аналіз, складання профілю особистості за комплексом змінних і виділення психологічних типів, а не встановлення кореляцій між окремими змінними [849]. О. Журавльов указує на необхідність не тільки типологічного підходу, але й диференційованого аналізу різних форм і сфер прояву зрілості особистості, наприклад: у стосунках особистості з іншими людьми, зрілість міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових стосунків, зрілість спілкування тощо [358].

На думку Д. Леонтьєва, інтегральною характеристикою особистісної зрілості є особистісний потенціал, що проявляється в формі самодетермінації, тобто поведінці, відносно незалежній як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні чинники, потреби, характер і інші стійкі психічні структури [490]. Аналогічної позиції дотримувався В. Франкл, який детально описав такий прояв людської свободи, як свобода відносно власних потреб і власної тілесності [753]. Схожу думку свого часу висловлював Гегель: обставини і мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона дозволяє їм це.

Показником самодетермінації, за Д. Леонтьєвим, є можливість людини як у когнітивному, так і в практичному плані відхилитися від потоку буденної життєдіяльності, вийти за межі звичного і загальноприйнятого, подолати задані обставини і врешті подолати себе. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя перш за все і виявляється особистісна зрілість.

Якщо проаналізувати зміст наведених визначень, то можна виявити певну сукупність ознак особистісної зрілості: «активне володіння своїм оточенням», тобто схильність займати активну позицію, виявляти ініціативу, а не пасивно реагувати на

зовнішні обставини; «здатність адекватно, неупереджено сприймати людей і себе»; «здатність до самостійних вчинків» – цілеспрямованих, усвідомлюваних і запланованих; «прийняття відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки»; «стійка єдність особистісних властивостей і ціннісних орієнтацій».

Хоча дослідники розглядають різні види зрілості (особистісну, соціальну, громадянську тощо), вони вказують на певні загальні, близькі за змістом ознаки, наприклад: «стійка єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій» (за Г. Олпортом) і «стійкість цінностей і переконань» (за Б. Ананьєвим); «активна соціальна позиція» (за Б. Ананьєвим і І. Коном) і «активне володіння своїм оточенням» (за Г. Олпортом) і т.д.

Стосовно такої ознаки зрілості, як стійкість характеристик особистості, може виникнути питання: чи не може така стабільність свідчити про певну завершеність розвитку, відтворення вже досягнутого раніше рівня, тобто стагнацію розвитку особистості. Однак протилежна ситуація нестійкості особистісних властивостей, хоча й властива для процесу розвитку, який характеризується динамічністю і нерівномірністю, також не може бути показником руху до зрілості. Нестійкість властивостей супроводжує не тільки конструктивний розвиток, але й руйнування особистості, різні деструктивні тенденції. Тому, визначаючи сталість властивостей особистості як ознаку її зрілості, слід пам'ятати про відносний характер цього показника і обов'язково розглядати його у комплексі з іншими.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про існування різних підходів до розуміння феномену особистісної зрілості, які акцентують увагу на різних аспектах цього феномену: акмеологічний, онтогенетичний, ресурсний, видовий, структурний та ін.:

- у межах акмеологічного підходу зрілість розглядається як життєвий етап розвитку особистості, що характеризується досягненням верхніх рівнів (вершин) у професійному та особистісному становленні людини;

- з позицій вікової психології зрілість трактується як найбільш тривалий період онтогенезу, що настає з початком юності і характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей особистості;

- у контексті ресурсного підходу зрілість розуміється як своєрідний

психологічний ресурс особистості, що до певного моменту перебуває в латентному стані і характеризується потенціалом до актуалізації й прояву в певних умовах;

– видовий підхід до вивчення зрілості полягає у виокремленні й характеристиці різноманіття її форм і видів;

– структурний підхід відображає той факт, що зрілість – складна за змістом і будовою багатокomпонентна властивість особистості, яка охоплює собою елементи мотиваційно-ціннісної, емоційної, інтелектуальної сфери та самосвідомості.

Аналіз та узагальнення представлених у психологічних і педагогічних джерелах уявлень про особистісну зрілість дає підстави виокремити такі сутнісні характеристики цього феномену:

– у більшості психологічних концепцій особистісна зрілість розуміється як якісна характеристика розвитку особистості у напрямі до максимально повної реалізації своїх духовних і інтелектуальних можливостей;

– особистісна зрілість – результат дорослішання, засвоєння моральних норм і цінностей, оволодіння принципами міжособистісного спілкування, поведінки в соціумі, однак вона не є функцією одного лише віку, на її розвиток впливають умови середовища і персональні зусилля самої особистості;

– особистісна зрілість формується впродовж усього життя людини, хоча кожен віковий період робить свій внесок у розвиток певних характеристик зрілості залежно від вирішення життєвих завдань на цьому етапі; у зв'язку з цим особистісна зрілість може слугувати показником розвитку людини, будучи одночасно відображенням як процесу, так і його результату;

– становлення особистісної зрілості відбувається в процесі розв'язання людиною життєвих завдань і подолання криз, специфічних для кожного вікового періоду; настання дорослості не передбачає обов'язкового досягнення особистісної зрілості, і навпаки, людина, яка ще не досягла періоду дорослості, може характеризуватися зрілим ставленням до життя;

– особистісна зрілість має системний характер – це інтегральна характеристика особистості, що організовує життєвий шлях особистості, визначає стиль життєдіяльності, стратегію і тактику життєвої (у тому числі професійної) самореалізації,

визначає способи самореалізації, регулює складну систему стосунків особистості з навколишнім світом і собою, а також визначає здатність особистості до подальшого саморозвитку і самовдосконалення; від особистісної зрілості людини значною мірою залежить успішність її життя, життєвого шляху, професійної та особистісної самореалізації;

– особистісна зрілість є багатовимірною, різнорівневою якісною характеристикою, що має структурні і динамічні властивості; загальною функцією особистісної зрілості є трансформація онтогенетичного розвитку в цілеспрямований, системний, особистісно зумовлений процес, що набуває індивідуальної вираженості як у засобах, так і в завдання особистісного становлення.

Отже, зрілість характеризує особистість як цілісну, таку, що безперервно розвивається, як складне системне утворення, що не зводиться до окремих властивостей, характеристик її структурних компонентів і аспектів. Вона характеризується такими атрибутами, як цілісність, гармонійність, ієрархічність, супідрядність властивостей, співмірність проявів різних сфер особистості (емоційно-вольової, інтелектуальної, ціннісно-сміслової, свідомості і самосвідомості). Варто зазначити, що зрілість є якістю, яка характеризує рівень розвитку особистості з погляду її "досягнення": зрілість перебуває в процесі постійного розвитку і є результатом подолання життєвих труднощів і криз, на що свого часу звертав увагу ще Г. Олпорт.

Більшість дослідників, розглядаючи феномен особистісної зрілості, акцентують увагу на таких характеристиках особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протипагу зовнішній детермінації, творчість на протипагу репродукції, індивідуальність на протипагу стандартизованості, ініціативність на протипагу пасивності, рефлексивність на протипагу імпульсивності. Незважаючи на певні відмінності вихідних підходів, більшість дослідників пов'язує феномен особистісної зрілості з такою комплексною характеристикою особистості, як суб'єктність, що проявляється в здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції, самовдосконалення.

На наш погляд, особистісно-професійна зрілість вчителя є інтегральною характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, що має не одновимірну, а

багатомірну структуру, тобто інтегрує комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити декілька біполярних параметрів, які характеризують особистісно-професійну зрілість або, відповідно, незрілість педагога.

1. Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети).

Однією з основних знак зрілості особистості є автономія, внутрішня свобода – здатність дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до теперішнього моменту. Зріла особистість здатна переключатися з одних детермінант діяльності на інші, робити вибір між альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, довільно змінювати керівні принципи своєї поведінки. Здатність до самодетермінації набуває особливого значення у контексті особистісно орієнтованого підходу, який потребує від учителя готовності проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин і зразків.

2. Рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача.

Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає учителю усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і тим самим скорегувати її. Саме завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе, ставити під сумнів і змінювати ті засади, на яких ґрунтуються його дії.

3. Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям,

здатність до емоційно близького спілкування – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків, використання неадекватних механізмів психологічного захисту.

К.Роджерс стверджує, що особистісне зростання вихованців визначається здатністю педагога до фасилітації – формування у спілкуванні з ними особливого типу міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [647]. Однією з умов створення таких стосунків є конгруентність переживань і поведінки педагога. Мається на увазі щирий, відвертий, безпосередній і усвідомлюваний прояв педагогом власних почуттів у спілкуванні з вихованцями. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою. О. Орлов зазначає: «якщо вчитель поводить себе нещиро, прагне сховатися за різного роду личинами («фасадами», «погонами»), якщо він демонструє неповагу або холодність, ...то він негативно впливає на особистісний розвиток учнів» [570, с.182]. Причиною уникнення вчителем близьких, відкритих взаємин з учнями може бути низький рівень особистісної зрілості, що виявляється у тривожності, глибокій стурбованості, сумнівах у здатності викликати до себе симпатію.

Спонтанні педагоги будують спілкування з учнями на основі особистих почуттів, а не соціально-рольових очікувань, відкрито проявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їхні ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

4. Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок і стереотипів.

Дуже часто вчителі сприймають себе вкрай обмежено – лише як виконавців відповідної соціальної ролі. Таке сприйняття збіднює, дегуманізує особистість вчителя, адже будь-яка особистість завжди ширша і багатша за будь-яку роль. Наприклад, для вчителя дуже важливо не тільки навчати, але й вчитися, тобто виходити за рамки якоїсь однієї ролі. Приймаючи в собі як професіоналові тільки те, що відповідає соціальній ролі,

і відкидаючи все інше, педагог спрощує саму роль вчителя, перетворює її на своєрідну маску, за якою часом неможливо розгледіти живу людину. Інший, не менш негативний наслідок пояснюється відомою в психології закономірністю: чим важче людині приймати себе, тим важче їй приймати інших людей. Вчитель, не здатний приймати учнів такими, якими вони є, відмовляє їм у праві бути самими собою, що породжує у спілкуванні психологічні бар'єри і зводить нанівець його виховні зусилля.

5. Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню.

Дж. Роттер, який запровадив у психологію поняття «локус контролю», трактує його як стійку психологічну установку людини, що проявляється у схильності пояснювати свої вчинки зовнішніми обставинами, впливом інших людей (екстернальний, зовнішній локус контролю) чи вбачати причини своїх дій у собі самому (інтернальний, внутрішній локус контролю). Результати досліджень свідчать, що вчителі з внутрішнім локусом контролю схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, мають вищий рівень особистісної зрілості, ніж ті, які перекладають відповідальність на інших – колег, учнів або їхніх батьків. Учителі з інтернальним локусом контролю характеризуються доброзичливістю, толерантністю, альтруїзмом, наполегливістю, самокритичністю, схильність до критичного аналізу власних вчинків.

6. Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, несприйняття альтернативних поглядів.

Особистісний розвиток учнів значною мірою залежить від здатності вчителя толерантно сприймати різні точки зору, визнавати за дітьми право на власну позицію. Толерантність є результатом свідомого вибору педагогом такої позиції у стосунках з учнями, яка впливає з розуміння, прийняття і поваги до множинності і різноманіття буття, визнання неминучості індивідуальних відмінностей, а також – з готовності вибудовувати власний світ настільки сильним і гнучким, щоб бути відкритим для взаємодії з іншими. Педагог має володіти достатньою інтелектуальною гнучкістю, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення

проблеми, одна-єдина правильна точка зору. На жаль, в повсякденній педагогічній практиці нерідко спостерігаються прояви педагогічної інтолерантності – від байдужості до власної думки дитини до відвертого і жорсткого її знецінення і навіть приниження самого учня за «неправильні погляди». Така поведінка свідчить насамперед про низький рівень особистісної зрілості вчителя.

7. Позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі.

Р.Бернс на основі узагальнення низки досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто виявляються властивими невпевненим у собі педагогам із негативною самооцінкою, які, відчуваючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, учитель з високою, позитивною самооцінкою, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, а також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час у потрібних випадках вдаватись до виправданої критики» [57, с. 310].

8. Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених стандартів.

Практика свідчить, що найбільшою мірою сприяють особистісному розвитку учнів ті вчителі, які мають яскраво виражені переконання, чимось пристрасно захоплені (своїм предметом, якоюсь ідеєю), глибоко і по-справжньому у щось вірять (істину, красу, добро, справедливість, свободу і самоцінність кожної особистості). Як правило, діти легко розпізнають духовну порожнечу, недовір'я і фальш у діях вчителя і внутрішньо відсторонюються від нього. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, не просто хорошими людьми, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів.

9. Сформованість професійної позиції як системи критично осмислених і свідомо

обраних цінностей і принципів педагогічної діяльності – аморфне уявлення про власні професійні пріоритети, пасивне сприйняття ззовні нав'язаних норм і принципів.

Оскільки предметом нашого дослідження виступає розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, то постає питання про співвідношення понять «особистісна зрілість» і «особистісно-професійна зрілість». Пошук відповіді на це питання вимагає звернення до загальної проблеми співвідношення особистісного і професійного в розвитку людини. Проблема взаємозв'язку між особистісним розвитком і професійним становленням у процесі професіоналізації особистості розглядалась бвгвтьма дослідниками (О. Борисова, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Піняєва, Н. Андрєєв та ін.).

Одні дослідники (Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Пряжников та ін.) розглядають професійне становлення особистості у контексті парадигми професійної відповідності, згідно з якою для кожної професії існує певний набір задатків і здібностей, що виступають передумовою її успішного освоєння і виконання. Професіоналізація в цьому випадку розуміється як «вписування» особистості в систему професійної діяльності шляхом формування в неї комплексу професійно важливих якостей у процесі підготовки та оволодіння професією. Інші дослідники розглядають особистість як активного суб'єкта професійного становлення, важливою характеристикою якого виступає здатність усвідомлювати свої індивідуальні особливості й перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що забезпечує творчу самореалізацію в професії. Професіоналізація в цьому випадку розглядається як саморозвиток особистості впродовж усього життя, як форма прояву її суб'єктності (Н. Алексєєв, Л. Мітіна, С. Рубіштейн, В. Слободчиков).

С. Піняєва і І. Андрєєв зазначають, що особистісні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань тощо) справляють суттєвий вплив на вибір професії і професійну адаптацію [603]. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності, так і перешкоджати професійному становленню (наприклад, у разі відсутності активності, саморегуляції, емоційної стабільності тощо), призводити до швидкого професійного старіння і деформації. З іншого боку, професійна діяльність справляє зворотний вплив (позитивний або негативний) на особистісний розвиток

людини, наприклад, формування самооцінки, самосвідомості тощо.

А. Маркова звертається до аналізу співвідношення соціалізації і професіоналізації, диференціюючи ці процеси і визначаючи професіоналізацію як одну із сторін соціалізації, а становлення професіонала – як один із аспектів розвитку особистості [522]. Розглядаючи проблему співвідношення особистісного і професійного у процесі професіоналізації, вона зазначає, що ці два аспекти можуть по-різному співвідноситися між собою:

- співіснувати, не перетинаючись, коли людина формально виконує свої професійні функції, відбуває час на роботі, не вбачаючи у ній особистісного смислу;
- повністю збігатися, коли людина, з одного боку, не мислить себе поза професією, а з іншого, своє особистісне життя обмежує професійними рамками;
- людина може частково ідентифікуватися зі своєю професійною роллю;
- людина може повністю включати професійні цінності у свій особистісний простір, який є набагато ширшим і багатограннішим, ніж професійний.

Найбільш оптимальним, на думку А. Маркової, є останній варіант, коли «професійне» вписується в «особистісне» як одна із його важливих сторін.

Професійна зрілість зазвичай асоціюється з професійною успішністю, професіоналізмом, кваліфікацією, компетентністю і розглядається як «даність, що виводить особистість на вищі рівні досягнень на певному етапі її життєдіяльності» [330], як «вищий рівень професійних досягнень суб'єкта діяльності, який не залежить від віку і професійного стажу» [630].

А. Реан зазначає, що професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих і ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [643, с. 468]. Основні якості і уміння фахівця, що забезпечують високу продуктивність діяльності, він називає акмеологічними інваріантами професіоналізму, які поділяються на загальні (незалежні від специфіки діяльності: розвинута антиципація, високий рівень саморегуляції, вміння приймати рішення, стійка емоційна сфера) та особливі (відображають специфіку професійної діяльності: для професій типу «людина – людина»

це проникливість, комунікабельність, уміння психологічно впливати на іншого та ін.) [643, с. 473].

У сучасній педагогіці і психології професійного розвитку підкреслюється необхідність аналізу професійного становлення в єдності з розвитком особистості, інтегральним критерієм якого є особистісна зрілість [303; 326; 621].

Особистісна зрілість, зазначає А. Маркова, зазвичай є передумовою того, щоб людина відбулася і як професіонал. Проте в окремих випадках, на її думку, професійний розвиток може забігати вперед у порівнянні з особистісним, коли людина стає професіоналом, не сформувавшись ще у зрілу особистість.

О. Чуйко зазначає, що «особистісна і професійна зрілість є різними за своїм походженням (це гетерогенні структури), які мають різні джерела походження» [778, с. 189]. Особистісна зрілість, стверджує автор, є результатом розвитку самої особистості, тією якістю, яка визначає життєвий шлях, його напрям, стратегії, систему стосунків з навколишнім світом і собою. Професійна ж зрілість ґрунтується на формуванні фахових компетентностей і є наслідком професіогенезу особистості. Є підстави вважати, стверджує О. Чуйко, що особистісна і професійна зрілість, маючи різне генетичне походження, різну структуру і функції, можуть існувати як автономні утворення.

Ми, услід за С. Піняєвою і І. Андрєєвим, вважаємо, що така позиція потребує певного уточнення [603]. Оцінюючи важливість особистісної зрілості для успішності тієї чи іншої професійної діяльності, потрібно брати до уваги сутність і змістові характеристики цієї діяльності. Можна виокремити принаймні два типи професій за ознакою важливості особистісної зрілості для забезпечення ефективності професійної діяльності. Для одного типу професій («людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система») провідне значення має сформованість вузькоспеціалізованих професійних знань, здібностей, технічних умінь і навичок. При цьому вплив особистісних характеристик, наприклад діалогічної спрямованості, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності, суб'єктності, на результат професійної діяльності є незначним. Тільки в цьому випадку людина, яка досягла високого рівня інструментальної майстерності, але ще не сформувалася як зріла особистість, може вважатися професіоналом у своїй справі. Інший тип професій

(«людина-людина») характеризується тим, що особистісна зрілість є необхідною умовою і невід'ємним компонентом професіоналізму. Саме такою є педагогічна діяльність, яка «здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому» [129, с. 7].

У професіях системи «людина – людина» особистісні якості становлять основу для професійних, їх успішне поєднання забезпечує ефективне виконання професійної діяльності [326, с. 115]. А. Андреев також зазначає, що зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного становлення фахівця в професіях типу «людина – людина» [17, с. 176].

До моменту початку активної професійної діяльності людина має певний стартовий рівень психічного і соціально-психологічного розвитку, що виступає основою для подальшого особистісного і професійного онтогенезу. Ми погоджуємося з науковцями, які вважають, що окремі особистісні якості і загальний рівень особистісної зрілості, досягнутий до початку самостійної професійної діяльності, відіграє провідну роль у становленні фахівців соціономічних професій, до яких належить професія вчителя. При цьому не применшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також залежить успішність педагогічної діяльності. Однак, особистісно незрілий педагог, яким би арсеналом педагогічних знань, методів і прийомів він не володів, не може досягти вершин професіоналізму.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених з'ясуванню професійно важливих якостей вчителя, свідчить, що вимоги до його особистості загалом збігаються з характеристиками зрілої особистості: гуманістична спрямованість, активна життєва позиція, реалістичне сприйняття дійсності і себе, позитивна самооцінка, креативність, реалістичність, відповідальність, самостійність, рефлексивність, здатність до самопізнання і самовдосконалення. Більшість науковців визначальним критерієм готовності до професійної діяльності вчителя вважають його особистісний розвиток як актуалізацію суб'єктних можливостей. Це дає підстави стверджувати про виняткову важливість особистісної зрілості у формуванні й розвитку професіоналізму педагога. Саме до розвитку таких професійно важливих особистісних якостей, як відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності, відповідальність, креативність,

ідентичність, емпатійність, реалістичність, рефлексивність, внутрішня гармонійність, цілісність має прагнути вчитель, котрий прагне стати професіоналом.

Впоратися з професійними завданнями у сфері виховання здатний лише фахівець з розвиненими особистісними якостями, інтегрованими в структурі особистісної зрілості, тому можна стверджувати: «особистісна зрілість – професійно важлива якість сучасних фахівців допомагаючих практик» [797, с. 8]. Бути активним без нав'язливості, самостійним без вседозволеності, чуйним без порушення своїх прав і панібратства, критично оцінювати і водночас поважати себе й інших, постійно прагнути до розвитку – це ті ознаки зрілості, що визначають особистісний портрет професіонала в соціогуманітарній сфері.

Особливість професійної діяльності вчителя полягає в тому, що він працює з особистостями, котрі зростають, і водночас сам є особистістю. Професійна підготовка майбутнього вчителя має спрямовуватися не тільки на оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, що відображають власне фаховий компонент професійної готовності, але й на розвиток його особистісних якостей, від яких залежить готовність налагоджувати конструктивні взаємовідносини в педагогічному процесі і підтримувати особистісний розвиток вихованців. Сама особистість педагога є незамінним інструментом педагогічного впливу на вихованців. За умови особистісної незрілості педагога, як свідчать психологічні дослідження, він може підсвідомо переносити на вихованців свої недоліки і деструктивно впливати на їх становлення. Особистісно незрілий педагог не може допомогти іншій людині розвиватися в особистісному плані, оскільки «подібне виховується подібним» – не можна сформувати в іншого того, чим не володієш сам. Крім того, від особистісної зрілості вчителя залежать результати його виховних впливів на учнів, оскільки завдання, зміст і характер його діяльності, методи і прийоми, які він використовує під час вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються його особистістю. Тому професія вчителя вимагає від її суб'єкта насамперед особистісної зрілості, оволодіння певною культурою особистісної рефлексії й самоаналізу, усвідомлення своїх цінностей і пріоритетів, без співвіднесення з якими педагогічна діяльність не може бути ефективною. Неможливо уявити успішного педагога особистісно незрілим, обтяженим особистісними

проблемами і конфліктами. У зв'язку з вище зазначеним власне особистісну зрілість учителя, на наш погляд, слід розглядати одночасно як особистісно-професійну, оскільки від її рівня безпосередньо залежить успішність виконання професійних функцій і професійна самореалізація суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, аналіз психологічної і педагогічної літератури з урахуванням професійних вимог до фахівців педагогічного профілю дає підстави розуміти особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як складне інтегральне утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності діяльності вчителя, визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

Підводячи підсумок аналізу досліджень феномену особистісно-професійної зрілості вчителя, можна відзначити, що на даний час тією чи іншою мірою досліджені окремі її види і характеристики. Проте, як і раніше, залишається недостатньо розробленим питання про цілісну структуру цього феномену, його компоненти, які необхідно враховувати під час діагностування та педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

Висновки до першого розділу

Глибинні соціокультурні та економічні перетворення в сучасному українському суспільстві, інтеграція в Європейський освітній простір зумовлюють зміну освітніх пріоритетів і вимагають відповідної реорганізації системи підготовки майбутніх учителів у напрямі посилення уваги до їх особистісно-професійного становлення. Реформування системи освіти на засадах особистісного підходу ставить підвищені вимоги до особистісного розвитку вчителів, їх активності, самостійності, відповідальності, здатності до конструювання персональної системи цінностей і формування професійної ідентичності. Аналіз державних документів, що визначають орієнтири у галузі вищої педагогічної освіти (Державна програма «Вчитель», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в

Європейський освітній простір», «Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи») свідчить, що метою педагогічної освіти на сучасному етапі проголошується створення такої її системи, яка, ґрунтуючись на національних традиціях і європейському досвіді, забезпечує підготовку фахівців освітньої сфери, здатних здійснювати професійну діяльність на гуманістичних і демократичних засадах, створювати умови для розвитку та самореалізації особистості, задоволення її духовно-культурних і освітніх потреб.

У сучасній зарубіжній і вітчизняній психології особистісний розвиток найчастіше пов'язується з якісними трансформаціями особистості, виникненням різних форм самоопосередкування й оволодіння власною поведінкою, формуванням механізмів особистісної регуляції і самодетермінації, розвитком особистісного потенціалу, становленням суб'єкта життєдіяльності, автора і творця власного життєвого і професійного шляху. Особистісний розвиток розуміється як процес якісних змін у структурі особистості, її самосвідомості, мотиваційно-ціннісній сфері, особистісному потенціалі, до якого відносяться ядерні і вершинні характеристики особистості (ціннісні і смисложиттєві орієнтації, особистісна свобода, автономія, життєстійкість, надійність, відповідальність тощо). Особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередкування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Результатом особистісного розвитку є певний рівень особистісної зрілості, що виявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі сформованої внутрішньої позиції.

Більшість дослідників, розглядаючи феномен особистісної зрілості, акцентують увагу на таких характеристиках особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протипагу зовнішній детермінації, творчість на протипагу репродукції, індивідуальність на протипагу стандартизованості, ініціативність на протипагу пасивності, рефлексивність на протипагу імпульсивності. Незважаючи на певні відмінності вихідних підходів, більшість науковців пов'язує феномен особистісної зрілості з

такою комплексною характеристикою особистості, як суб'єктність, що проявляється в здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції і самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених з'ясуванню професійно важливих якостей вчителя засвідчив, що вимоги до нього загалом збігаються з характеристиками зрілої особистості. У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя можна розглядати одночасно як особистісно-професійну, оскільки від її рівня безпосередньо залежить успішність виконання професійних функцій і професійна самореалізація суб'єкта педагогічної діяльності.

На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури та врахування вимог до особистісного становлення фахівців педагогічного профілю у дослідженні з'ясовано сутність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як складного інтегрального утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і сформованої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності діяльності вчителя, визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [153; 154; 164; 165; 172; 180; 182; 183; 184; 188; 196; 213; 225; 228; 237].

РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ТА КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. Компоненти, критерії і рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя

Реалізація завдань нашого дослідження потребувала визначення структури та критеріїв сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноплановість підходів до розуміння структури особистісно-професійної зрілості, що відображає неоднозначність трактування самого поняття зрілості, його сутнісних характеристик, різновидів та критеріїв. Оскільки феномен зрілості розглядається в різних контекстах, для характеристики її структури використовуються різні системи понять і категорій. У рамках однієї парадигми конструкт зрілості відноситься до рівня індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності, в інших випадках дослідники мають на увазі інтелектуальну, емоційну або соціальну зрілість. Різноплановість уявлень про зрілість зумовлює необхідність пошуку узагальненого підходу для розуміння й опису структури цього феномену.

Загалом можна виокремити дві методологічні позиції у вивченні змістових параметрів зрілості: вивчення характеристик зрілості як вікового етапу розвитку і характеристик зрілості як якості, рівня розвитку особистості. Часто під час визначення зрілості особистості обидва аспекти розглядають в єдності, що дає підстави виокремити третій (акмеологічний) підхід, який об'єднує собою перші два й описує піки в розвитку особистості на різних вікових етапах її становлення. Кожен з названих підходів описує особистісну зрілість за допомогою відповідної системи змістових компонентів і критеріїв.

У контексті нашого дослідження становлять інтерес варіанти структурування елементів особистісної зрілості, що розробляються в руслі другого підходу, де зрілість трактується як якісна характеристика розвитку особистості. Як правило, такий підхід до вивчення особистісної зрілості акцентує увагу на мірі сформованості компонентів різних сфер особистості: свідомості, самосвідомості, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової

сфери тощо. Причому, перелік аспектів особистісної зрілості, які розглядаються в теоретичних і емпіричних дослідженнях цього напрямку, доволі широкий. Така множинність і варіативність підходів до розуміння змісту особистісної (особистісно-професійної) зрілості суттєво утруднює цілісне осмислення цього феномену і з'ясування його структури.

Як уже зазначалося, у психолого-педагогічних джерелах розглядається структура різних видів зрілості як багатоаспектного феномену: особистісної, професійної, особистісно-професійної, соціальної, академічної, емоційної, громадянської тощо.

Найчастіше структура особистісної зрілості описується шляхом виокремлення характеристик або якостей зрілої особистості. Прикладом реалізації такого підходу може слугувати одна з найбільш відомих концепцій особистісної зрілості, яку обґрунтував Г. Олпорт. Дослідник відзначав, що нелегко описати єдність і різноманіття якостей зрілої особистості, оскільки способів особистісного розвитку стільки ж, скільки індивідів, які розвиваються. У зв'язку з цим, поняття особистісної зрілості, на його думку, характеризує радше ідеальну, а не реальну людину, оскільки знайти всі ознаки зрілості в одній людині навряд чи можливо. На основі узагальнення результатів проведених досліджень Г. Олпорт виокремив шість основних критеріїв особистісної зрілості: розширене почуття Я; тепле, доброзичливе ставлення до інших людей; емоційна безпека і прийняття себе; реалістичне сприйняття; самооб'єктивація; єдина філософія життя [566].

Ідеї Г. Олпорта знайшли продовження і розвиток у гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей), у контексті якої зрілість пов'язується з прагненням особистості до самоактуалізації й описується такими змістовими характеристиками, як спонтанність, креативність, відкритість переживань, довіра до себе, моральна переконаність.

До числа основних рис, які характеризують зрілих «самоактуалізованих» людей А. Маслоу включив: адекватне сприйняття реальності (реалістичність), спонтанність, зосередженість на проблемі (на противагу заклопотаності собою), незалежність від оточення (автономність і самодостатність), постійну свіжість оцінок (чутливість до нових переживань, відкритість до нового досвіду), соціальне почуття, демократичний характер

(шанобливе ставлення до інших, співчуття, емпатія), здатність формувати глибокі, але вибіркові стосунки, моральну переконаність, неагресивне почуття гумору, креативність.

К. Роджерс для позначення особистісно зрілих людей, які рухаються у напрямі самовдосконалення, увів поняття «повноцінно функціонуюча людина» і наділив її такими якостями: відкритість до нового досвіду; прагнення жити повноцінно й насичено в кожен момент життя; довіра до свого організму, інтуїції і власного досвіду; внутрішня свобода, прагнення бути самостійним і відповідати за свої вчинки; креативність [647]. К. Роджерс асоціює особистісну зрілість з психологічним здоров'ям і вказує на такі характеристики зрілої особистості, як: відкрите усвідомлення своїх почуттів (як позитивних так і негативних) та їхніх причин; довіра до своїх почуттів, їх прийняття; спроможність переживати емоції різного діапазону, глибини та інтенсивності; вміння вербалізувати (називати і описувати) свої емоції; здатність до емпатії.

С. Братченко і М. Миронова на основі аналізу робіт К. Роджерса склали перелік критеріїв особистісної зрілості, які поділяються на інтраперсональні та інтерперсональні. До інтраперсональних критеріїв ними віднесено такі характеристики особистості, як: прийняття і розуміння себе; відкритість внутрішньому досвіду переживань; відповідальна свобода; цілісність і конгруентність; динамічність (гнучкість і відкритість до змін).

Інтерперсональними є такі характеристики особистості, як: прийняття і розуміння інших; соціалізованість (конструктивні соціальні стосунки, компетентність у розв'язанні міжособистісних проблем); творча адаптивність (по відношенню до життєвих проблем).

В екзистенціально орієнтованих підходах основним критерієм особистісної зрілості вважається автономність, самодостатність як здатність особистості знаходити опору в самій собі (Ф. Перлз).

У теорії міжособистісних стосунків Г. Саллівана психологічна зрілість пов'язується передусім із здатністю встановлювати близькі, теплі стосунки з іншими людьми.

Найчастіше серед критеріїв особистісної зрілості виокремлюються суб'єктні характеристики особистості, що відображають її активність у побудові власного життєвого шляху, у тому числі професійного (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв,

О. Асмолов, Г. Балл, В. Слободчиков, В. Татенко, Р. Шаміонов, О. Штепа та ін.). У цьому контексті дослідники акцентують увагу на таких якостях зрілої особистості, як цілеспрямованість, здатність до самостійної організації поведінки, незалежність, продуктивна рефлексія та інших, які в комплексі визначають спроможність людини до самоорганізації життя.

Описуючи феномен зрілості, С. Нартова-Бочавер вважає основним її критерієм психологічну суверенність – характеристику, яка за своєю сутністю близька до таких понять, як стійкий образ Я і стиль поведінки особистості, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку, емансипація від інших людей, відповідальність і внутрішній локус контролю [549].

З акмеологічного погляду особистісна зрілість розглядається переважно в аспекті морально-етичного розвитку і пов'язується з гуманістичною спрямованістю особистості, її орієнтацією на універсальні моральні цінності, прагненням до суспільно значущих цілей, толерантністю. Г. Сухобська, характеризуючи особистісну зрілість, також вказує на важливість позитивної спрямованості особистості по відношенню до інших людей, досягнень цивілізації, культури, у зв'язку з чим окрім зрілості психічного розвитку людини виокремлює також її соціальну зрілість [714].

У концепції Л. Кольберга зрілість особистості також пов'язується з високим рівнем розвитку моральної свідомості [839]. Дослідник розглядає розвиток особистісної зрілості в контексті формування моральної свідомості як процес послідовної зміни трьох рівнів: доморального (доконвенційного), на якому індивід керується своїми егоїстичними спонуканнями; рівня конвенціональної моралі, для якого характерна орієнтація на задані зовні норми і стандарти поведінки; рівня автономної моралі – орієнтації на етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: абсолютної цінності людського життя, рівноправності, поваги до людської гідності.

Г. Костюк акцентував увагу на таких властивостях зрілої особистості, як освіченість, інтелігентність, любов до знань, вміння користуватися ними в своїй діяльності, культура мовлення, наукове світорозуміння, потреба працювати, закоханість у працю і творче ставлення до неї, ініціатива, принциповість, вимогливість до себе і до інших, гуманність [438].

А. Реан виокремлює чотири базові компоненти особистісної зрілості: відповідальність, толерантність (терпимість), саморозвиток і інтеграційний компонент – позитивне мислення [642].

Ю. Гільбух основними структурними компонентами особистісної зрілості вважає:

- мотивацію досягнення – спрямованість особистості на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, лідерство, орієнтація на досягнення високих результатів, ініціативність, самостійність;

- ставлення до себе (Я-концепція) – упевненість у своїх силах, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, знаннями, вміннями і навичками в єдності з адекватною самооцінкою, вимогливістю до себе, скромністю, повагою до інших людей і відсутністю самовдоволеності;

- почуття громадського обов'язку – патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, професійна відповідальність, потреба у спілкуванні, колективізм;

- життєву установку – розуміння відносності сенсу життя, домінування розуму над емоціями, емоційна рівноваженість і розсудливість;

- здатність до психологічної близькості з іншими людьми – доброзичливість, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми [265].

Л. Потапчук пов'язує особистісну зрілість із готовністю людини до визначення сенсу життя. До структурних компонентів особистісної зрілості дослідниця відносить інтернальність (суб'єктний контроль над значущими життєвими ситуаціями), емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження та цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя [616].

О. Штепа, спираючись на введене Г. Олпортом поняття пропріуму особистості (якостей, що виступають показниками особистісної зрілості і роблять людину унікальною), виокремлює десять диспозицій, які складають пропріум зрілої особистості: відповідальність, автономність, контактність, креативність, децентрація, самоприйняття, глибинність переживань, толерантність, наявність власної життєвої філософії, синергічність [792]. На думку дослідниці, особистісна зрілість є результатом внутрішніх особистісних трансформацій, джерелом яких є потреби особистості в самоактуалізації та досягненні ідентичності. Головною рисою зрілої особистості О. Штепа вважає

автономність, самодостатність – здатність до самостійної, незалежної від оточення поведінки.

У розумінні Ю. Ращупкіної, зміст особистісної зрілості містить специфічні цінності і мотиви, особливості самосвідомості, емоційно-вольової і поведінкової сфер [640]. Відповідно, в її структурі дослідниця виокремлює такі компоненти, як ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, рефлексивний і операціональний. В ієрархії цінностей зрілої особистості на перше місце виходять особистісні цінності і мотиви (автономія, розвиток, самовизначення), що проявляються в прагненні до самовдосконалення і самореалізації. Водночас у зрілої особистості особистісні цінності доповнюються альтруїстичними (гуманістична спрямованість, служіння людям), що вказує на її зорієнтованість не лише на себе, але й на інших людей. Рефлексивний компонент особистісної зрілості, на думку дослідниці, виражається в розвиненій самосвідомості і помірній рефлексивності: зріла особистість знає про свої можливості і використовує їх, цінує свої достоїнства і приймає свої недоліки. Емоційно-вольовий компонент особистісної зрілості включає емоційний інтелект, самоконтроль емоцій і поведінки, емоційну стійкість. Операціональний компонент проявляється у внутрішній саморегуляції, здатності не залежати від оцінок і суджень оточення; високій соціальній адаптованості і довольності поведінки. Таким чином, особистісна зрілість розглядається як складне багатоконпонентне утворення, складові якого розвиваються нерівномірно і можуть досягати різного рівня сформованості.

І. Шляпникова розглядає особистісну зрілість як «системну якість особистості дорослої людини, яка відображає готовність і здатність особистості до найбільш ефективного розв'язання життєвих завдань» [788 с. 8]. При цьому у структурі особистісної зрілості дослідниця виокремлює три компоненти: особистісний (система цінностей, спрямованість), рефлексивний (досягнута его-ідентичність) і функціональний (здатність особистості до самоорганізації).

Л. Канішевська у контексті дослідження соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначила три компоненти в структурі цієї інтегральної якості: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний [391]. Когнітивний компонент характеризується сформованістю знань, соціальних уявлень і розумінням

соціальної дійсності, обізнаністю з такими соціальними якостями, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність. Емоційно-ціннісний компонент характеризується розвитком соціально цінних й особистісно значущих мотивів поведінки, сформованістю ціннісних орієнтацій. Поведінково-діяльнісний компонент характеризується досвідом застосування знань і вмінь у соціальній поведінці, взаємодії з іншими людьми, виявляється у дотриманні соціальних норм і виконанні соціальних ролей, сформованості таких соціальних якостей, як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність [391, с. 264].

Л. Овсянецька у структурі зрілості індивіда виокремлює дві загальні складові: особистісну і соціальну. Основними якостями зрілої особистості, на думку дослідниці, є: розвинена «Я-концепція» (самосприйняття, висока самооцінка), сформована смислопошукова та ціннісно-смилова сфера (розуміння власних прагнень і пріоритетів), розвинений соціальний інтелект, максимально повна соціальна адаптація до життя, вміння налагоджувати зворотні соціальні зв'язки у міжособистісній взаємодії, вміння приймати рішення, відповідальність, здатність до об'єктивного самоаналізу, вміння долати життєві кризи, прагнення до самоактуалізації та самореалізації, креативні здібності, творчий потенціал; чесність, моральність, емпатія, здатність до розуміння інших, вміння любити і приймати життя таким, яким воно є; життєтворчість; самопізнання, відкритість до досвіду, сформований світогляд [564].

Р. Шаміонов вважає, що особистісна зрілість – це складне структурне утворення, яке містить комплекс наступних характеристик: відповідальність, емоційна зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самовідображення, високий рівень самореалізації, адекватність цілепокладання. Крім того, особистісна зрілість, на думку дослідника, є підструктурою загальної структури особистості і пов'язана з такими особистісними якостями, як комунікабельність, прихильність до соціальних норм, м'якість, довірливість, упевненість у собі, природність [781].

Ф. Брантова розуміє зрілість особистості як інтегративне, компонентно-рівневе утворення, що характеризується такими основними параметрами: самостійність, усвідомленість, моральність, швидке і точне орієнтування в предметному і соціальному світі, справжність взаємозв'язку з людьми, активність і творчість в перетворенні оточення

і себе, задоволеність життям. Досліджуючи уявлення людей різного віку про зрілу особистість, Ф. Брантова виокремила основні параметри особистісної зрілості: адекватність і об'єктивність пізнання й розуміння світу, автономію (самостійність), відповідальність, здатність до глибоких відносин, самоприйняття, самодостатність, упевненість у собі, здатність до децентрації та розуміння іншої позиції, толерантність, свободу від догм і стереотипів, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення [97].

О. Лукасевич розглядає особистісну зрілість у контексті вчинкового підходу, вважаючи її інтегральним показником готовності особистості до відповідального вчинку у життєвому сенсі. Основними ознаками особистісної зрілості дослідниця вважає відповідальність, самостійність, мудрість, цілеспрямованість, упевненість, креативність і альтруїстичність [509].

Л. Ключкова визначає особистісну зрілість як «багатовимірне системне утворення, що виступає якісною характеристикою особистості і охоплює особистісні (сформованість Я-концепції, самосвідомості, ціннісно-сислової сфери) і функціональні (самостійність, активність, відповідальність, позитивне ставлення людини до світу і самої себе) компоненти» [402, с. 15].

І. Шемелюк вважає, що особистісна зрілість визначається адекватністю уявлень про Я-концепцію, що відображає ступінь самоактуалізації особистості. На її думку, процеси самовдосконалення і самореалізації забезпечують реалізацію особистісного потенціалу людини, який сприяє особистісному зростанню [786].

І. Зав'ялова трактує особистісну зрілість як певний рівень еґо-інтеграції, що досягається людиною в апогеї розвитку, відповідає завданням пізньої дорослості, оскільки саме в геронтогенезі особистість спроможна вийти у своєму становленні за рамки власного еґо та долучитись до соціального й історичного досвіду. Критеріями особистісної зрілості дослідниця вважає прийняття особистістю себе та інших, емоційний комфорт, інтернальний локус контролю, життєве самовизначення (авторство життя), вміння ставити життєві завдання і реалізовувати їх; активну включеність у події свого життя [360].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес підходи до структурування особистісної зрілості, які безпосередньо стосуються професійного становлення

майбутнього вчителя.

В. Максимова і Н. Полетаєв трактують професійну зрілість педагога як вищий рівень професіоналізму, що містить сукупність особистісно-професійних якостей, знань і умінь, які гарантують стабільно високу якість і результативність його діяльності [517, с. 5]. У структурі професійної зрілості педагога дослідники виокремлюють внутрішні і зовнішні компоненти, які відображають складність і ієрархічність цієї системної якості особистості. До внутрішніх компонентів, на їхню думку, належать інтегральні якості, що відображають гармонійність особистісного і професійного розвитку: готовність до безперервного особистісно-професійного саморозвитку і самоосвіти; готовність до професійної і особистісної творчої самореалізації; готовність до творчої і дослідницької діяльності; до інноваційної педагогічної діяльності. Всі види готовності містять когнітивно-інноваційний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-технологічний компоненти, на перетині яких формуються особистісно-професійні новоутворення, що забезпечують здатність педагога до продуктивного вирішення інноваційних професійних завдань у соціокультурному просторі освітньої діяльності, що формується інтеграційними процесами. До таких новоутворень дослідники віднесли: аутопсихологічну компетентність, інноваційну психолого-педагогічну компетентність, здатність до саморегуляції, здатність до самоорганізації, акмеологічну позицію особистості. Вказані новоутворення, вважають автори, нерозривно пов'язані з духовно-моральним розвитком, із залученням до вищих гуманістичних цінностей. Окрім внутрішніх В. Максимова і Н. Полетаєва виокремлюють також зовнішні компоненти професійної зрілості педагога, виражені в результативності інноваційної професійної діяльності, у високій якості освіти і в авторитеті. На наш погляд, названі феномени, безумовно, пов'язані з особистісною зрілістю педагога, однак їх не можна вважати компонентами зрілості, оскільки вони характеризують не стільки власне особистість, скільки результати її діяльності.

В. Цина розглядає особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як інтегративну якість особистості, що відображає складові її духовної, громадянської, життєво-професійної, психологічної, мотиваційної, соціальної зрілості, сформованість самості особистості та обумовлює оволодіння предметними, базовими і ключовими

компетентностями, визначаючи в кінцевому рахунку готовність майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності [773, с. 309]. У структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього дослідника розмежовує дві підструктури: особистісну і професійну. Перша містить професійно-значущі характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішність професійного становлення майбутніх учителів:

- громадянська зрілість: почуття громадського обов'язку, патріотизм, просоціальна діяльність, інтерес до суспільно-політичного життя та участь у житті суспільства, національна і планетарна свідомість;

- життєво-професійна зрілість: компетентність, креативність та ініціативність у вирішенні життєвих ситуацій, високий рівень реалізації подій життя;

- духовна зрілість: близькість, контактність, потреба у спілкуванні, піклуванні та повага до інших, колективізм, відкритість і доброзичливість у ставленні до людей, терпимість і толерантність, емпатія та глибинність переживань, гармонія з оточенням, розуміння сенсу життя, потреба в духовній близькості з іншими;

- соціальна зрілість: відповідальність, вимогливість до себе, скромність, гуманістична мораль;

- психологічна зрілість: позитивні мислення, емоції, цілепокладання, психічна автономія, перевага раціонального над емоційним, розсудливість і емоційна врівноваженість, синергетичність та автономність, наявність власної життєвої філософії;

- мотиваційна зрілість: стійкі переконання і домагання, задоволеність своїми особистісними якостями, впевненість у своїх можливостях, лідерство;

- сформованість самості особистості: самоприйняття, самостійність, самореалізація, саморозвиток, самоконтроль, саморегуляція, самовдосконалення, адекватна самооцінка, самоствердження.

Підструктура професійної зрілості, на думку дослідниці, відображає компетентність, креативність та ініціативність педагога у вирішенні професійно-педагогічних завдань. До компетентностей, що характеризують професійну зрілість учителя, В. Цина відносить:

- предметні професійно орієнтовані компетентності, які визначають соціально-практичну сферу діяльності вчителя і потребують прояву життєво-професійної складової

особистісної зрілості;

– базові соціально-особистісні компетентності (визначають соціально-професійні умови діяльності вчителя, які потребують сформованості самості особистості, прояву соціальних компонентів її зрілості);

– ключові компетентності (визначають професійно-психологічну сферу діяльності вчителя, потребуючи прояву складових громадянської, духовної, мотиваційної та психологічної зрілості особистості).

Т. Комар у структурі професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічного напрямку виокремлює три складові: особистісну, академічну і соціальну зрілість [418]. Професійна зрілість, на думку дослідниці, відображає такі системні властивості особистості майбутнього фахівця, як: соціально-психологічна спрямованість, стійка мотивація у вибраній професії, мотивація високих досягнень у вибраній професії. Професійна зрілість визначає здатність особистості до творчого перетворення самої себе, інших людей, дійсності та соціуму. У складі професійної зрілості Т. Комар виокремлює такі властивості особистості, як: професійна самосвідомість, творчий потенціал (комплекс унікальних здібностей), інтегративні аспекти самості (самовизначення, самоуправління, самовдосконалення), проактивність та цілеспрямованість (філософія життя, світогляд, заснований на певній системі цінностей), особистісний досвід (досвід осмисленої поведінки, ціннісні орієнтації), потреба в саморозвитку та самореалізації, позитивна «Я-концепція», що відображають психологічну готовність студента до самовираження й самореалізації в багатопрофільній практичній діяльності.

Особистісна зрілість у трактуванні Т. Комар є «інтегративною якістю особистості, що передбачає сформованість інтегративних аспектів самості, свободу, цільну філософію життя, самореалізацію, яка забезпечує особистість у процесі життєдіяльності» [418, с. 13]. Розвиток особистісної зрілості є компонентом цілісного розвитку особистості студента, його ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості та мотиваційної сфери. Особистісна зрілість, вважає Т. Комар, відображає такі інтегративні характеристики особистості, як: професійна самосвідомість, інтегративні аспекти самості (самооцінка, самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самовдосконалення), усвідомлення цінностей. Академічна зрілість трактується як інтегративну якість, що відображає

професійно-предметну, нормативно-функціональну підготовленість до реалізації професійної діяльності, яка формується шляхом засвоєння професійних знань, умінь і навичок на рівні вищих досягнень.

У розумінні Г. Кравець особистісна зрілість студентів педагогічного ЗВО є результатом соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворювальною комплексною характеристикою особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [442, с. 15]. Дослідниця виокремлює такі компоненти особистісної зрілості майбутніх учителів, як: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів [442].

М. Ємельянова трактує професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [349, с. 51].

С. Вахітова розглядає педагогічну зрілість учителя як «інтеграційну професійно значущу особистісну якість, що включає мотиви досягнення педагогічної зрілості як цінності; знання суті процесів становлення, освіти як самопобудови людини, способів зняття професійних утруднень початкуючого вчителя; уміння використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [120, с. 8].

Н. Дідик на основі узагальнення визначень особистісної зрілості у психологічних джерелах виокремила такі основні риси цього феномену: самоприйняття (позитивна Я-концепція), відповідальність (інтернальний локус контролю), саморегуляція, суб'єктність (здатність до вчинку), соціабельність (комунікабельність), інтелектуальність, креативність, самостійність, самоактуалізація, філософське почуття гумору, автентичність, індивідуалізм (нонконформізм), моральність, его-ідентичність,

самоактуалізація, трансценденція, психічне здоров'я [327].

Серед усього різноманіття уявлень про особистісну зрілість і її структуру, окремо варто розглянути підходи, в яких зрілість особистості трактується дослідниками як сформована ідентичність. Наприклад, В. Столін звертає увагу на те, що такі властивості, як самоідентичність і самототожність розглядаються багатьма дослідниками як критерій особистісної зрілості [711]. У контексті нашого дослідження такий погляд на особистісну зрілість становить особливий інтерес, оскільки акцентує увагу на становленні професійної ідентичності майбутнього вчителя як важливого чинника особистісно-професійної самореалізації.

Д. Ойзерман взагалі ототожнює поняття особистісна зрілість і ідентичність, трактуючи зрілість особистості як сформовану ідентичність [856]. Особливо часто ототожнення процесів розвитку зрілості і формування ідентичності стосується періоду юності у зв'язку з тим, що психологічна зрілість в юнацькому віці визначається як міра консолідації ідентичності, як стан ідентичності, що характеризується статусом досягнутої ідентичності. Внаслідок цього з'явилося поняття зрілості ідентичності, коли сформована і досягнута ідентичність почала визначатися як «зріла ідентичність».

Інші дослідники розглядають ідентичність як один із основних критеріїв особистісної зрілості. Наприклад, послідовники теорії розвитку особистості Дж. Ловінджер говорять про те, що особистість не може вважатися зрілою й інтегрованою, поки не сформувала власну ідентичність. Саме завдяки ідентичності особистість набуває інтегрованості, цілісності та гармонійності, вибудовує відносно стабільну систему уявлень про свої життєві та професійні цінності і пріоритети [857].

Н. Харламенкова розуміє під зрілістю особистості здатність до спонтанної поведінки, яка, разом з мірою інтеріоризації моральних цінностей, внутрішньою спрямованістю мотивації і узгодженим з нею контролем поведінки, визначається рівнем інтеграції ідентичності [761].

Е. Грінбергер також вважає, що стабільне почуття ідентичності виступає однією з характеристик особистісного компонента психосоціальної зрілості поряд з упевненістю в своїх силах і професійною спрямованістю [829].

Близькою до феномену ідентичності є властивість "суб'єктності", оскільки

показники розвитку особистості як суб'єкта – цілісність, єдність, формування внутрішніх джерел мотивації, здатність до саморозвитку і самоорганізації тощо – виступають критеріями особистісної зрілості і водночас результатом інтеграційної роботи ідентичності [711]. Отже, є підстави вважати ідентичність одним із важливих показників особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, особливо якщо взяти до уваги, що студентський (юнацький) вік є сензитивним для розвитку цього психологічного новоутворення [781].

Проведений огляд джерел свідчить про різноманітність підходів до розуміння структури особистісної (особистісно-професійної) зрілості, обґрунтованих у контексті психологічних і педагогічних досліджень. Їх узагальнення дає підстави виокремити низку універсальних характеристик цього феномену, які найчастіше виокремлюються різними науковцями:

– автономія – самостійність, опора на себе, самопідтримка (Ф. Перлз); незалежність від безпосереднього впливу обставин (Л. Божович); автономність (Дж. Ловінжер, О. Штепа), психологічна суверенність (С. Нартова-Бочавер); самодетермінація як свобода від зовнішніх і внутрішніх умов (Д. Леонт'єв); незалежність від зовнішніх оцінок (К. Роджерс);

– самоуправління і самоорганізація життя – створення власного середовища розвитку (Б. Анан'єв, Є. Рибалко); здатність мобілізувати себе на реалізацію власних рішень (Г. Сухобська); здатність бути суб'єктом життєвого шляху (О. Асмолов); свідома саморегуляція життєвого шляху (К. Абульханова-Славська), самоконтроль (Р. Шаміонова);

– усвідомленість, рефлексивність, реалістичне сприйняття світу (Г. Олпорт), саморозуміння (К. Роджерс), свідомий контроль поведінки (Н. Харламенкова), здатність розводити реальні і ідеальні цілі (Б. Братусь), усвідомленість своїх бажань і можливостей (К. Абульханова-Славська); оцінна рефлексія (Г. Сухобська);

– відповідальність, інтернальний локус контролю (А. Реан, О. Асмолов, Е. Фромм, Е. Еріксон, Р. Кассель, К. Роджерс, С. Нартова-Бочавер);

– життєстійкість – сила характеру (Б. Анан'єв), творча адаптивність (К. Роджерс), життєстійкість як здатність реалізувати власну стратегію життя (Д. Леонт'єв);

толерантність до фрустрації (Г. Олпорт);

– цілісність і гармонійність – цілісність і конгруентність (К. Роджерс), цілісність характеру (Б. Ананьєв), інтегрована ідентичність (Н. Харламенкова, Дж. Ловінджер), цілісність ідентичності (Е. Еріксон);

– широта зв'язків зі світом – розширене почуття Я (Г. Олпорт), повнота характеру (Б. Ананьєв); широта інтересів і зв'язків зі світом (Д. Леонтьєв); відкритість досвіду (Г. Крайг);

– толерантність, моральна свідомість, гуманістичні цінності – терпимість, демократичний склад характеру (Г. Олпорт); диспозиційна терпимість (А. Реан); гуманістичні цінності (Г. Сухобська), моральна свідомість (Л. Кольберг), толерантність, соціальна спрямованість поведінки (А. Деркач, О. Бодальов, Р. Шаміонов), прихильність до етичних цінностей (Н. Харламенкова); реалізація суспільно значущих цілей (О. Журавльов);

– емпатійність – уміння будувати міжособистісні стосунки (Г. Салліван, Р. Овчарова); теплота у ставленні до інших (Г. Олпорт); здатність любити, піклуватися (З. Фрейд, Е. Фромм); інтимність як здатність до емоційного саморозкриття у стосунках (Е. Еріксон), повага і емпатійність у ставленні до людей (Е. Фромм, К. Роджерс);

– спрямованість на саморозвиток – потреба в самоактуалізації (А. Маслоу), спрямованість на саморозвиток, динамічність, відкритість до змін (К. Роджерс, А. Реан), перебування в процесі становлення, росту (К. Абульханова-Славська); самоприйняття і самоповага – прийняття себе (Г. Олпорт); свобода від психологічних масок і захистів (К. Роджерс), зближення Я-реального і Я-ідеального (Н. Харламенкова); самоповага (Р. Кассель);

– зріла ідентичність – вибудована зусиллями самої особистості відносно стабільна систему уявлень про себе, власні життєві та професійні цінності і пріоритети (Е. Грінбергер, В. Столін, Д. Ойзерман, Н. Харламенкова, О. Штепа, І. Шляпникова та ін.).

Перераховані характеристики розкривають склад значущих елементів змісту особистісної зрілості. Водночас окрім змістової сторони зрілості можна виокремити також її структурно-динамічний аспект, що характеризує особистість як цілісну систему, що безперервно розвивається і не зводиться до окремих властивостей. На це звертає увагу, зокрема, А. Портнова, відзначаючи, що особистісна зрілість як системне утворення може бути описана в термінах ієрархізованості, співмірності і гармонійності [615].

Ми погоджуємося з дослідниками, які вважають, що у процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісно-професійної зрілості потрібно спиратися на методологію системного підходу, яка вимагає комплексного і цілісного розгляду феномена зрілості [359; 654; 702; 788]. Аналіз представлених у психолого-педагогічних джерелах уявлень про феномени особистісної і професійної зрілості відповідно до принципів системного підходу дає підстави виокремити три основні аспекти опису особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: структурний (зміст та взаємозв'язки між компонентами зрілості), функціональний (функції зрілості) і якісний (властивості зрілості).

Аналіз поглядів сучасних науковців на зміст особистісно-професійної зрілості дає підстави виокремити такі її основні складові, як: ієрархічна структура мотиваційно-ціннісної сфери, в якій домінують вищі моральні, гуманістичні цінності; суб'єктність, самостійність, автономність, інтернальність, самодетермінація, саморегуляція, самовладання, самовизначення, самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення тощо. Часто у змісті особистісно-професійної зрілості виокремлюють такі елементи, як проактивність, креативність, конгруентність, реалістичність, позитивна Я-концепція, рефлексивність, сформованість ідентичності, емпатійність, толерантність до невизначеності, відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики розглядаються як компоненти різноманітних типів зрілості (соціальної, соціально-психологічної, професійної, особистісно-професійної, громадянської, інтелектуальної, емоційної і т. д.), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Варто звернути увагу на неоднорідність компонентів, які виокремлюються дослідниками у складі особистісно-професійної зрілості. Змістовий аналіз дає підстави говорити про два основні їхні типи: 1) складові особистості, сформованість яких визначає рівень її зрілості (мотиваційно-ціннісна сфера, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера, професійно важливі особистісні якості, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність тощо); 2) узагальнені властивості, в яких виявляється рівень зрілості особистості: суб'єктність, самодетермінація, автономія, саморегуляція, самоорганізація, інтернальність, проактивність, поміркованість тощо.

Виокремлені типи елементів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: узагальнені властивості особистісно-професійної зрілості залежать від змісту та рівня розвитку відповідних підструктур і компонентів особистості. Так, наприклад, суб'єктність виявляється у спроможності майбутнього вчителя бути автономним, самодетермінованим, приймати самостійні рішення в процесі діяльності, що залежить від сформованості мотиваційної сфери (ієрархічної структури відповідних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій), а також інструментальних якостей, пов'язаних з саморегуляцією поведінки, зокрема, рефлексії, самосвідомості, критичного мислення, самовладання тощо.

Загалом у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають міру сформованості відповідних сфер особистості: 1) ціннісно-мотиваційний (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій); 2) особистісно-диспозиційний (сформованість професійно важливих особистісних якостей); 3) когнітивний (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); 4) функціональний (форми суб'єктної активності, в яких виявляється зрілість особистості: самовизначення, самовираження, саморозвиток, самореалізація, саморегуляція, самостійне вибудовування життєвої і професійної перспективи, самоорганізація навчально-професійної діяльності і вибудовування стосунків з собою та навколишнім світом).

Окрім визначення структурних компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів системний підхід передбачає також опис її функцій і властивостей. Функції особистісно-професійної зрілості розуміємо як форми активності, в яких виявляється зріле ставлення особистості до себе й оточення, нові способи діяльності, поведінки, спілкування, які з'являються завдяки досягненню майбутніми учителями вищого рівня особистісно-професійної зрілості. Маються на увазі такі загальні способи самовираження особистості, як: самодетермінація, самоорганізація, саморегуляція, самовизначення, самовираження, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація тощо. Вказані здатності є якісно вищими комплексними особистісними властивостями майбутнього вчителя, які з'являються внаслідок інтеграції її складових (ціннісних орієнтацій, самосвідомості, якостей характеру, здібностей тощо) і сприяють

успішній особистісно-професійній самореалізації.

З погляду культурно-історичної концепції Л. Виготського, сутнісною характеристикою особистості є здатність до оволодіння своєю поведінкою (саморегуляції), яка виникає на певному етапі онтогенезу. Розвиваючи це положення, Л. Божович характеризує особистість як «такий рівень психічного розвитку людини, який дозволяє їй управляти і обставинами свого життя, і самою собою» [84, с. 299]. Схожої думки дотримується Б. Братусь, який визначає особистість як «робочий інструмент людського розвитку», як інстанцію, котра координує і направляє «формування і самопобудову в собі людини» [99].

Таким чином, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів пов'язаний з формуванням у них особливої системної якості – здатності до саморегуляції, самоорганізації і саморозвитку. Особистісно-професійну зрілість можна вважати системною властивістю, яка забезпечує можливість якнайповнішої і ефективнішої реалізації особистісних функцій майбутнього вчителя у процесі життєдіяльності, у тому числі в професійній сфері.

Окрім функцій особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя характеризується також певними властивостями, головними з яких є інтегрованість, множинність, незавершеність і гетерохронність розвитку [788].

Особистісно-професійна зрілість майбутніх учителів характеризується інтегрованістю (цілісністю, гармонійністю), пов'язаною з функціями самоорганізації і саморегуляції та відповідними якостями зрілої особистості. На цю властивість особистісної зрілості звертали увагу багато дослідників, вважаючи її базовою ознакою зрілої особистості. Так, наприклад, Б. Ананьєв вважав, що цілісність і системність досягають максимуму на рівні індивідуальності, коли відбувається синтез і гармонізація характеристик людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності. Л. Божович вказувала на необхідність розглядати особистість як «вищу інтеграційну систему, деяку нерозривну цілісність, в якій усі процеси виступають у деякому гармонійному відношенні один до одного» [84, с. 197-198]. На думку П. Якобсона, зріла особистість характеризується інтегрованою, цілісною організацією, яка забезпечується єдністю відносно стабільних значущих життєвих цілей, що, однак, поступово можуть

змінюватися й розвиватися [803]. М. Ємельянова в контексті дослідження інтегративної зрілості майбутнього соціального педагога визначає зрілість як «системно-цілісну, змістовно-сміслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента-випускника, що розвивається в соціально-педагогічному освітньому процесі, забезпечує успішну самореалізацію в професійній діяльності, соціалізацію і гармонізацію з довкіллям» [349, с. 49].

Множинність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя пов'язана з наявністю різноманітних її видів, типів і форм: особистісна, соціальна, громадянська, професійна, інтелектуальна, академічна, емоційна і т. д. Множинність форм зрілості, її складових і взаємозв'язків між ними зумовлює появу таких властивостей особистісно-професійної зрілості, як комплексність, структурованість й ієрархічність організації.

Результати досліджень свідчать, що різні аспекти особистості майбутнього вчителя і типи зрілості (особистісна, соціальна, інтелектуальна, емоційна тощо), які їм відповідають, розвиваються в різному темпі і досягають оптимального рівня у різний час. Ця закономірність лежить в основі такої властивості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, як гетерохронність розвитку. У контексті акмеологічного підходу гетерохронність вважається базовою властивістю розвитку особистісної зрілості. Про гетерохронність розвитку різних видів зрілості писав один із основоположників акмеології Б. Ананьєв, на думку якого настання зрілості людини як індивіда (фізичної), особистості (громадянської), суб'єкта пізнання (розумової) і трудової діяльності (працездатності) не збігається в часі [16, с. 90].

Істотною властивістю особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо принципову незавершеність (неповноту) розвитку. Цю властивість зрілості констатували у своїх дослідженнях багато психологів і педагогів, на думку яких зрілість є не результативною, а процесуальною, динамічною характеристикою особистості [82; 642; 654]. Зокрема, В. Русалов стверджував, що акмеологічна зрілість (яка синтезує особистісну, соціальну, моральну, інтелектуальну, професійну, духовну, громадянську) після досягнення акме (вершини) продовжує постійно зростати, досягаючи нових висот [654]. К. Роджерс також вважав, що особистість, яка повноцінно функціонує (зріла), може існувати лише як процес, динамічно розвиваючись і постійно змінюючись [28].

А. Реан стверджує про принципову незавершеність (неповноту) розвитку особистості [642]. Розвиток соціальної зрілості людини, на його думку, не зважаючи на цілеспрямований і безперервний характер, є процесом із невизначеним, ймовірнісним результатом. Саме незавершеність і неповнота розвитку, стверджує А. Реан, лежать в основі потенційної безкінечності та безмежності саморозвитку і самовдосконалення особистості. У сучасній науці набуло поширення трактування людини як «незавершеного проекту», згідно з яким особистість розвивається впродовж всього життя, а не тільки до етапу дорослості. За такого підходу зрілість розглядається як стан, що може змінюватися: знижуватися і знову зростати. Таке розуміння характерне, зокрема, для теорій розвитку особистісної ідентичності (Дж. Марсія, А. Ватерман і ін.). Відповідно до цієї позиції, доросла людина впродовж всього свого життя може так і не досягти особистісної зрілості. Л. Лук'янова зауважує, що «дорослість не завжди передбачає початок зрілості, й навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості, може бути притаманне зріле ставлення до життя» [504, с. 24]. Подібної позиції дотримувався також Л. Кольберг, який стверджував, що лише незначний відсоток дорослих людей досягає найвищого, постконвенційного, рівня моральної зрілості [839].

Варто зазначити, що в акмеології з часом змінювалося тлумачення феномену «акме»: від його розуміння як максимального рівня зрілості особистості до трактування як проміжної точки на кривій розвитку, що постійно зростає. О. Бодальов наголошував, що акме – багатоаспектний стан особистості, який характеризується не статичністю, а відносною варіативністю, динамічністю та мінливістю [82].

Відповідно до визначених структурних компонентів, функцій і властивостей особистісно-професійної зрілості виокремлюємо чотири критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

Особистісно-диспозиційний критерій відображає сформованість таких

професійно важливих особистісних характеристик, 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, саморегуляції та самовдосконалення професійної діяльності на основі внутрішньої особистісно-професійної 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 характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі таких показників, як:

- процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття;
- толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й

імовірнісного характеру педагогічний подій;

– контекстність – надання особливої уваги педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин.

Функціональний критерій характеризується такими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Особистісно-професійна зрілість як цілісне багатовимірне системне утворення виступає значущою якісною характеристикою особистості майбутнього вчителя, яка забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних стосунків з іншими людьми.

У контексті визначення рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, на наш погляд, доцільно орієнтуватися на концепцію розвитку ідентичності (Дж. Марсія, Е. Еріксон), в якій виокремлюються чотири статуси ідентичності особистості: дифузна, передвизначена (конформна), мораторій і досягнута (зріла) ідентичність. Дж. Марсія розуміє ідентичність як результат свідомого прийняття особистістю рішень щодо вибору професійних і життєвих цінностей та визначення стратегій їхньої реалізації. Дослідник виокремив чотири статуси ідентичності, які можуть водночас розглядатися як стадії формування ідентичності [850]. Статуси ідентичності диференціюються ним за двома критеріями: 1) наявність/відсутність кризи ідентичності і 2) наявність/ відсутність свідомого вибору особистістю орієнтирів у двох фундаментальних сферах життєдіяльності – професії й ціннісних орієнтаціях. Криза ідентичності виникає в періоди життя, коли особистість постає перед необхідністю вибору професійного шляху та цінностей, на які варто орієнтуватися у житті.

Мораторій – статус і водночас стадія формування професійної ідентичності, коли особистість відчуває кризу і займається активним самовизначенням, пошуком своєї професійної ідентичності, свідомим перебором різних її варіантів.

Досягнута (зріла) ідентичність є свідченням успішного подолання особистістю кризи ідентичності, завершення періоду активних пошуків, вибором системи життєвих і професійних цінностей та прийняттям на себе відповідальності за їх реалізацію.

Передвизначена ідентичність є статусом, який свідчить про конформне прийняття особистістю пропонованої оточенням професійної та особистісної ідентичності без переживання кризи і намагань самотійно її подолати шляхом власних активних пошуків.

Дифузна ідентичність – це статус, який характеризується пасивністю особистості, яка не відчуває кризи особистісно-професійного самовизначення, не бажає займатися пошуками власної ідентичності та формувати власну особистісно-професійну позицію.

Два із розглянутих статусів ідентичності (досягнута та передвизначена) свідчать про її відносну стабільність, інші два статуси (дифузна і мораторій) – про нестабільну ідентичність, яка може змінюватися в перспективі.

Вказані статуси, на наш погляд, відображають етапи та рівні розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний. Досуб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформувати, активно шукають своє педагогічно кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція.

Отже, рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми визначаємо відповідно до стадій їх особистісно-професійного самовизначення у процесі формування професійної ідентичності, орієнтуючись на виокремлені критерії та показники. Такий підхід дав змогу описати три рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів.

Досуб'єктний рівень властивий для 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.

Перехідний рівень характерний для студентів, 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 властивий для 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.

Вважаємо, що визначені компоненти, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів можуть стати основою для діагностування й моніторингу її розвитку у студентів педагогічного університету.

Таблиця 2.1

Критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Кри- терії	Рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя		
	Досуб'єктний	Перехідний	Суб'єктний
Ціннісно-мотиваційний	Недостатнє усвідомлення системи власних потреб і ціннісних орієнтацій; нестабільність ціннісних орієнтацій; загальна егоцентрична спрямованість мотивів; домінування цінностей самозбереження (прагнення до статичності Я-концепції, безпеки) над цінностями самовдосконалення (самодетермінація, самоорганізація, саморозвиток); переважання цінностей самоутвердження (досягнення, цілераціональність, влада) над універсальними моральними цінностями (альтероцентрованість, морально-духовні цінності, духовна свобода); відсутність потреби в особистісно-професійному самовизначенні.	Активний пошук ціннісних пріоритетів у житті та професійній діяльності; критична оцінка власних ціннісних орієнтацій; нестабільність і суперечливість індивідуальної ціннісної системи; дисбаланс інтраіндивідуального та інтеріндивідуального векторів спрямованості; прагнення до особистісно-професійного самовизначення.	Збалансована, відносно стабільна структура ціннісних орієнтацій, в якій гармонійно поєднуються два вектори: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності); загальна гуманістична спрямованість, орієнтація на вищі моральні та духовні цінності (альтероцентрованість, духовна свобода); ідентифікація з цінностями та нормами педагогічної професії.

Особистісно-диспозиційний	<p>Дифузна ідентичність, несформованість особистісно-професійної позиції та професійної Я-концепції, неготовність до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення професійної діяльності; слабкий розвиток рефлексії, неспроможність осмислювати й адекватно оцінювати себе і свої дії, вихідні засади своєї діяльності; брак толерантності, несприйняття відмінних від своїх поглядів і людей, що їх висловлюють; інтолерантність до невизначеності; зовнішній локус контролю, схильність приписувати відповідальність за наслідки своїх дій зовнішнім чинникам, а не собі; недостатня емпатійність, неспроможність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі дієвої допомоги.</p>	<p>Переживання кризи особистісно-професійної ідентичності, активне особистісно-професійне самовизначення, пошуки свого професійного кредо, свідомий перебір різних варіантів професійної позиції; прагнення до самодетермінації та саморегуляції діяльності, однак недостатня готовність до його реалізації, недостатньо розвинута рефлексія, яка має ситуативний характер і спрямовується переважно на оцінку своїх дій; толерантне ставлення до інших людей, однак несприйняття відмінних поглядів і позицій; недостатня толерантність до невизначеності; нестабільність локусу контролю, який залежить від ситуації, домінування екстернального локусу над інтернальним; прояви емпатії переважно у формі співчуття і співпереживання, ситуативні появи дієвої допомоги.</p>	<p>Сформованість зрілої ідентичності, відносно стабільної особистісно-професійної позиції, відчуття визначеності й цілісності особистісного і професійного Я-образу, ідентифікація її цінностями та нормами педагогічної професії; здатність до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення професійної діяльності на основі внутрішньої особистісно-професійної позиції; здатність осмислювати й адекватно оцінювати себе, свої дії, та вихідні засади, на яких ґрунтується професійна діяльність, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе; готовність до конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, незалежно від їх індивідуальних особливостей; внутрішній локус контролю; здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співпереживання і дієвої допомоги.</p>
Когнітивний	<p>Дихотомічне мислення, схильність розглядати проблеми і приймати рішення на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»; сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, без усвідомлення відтінків, переходів або компромісів; статичне розуміння педагогічних фактів і подій без усвідомлення їх розвитку; схильність до категоричних оцінок і висновків, одностороннього сприйняття і розуміння реальності; проблеми, ніж наполегливе дотримання однієї позиції і неприйняття іншої; інтолерантність до невизначеності, нетерпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних підходів і концепцій, нерозуміння імовірнісного характеру педагогічних процесів, неспроможність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї і змінювати власні погляди; ігнорування контексту, несистемне розуміння педагогічних явищ.</p>	<p>Релятивістичне мислення, розуміння відносності істини, визнання можливості існування різних поглядів і позицій з певного питання; усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; усвідомлення важливості почуття міри і балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходить принцип «і те, і інше»; недостатнє врахування контексту у міркуваннях; брак пізнавальної самостійності та відповідального ставлення до визначення власної позиції.</p>	<p>Діалектичне мислення, конструктивне ставлення до суперечностей, усвідомлення їх динамічної єдності як внутрішнього джерела розвитку, здатність розглядати педагогічні факти і події як моменти більш загального процесу, а не статичні стани; розуміння наявності проміжних ланок між крайніми педагогічними позиціями; збалансованість і поміркованість мислення, здатність уникати крайнощів і керуватися почуттям міри; толерантність до невизначеності, терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих поглядів, до невизначеності педагогічного знання й імовірнісного характеру педагогічних подій; розуміння важливого значення контексту у житті та професійній діяльності.</p>

Функціональний	Пасивність, недостатня самостійність, ініціативність і відповідальність, слабкий самоконтроль, неспроможність до самоорганізації, навчально-пізнавальна пасивність, брак зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення, конформний характер особистісно-професійної позиції, недостатня зорієнтованість на самоактуалізацію і самореалізацію у професійній діяльності.	Ситуативні прояви самостійності, самодетермінації, самоорганізації, відповідальності, навчально-пізнавальної активності, особистісно-професійного самовдосконалення.	Активні прояви самостійності, самодетермінації (ініціативності), самовладання (самоконтролю), самоорганізації (організованості), відповідальності, навчально-пізнавальної активності, інтенсивність і регулярність зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення, сформованість особистісно-професійної позиції, спрямованість на самоактуалізацію у професійній діяльності.
----------------	--	--	--

Провідну роль у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, на наш погляд, відіграють такі складові, як суб'єктність, рефлексивність, толерантність і діалектичне мислення. Суб'єктність лежить в основі формування зрілої особистісно-професійної позиції майбутнього педагога. Рефлексивність визначає зрілі форми ставлення до себе та власної діяльності, від яких залежить успішність особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення. Толерантність є фундаментом зрілого ставлення до інших людей, налагодження конструктивних міжособистісних стосунків, у тому числі з суб'єктами освітнього процесу. Діалектичне мислення є інтелектуальною основою зрілого сприйняття та розуміння світу загалом і професійної діяльності, зокрема. У наступних параграфах більш докладно розглянемо сутність і значення вказаних складових у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя.

2.2. Суб'єктність як характеристика особистісно-професійної зрілості вчителя

Методологія гуманізації виховання вимагає переходу до такого стилю педагогічних стосунків, який забезпечує становлення суб'єктності учнів, їх здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Це можливо за умови, коли не тільки учні перебувають у позиції суб'єктів навчально-виховного процесу, але й учитель буде виступати суб'єктом професійної діяльності. Слід підкреслити, що під поняттям «суб'єкт» мається на увазі не просто виконавець, а особистість, здатна до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції.

Для реалізації особистісно-орієнтованого підходу у вихованні необхідний учитель,

який не тільки є носієм професійно значущих якостей, знань і умінь, але й володіє свободою вибору форм і методів навчання та виховання з урахуванням своєї індивідуальності й можливостей особистісного розвитку учнів, а також відповідає за їхню результативність, тим самим проявляючи себе суб'єктом педагогічної діяльності.

Особистісна орієнтація сучасної освіти уможлиблює перетворення педагога в справжнього суб'єкта власної діяльності, розширює рамки педагогічної творчості, пропонує широку варіативність освітніх програм, педагогічних технологій і методик. Все це вимагає від учителя внутрішньої впорядкованості та структурованості смислів, цінностей, ставить особливі вимоги до його професійної позиції, здатності до саморегуляції власних дій.

Особливої значущості проблема суб'єктності педагога набуває в контексті впровадження концепції особистісно зорієнтованої освіти, яка передбачає трансформації на рівні глибинних психологічних механізмів функціонально-рольової взаємодії у суб'єктну, особистісну. Якщо традиційна парадигма дозволяє умовно поставити знак рівності між професійними знаннями й умінями вчителя і рівнем педагогічної майстерності, що відображено в класичних роботах з психології вчителя (Ф. Гоноболін, О. Щербаков, В. Кан-Калик і ін.), то новий підхід вимагає аналізу суб'єктної включеності педагога в освітній процес (В. Петровський, Ф. Юсупов, І. Якиманська й ін.). Це дає змогу розглядати успішність педагогічної діяльності вчителя як функцію його суб'єктності, як вияв його суб'єктно-професійної позиції.

Проблема людини як суб'єкта життєдіяльності має давню традицію вивчення. Вона розглядалась у філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна, теорії людини як системи індивідних, індивідуальних, особистісних і суб'єктних властивостей Б. Ананьєва, концепції ставлень В. Мясищева. У вітчизняній психології та педагогіці інтерес до проблеми суб'єктності посилювався протягом останніх років. Передусім це пов'язано зі зміною ідеологічних установок суспільства, його переорієнтацією на розвиток особистості, здатної до самовизначення та самоорганізації. Суб'єкт – це насамперед людина вільна, яка самостійно й відповідально ставиться до свого життя. Сучасні дослідження феномену суб'єктності пов'язані з іменами О. Асмолова, Г. Балла, К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського, С. Максименка, В. Петровського,

В. Слободчикова, В. Татенко, С. Шехавцової та ін.

Аналіз літератури свідчить, що суб'єктний підхід до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців сьогодні стає пріоритетним. Суб'єктність набуває статусу методологічного принципу й одночасно виступає предметом активного вивчення. Досліджуються, зокрема, прояви суб'єктності в активності особистості (В. Петровський), компоненти суб'єктного досвіду (А. Осницький), механізми суб'єктності (В. Татенко), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (А. Захарова, Д. Фельдштейн, В. Слободчиков, Г. Цукерман), внутрішні передумови й зовнішні прояви суб'єктності (О. Волкова), принципи організації освітніх систем, спрямованих на розвиток суб'єктності (В. Давидов), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (Д. Фельдштейн, В. Слободчиков, Г. Цукерман), педагогічні шляхи розвитку суб'єктності майбутніх фахівців, зокрема, педагогів (І. Беха, А. Бойко, М. Боритка, О. Мешка, С. Шехавцова та ін.). Не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам суб'єктності особистості, серед науковців поки що немає єдності у розумінні змісту цього поняття. Основною причиною його недостатньої визначеності є різноплановість змістових аспектів, які вкладаються у поняття «суб'єкт».

Загально визнано, що поняття «суб'єкт» і суб'єктний підхід до дослідження психіки людини були розроблені С. Рубінштейном в його психолого-філософських працях середини ХХ ст. Суб'єкт розглядався ним як спосіб реалізації людиною своєї людської суті в світі. Це визначення передбачає якість суб'єкта як детермінанти здійснюваних людиною змін у світі (активність), її здатність до самостійності, самодетерміації (саморегуляції, самоорганізації) і самовдосконалення.

Л. Божович, услід за Л. Виготським, визначає людину як ініціатора власної активності, коріння якої знаходиться в її мотиваційній сфері. Саме в процесі такої активності, на думку Л. Божович, відбувається розвиток особистості як суб'єкта: «дитина поступово перетворюється з істоти, підлеглої зовнішнім впливам, в суб'єкта, здатного діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів» [84, с. 236].

Проявом суб'єктності особистості стає «внутрішня позиція», що формується у неї вже на ранніх етапах онтогенезу як своєрідний стрижень, що дозволяє протистояти зовнішнім впливам середовища. На вищих рівнях розвитку особистість як суб'єкт

перетворюється на «творця нового соціального досвіду» [84, с. 238], у «вихователя власної особистості» [84, с. 239].

Таким чином, Л. Божович розглядала «суб'єкт» як найважливішу якість особистості, як здатність опановувати світ, творити себе, створювати щось нове в соціумі.

Б. Ананьєв не оперував терміном "суб'єктність", але його роботи дають змогу розглядати суб'єктність як рівневу характеристику розвитку: суб'єктні властивості людини виникають лише на певному рівні розвитку – особистісному – і визначаються балансом процесів екстеріоризації й інтеріоризації; функції суб'єкта нерозривно пов'язані із продуктивністю діяльності; не будь-яке, а тільки творче ставлення до діяльності розкриває суб'єктні властивості людини [16].

У роботах В. Петровського досліджуються феномени надситуативної активності як прояву суб'єктності, а суб'єктність розглядається як «властивість самодетермінації буття людини у світі». До проявів суб'єктності людини як цілепокладаючої, вільної, відповідальної особистості В.А. Петровський відносить діяльність, спілкування і самосвідомість. "Бути особистістю", стверджує він, означає "бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості". Такий підхід, на наш погляд, є надто широким, оскільки призводить до того, що поняття «суб'єкт» розчиняється в понятті особистість і втрачає свою якісну специфічність [596].

На думку К. Абульханової, «... не будь-яка особистість може бути суб'єктом діяльності» [5, с. 63]. «Стосовно різних особистостей, – стверджує вона, – можна говорити про різну міру їх становлення як суб'єктів, відповідно до загального визначення, що суб'єкт – це не вершина досконалості, а рух до неї» [5, с. 65].

Якість особистості як суб'єкта, на думку К. Абульханової, виявляється в оптимальному способі організації життєвого шляху, спілкування, діяльності. Суб'єкт здійснює організацію життя як цілісного процесу, підлеглого єдиному задуму, демонструючи здатність концентруватися на головному напрямі, надавати подіям бажаний розвиток. Здатність особистості регулювати своє життя, організовуючи його як ціле, підпорядковане її цінностям, і дозволяє їй стати незалежною, вільною по відношенню до зовнішніх вимог, тиску обставин. Визначальною характеристикою суб'єкта К. Абульханова вважає здатність розв'язувати суперечності. Суб'єкт, в її

розумінні, є гармонійною особистістю, що самореалізовується і досягла вершини в ієрархічному розвитку, свідченням чого є здатність вирішувати життєві суперечності.

На думку Л. Анциферової, в основі суб'єктності особистості лежить ініціативно-творче начало, яке має екзистенціальне значення для людини, виступає умовою її життя [26]. Особливе значення дослідниця надає такому напрямку творчості людини, як творення нею себе, свого внутрішнього світу, духовного життя. Особистість як суб'єкт «творить» себе, вибудовуючи і створюючи простір власного життя, унікальний життєвий світ, ставить цілі і намічає життєві плани, обирає стратегії життя, створює умови для розвитку власної особистості, протистоїть тиску несприятливих соціальних і культурних чинників. Л. Анциферова вважає, що суб'єктність виявляється, коли особистість утверджує, захищає, реалізує у вчинках, у міжособистісних відносинах власні ціннісні орієнтації. Саме «ці функції, що включають реальне перетворення світу, подолання труднощів, самотворення, рефлексивні "операції", і виконує суб'єкт (у психологічному розумінні)» [26, с. 42-43].

В. Татенко суб'єктом життєдіяльності вважає індивіда, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й водночас керуючись моральними принципами людського співжиття: 1) визначає мету свого життя; 2) знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; 3) приймає рішення про перехід від задуму до його здійснення, співвідносячи свої «хочу» й «можу» з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності [721, с. 15-16].

Як бачимо, В. Татенко трактує суб'єктність як здатність особистості до свідомої саморегуляції поведінки. Аналогічної позиції дотримується А. Осницький, на думку якого, поняття суб'єктності дає змогу «представити людину в психологічному дослідженні не як безпристрасного діяча-виконавця ..., а як пристрасного сценариста своїх дій (на вищих рівнях розвитку навіть режисера), якому властиві й певні уподобання, і світоглядні позиції, і цілеспрямованість перетворювача» [573, с. 6].

О. Волкова розглядає суб'єктність як «особистісну властивість людини, що розкриває сутність людського способу буття і полягає в усвідомленому й діяльному

ставленні до світу й себе у ньому, здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й у людині». У структурі суб'єктності педагога дослідниця виділяє такі компоненти: активність – перетворююче, усвідомлене, ініціативне, цілеспрямоване ставлення до дійсності; здатність до рефлексії як усвідомлення того, що відбувається із собою; свобода вибору й відповідальність за нього; розуміння й прийняття іншого; саморозвиток, самовдосконалення [136].

Г. Балл розглядає суб'єктність у контексті особистісної свободи і пов'язує її з такими формами активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативна, вольова, творча, надситуативна, самоуправління [39].

С. Шехавцова у контексті дослідження професійної підготовки педагога визначає суб'єктність як «якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння різноманітними видами й формами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності на професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку» [787, с. 23].

А. Серих розробив структурно-змістову модель суб'єктності вчителя, в якій виокремив такі компоненти:

- самодетермінація: докладання вольових зусиль у процесі засвоєння професійних знань, свідоме визначення ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, саморегуляція під час формування професійних умінь і навичок;

- самоорганізація: спрямованість на опанування професійних знань і умінь, оволодіння навчальним матеріалом, вибір ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності та спілкування, прагнення досягти максимально високого рівня сформованості професійних знань, умінь, навичок і здібностей;

- саморозвиток: самостійна діяльність, спрямована на розширення уявлень про професійну діяльність, розвиток професійно важливих особистісних якостей і здібностей, пізнавальна активність у процесі навчально-професійної діяльності, наднормативна активність в опануванні операційного аспекту педагогічної діяльності, постійне особистісно-професійне самовдосконалення і самоосвіта [678; с. 157].

Як бачимо, більшість дослідників, розглядаючи поняття суб'єктності, акцентує

увагу на таких параметрах активності особистості, як внутрішня детермінованість, саморегуляція, індивідуальність, ініціативність, рефлексивність, саморозвиток, самовдосконалення тощо. У психолого-педагогічних дослідженнях як основні атрибутивні характеристики суб'єктності особистості розглядаються: активність, свобода, відповідальність, рефлексивність, унікальність, творчість та ін.

Аналіз різних підходів до розуміння змісту суб'єктності дає підстави визначити суб'єктність як інтегральну професійно важливу особистісну якість вчителя, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення професійної діяльності.

У нашому розумінні суб'єктність є особливою формою прояву й організації активного ставлення педагога до себе як суб'єкта відносин з оточенням, реалізації себе як автора власного буття в просторі педагогічної професії. Суб'єктність у своєму розвиненому вигляді дає змогу вчителю, залишаючись самим собою, долати як соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, мов би виходячи за її межі, що, власне, становить сутнісну характеристику особистісного розвитку. Як зазначає В. Франкл, людина як духовна істота не тільки протистоїть світові (як зовнішньому, так і внутрішньому), але й обирає певну позицію стосовно нього. Цим визначається її свобода, автономність та унікальність.

Суб'єктність учителя детермінує особливу форму активності, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях професійної діяльності. Вона безпосередньо пов'язана з такими механізмами особистісно-професійного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, самоорганізація, креативність, самодетермінація, рефлексія.

Суб'єктно-професійна позиція спонукає вчителя брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин, а також стосовно своєї психологічної даності.

У контексті дослідження проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів ми розглядаємо суб'єктність як важливий показник диспозиційного критерію їх особистісно-професійної зрілості. Узагальнення змістових характеристик

суб'єктності з урахуванням особливостей її прояву в педагогічній діяльності дає підстави виокремити у структурі суб'єктності як складної професійно важливої якості майбутнього вчителя комплекс наступних параметрів:

– самодетермінація – схильність виступати ініціатором власної діяльності, а не пасивним виконавцем зовнішніх вимог; здатність організовувати власну діяльність на основі внутрішньо прийнятих принципів, а не нав'язаних ззовні вимог і некритично сприйнятих рекомендацій;

– рефлексивність – здатність до усвідомлення і критичного аналізу власних дій, розуміння вихідних засад, на яких будується професійна діяльність; завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе й свої дії;

– автентичність – здатність бути самим собою, проявляти свої особистісні якості і почуття у взаємодії з учнями, а не ховатися за масками соціальної ролі; персоналізованість педагогічних стосунків;

– психологічна свобода – здатність до вільного і відповідального самовизначення у цінностях і засобах навчально-виховної діяльності;

– унікальність – схильність шукати «власні» шляхи організації професійної діяльності, виробляти індивідуальний стиль діяльності і спілкування, а не дотримуватися шаблонних підходів; зорієнтованість на творче освоєння професійної діяльності;

– здатність до саморегуляції – свідомого керування своїми психічними станами і діями у ситуаціях навчально-професійної взаємодії;

– інтернальність – схильність приписувати відповідальність за наслідки професійної діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам;

– спрямованість на постійне особистісно-професійне самовдосконалення, розвиток у себе професійно важливих якостей і здібностей.

2.3. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя

У зв'язку з переорієнтацією сучасної освіти на принципи особистісного підходу з'являється все більше досліджень, які ґрунтуються на розумінні професійного розвитку як однієї з форм особистісного становлення і його вивченні в контексті життєвого шляху особистості. Особистісно-професійний розвиток учителя розглядається як багатоплановий, детермінований різними чинниками феномен із специфічною структурою та динамікою, який можна визначити як процес перетворення людини в суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Провідним чинником цього процесу виступає внутрішня активність особистості вчителя, що виявляється, зокрема, в різних видах педагогічної рефлексії.

Рефлексивний підхід відкриває перспективи для особистісного зростання, активізації резервів особистісно-професійного становлення педагога. Як відомо, професія вчителя належить до системи "людина-людина" і пов'язана зі значними емоційними перевантаженнями, що вимагає від її суб'єкта здатності здійснювати самодіагностику і саморегуляцію власних станів і дій. Необхідною передумовою такої здатності є розвинута рефлексія.

Проблема розвитку рефлексії становить значний інтерес як для педагогіки, так і для психології. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності в розумінні суті і змісту цього феномену, що значною мірою зумовлюється його складністю й багатоаспектністю. Проблематика рефлексії розглядається в руслі різних підходів. Так, в контексті психології рефлексії робилися спроби з'ясувати специфіку розвитку і прояву рефлексивно-інноваційних можливостей людини (І. Семенов, С. Степанов [663]; [664]; [665]), життєтворчості (А. Сухоруков [717]), творчого саморозвитку особистості (Р. Тур [736]), психології педагогічної творчості (С. Степанов, Г. Похмелкіна [709]).

Останнім часом виконано низку педагогічних досліджень, присвячених проблемі становлення і формування професійної рефлексії фахівців у сфері освіти. Робота О. Гурєєва [301] присвячена формуванню рефлексії професійної діяльності педагога. М. Марусинець досліджувала систему формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів [524]. Н. Сенчина вивчала проблему формування

педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті [669]. Т. Яблонська з'ясувала особливості розвитку здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів [801], А. Веремчук – вчителя іноземної мови [131]. Л. Гапоненко розглядала розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції поведінки в педагогічному спілкуванні [260]. Окремі аспекти рефлексії як професійно важливої якості педагога розкрито в роботах Беха [65], І. Кондратьєвої [428], Н. Кузьміної [454], Ю. Кулюткіна [461], Л. Мітіної [537], А. Реана [642] та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття рефлексії є міждисциплінарним і трактується з різних позицій: філософської (М. Мамардашвілі [519] і ін.), соціально-філософської (В. Лефевр [498] і ін.), психологічної (І. Бех [65], С. Рубінштейн [651], В. Слободчиков [694], А. Карпов [396; 397] і ін.), педагогічної (А. Бізяєва [70], Л. Мітіна [537], Н. Кузьміна [454], Г. Сухобська [714] і ін.), акмеологічної (О. Бодальов [82], А. Деркач [316], О. Дубасенюк [331], А. Реан [641], І. Семенов [663], С. Степанов [709] і ін.).

Один із напрямів аналізу феномену рефлексії пов'язаний з вивченням її видів і форм. В. Слободчикова та Є. Ісаєв виділяють чотири форми рефлексії: цілепокладальну, порівняльну, визначальну і синтезувальну [694]. А. Карпов розрізняє три види рефлексії за часовою ознакою: ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів; ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися; перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, планування і прогнозування вірогідних результатів [397].

Найпоширенішою є класифікація типів рефлексії за її спрямованістю. Залежно від того, що рефлексує суб'єкт – свої знання про рольову структуру колективу, уявлення про внутрішній світ іншої людини, власне «я» як індивідуальність або знання про об'єкт і способи дії з ним, – можна виділити чотири типи рефлексії: кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний.

Дослідження особистісного аспекту рефлексії представлені в роботах

С. Кондратьєвої [428], С. Степанова [709], І. Семенова [663] та ін. Вивчалися, зокрема, рефлексивні уявлення і рефлексивні очікування – уявлення особистості про те, як її розуміють, оцінюють і ставляться до неї значущі інші. Аналіз рефлексивних уявлень здійснювався переважно в рамках педагогічних досліджень, присвячених структурі, змісту й адекватності уявлень учителів про себе [428].

Саме особистісна рефлексія вириває людину з безперервного потоку життєдіяльності і дозволяє їй зайняти зовнішню позицію стосовно самої себе. Ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду і, на думку Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості [612]. Завдяки рефлексії людина стає об'єктом самоуправління і набуває здатності до саморозвитку, особистісного зростання.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про складність і різноплановість феномену рефлексії, в якому найчастіше розрізняють кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний аспекти. Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій, їх співвіднесення з вимогами конкретної ситуації. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Рефлексія «над діяльністю», «над собою», «над своїм становищем у соціальному середовищі» – це не тільки і не стільки констатація чого-небудь, а засіб розвитку діяльності і особистості, зміни її статусу. Рефлексивні паузи, моменти «відходу» від ситуації, «зусилля, спрямовані на те, щоб розібратися в собі», інші подібні феномени виконують функцію генезису, розвитку. Тому можна стверджувати, що особистість, виявляючись в рефлексії, в рефлексії ж і формується.

Цим визначається істотне значення рефлексії в професійній діяльності педагога. Педагогічна діяльність – одна з найскладніших і внутрішньо суперечливих, що постійно вимагають пошуку оптимального балансу між консерватизмом і новаторством, тенденцією до збереження традицій і постійного оновлення. Така діяльність вимагає високого рівня професійно-особистісного розвитку вчителя, важливим показником якого

є здатність до рефлексії. Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя» [461, с.73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власних дій та себе як їх суб'єкта.

У науково-педагогічній літературі вживається термін «професійна педагогічна рефлексія» [70; 120; 131; 141; 288; 301; 352 та ін.]. На думку авторів (Н. Григор'єв [288], А. Гурєєв [301], Г. Єрмакової [352], Р. Грановської і Ю. Крижанської [285] і ін.), рефлексія вчителя – це здатність до переосмислення стереотипів власної свідомості, поведінки, спілкування, мислення, підстав і засобів діяльності, їх критичного і евристичного аналізу, породження інновацій в різних аспектах професійної діяльності.

Р. Єрмакова трактує професійну рефлексію педагога як «процес розв'язання проблемно-конфліктної ситуації, знаходження нового сенсу власної педагогічної діяльності за допомогою осмислення своєї професійної позиції» [352, с. 64].

Деякі дослідники розглядають рефлексію в контексті педагогічного проектування, яке можна представити у вигляді наступного ланцюжка: мета педагогічної діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – вибір, проектування і конструювання засобів педагогічної діяльності на основі рефлексії адекватності цих засобів поставленій меті – реалізація проекту – рефлексія відмінностей між проектом і його реалізацією (метою і результатом) [604]. Очевидно, що в цьому випадку рефлексія зводиться до ситуативного механізму саморегуляції педагогічної діяльності, що, на наш погляд, суттєво звужує зміст цього феномену.

Ширший погляд на зміст педагогічної рефлексії пропонує М. Боритко, на думку якого, «педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу реалізації свого цілісного «Я». Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду» [94, с. 85].

Розумінню ролі і значення рефлексії в особистісно-професійному становленні

вчителя може сприяти звернення до виділених С. Рубінштейном двох способів існування людини і двох типів ставлення до життя: перший, коли людина цілком перебуває «всередині життя» і будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життя в цілому; друге – пов'язане з появою рефлексії, виходом з повної поглиненості безпосереднім процесом життя і заняттям позиції поза ним і над ним [651, с. 79]. Отже, завдяки рефлексії людина перестає бути безпосередньо залежною від зовнішніх обставин, вона набуває здатності самовизначатися стосовно них.

У відповідності із запропонованим С. Рубінштейном підходом можна виділити дві моделі педагогічної діяльності: адаптивну, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і рефлексивну, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності [537]. Вчитель з адаптивною моделлю поведінки перебуває мов би «всередині» професійної діяльності і усвідомлює лише окремі її фрагменти та характеристики, а не діяльність у цілому. При цьому домінує тенденція до підпорядкування власної поведінки зовнішнім обставинам і стандартам, які ніби змушують учителя у кожному конкретному випадку діяти певним чином, виконувати певні вимоги, користуватися готовими алгоритмами розв'язання педагогічних завдань, певними штампами, шаблонами і стереотипами.

Учитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити й оцінювати свою діяльність в цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Така позиція дає можливість стати господарем становища, повноправним автором, який конструює своє сьогодення і майбутнє, дозволяє усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості.

Необхідність рефлексивного ставлення вчителя до себе і своєї діяльності зумовлюється багатьма чинниками, пов'язаними з поліфункціональністю педагогічної

професії. Перш за все рефлексія відіграє важливу роль в критичному осмисленні вчителем свого професійного досвіду. Саме поєднання досвіду професіонала і його рефлексії є передумовою розвитку особистісно-професійної зрілості і педагогічної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток».

Як свідчать дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань вчителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – провідні ідеї, які набувають особистісного сенсу і виконують регулюючу функцію в педагогічній діяльності [461]. Провідні ідеї вчителя, його переконання, ціннісні орієнтації, особистісні установки в концентрованому вигляді виражають професійну позицію, що спрямовує практичну діяльність. Крім того, провідні ідеї мають і предметний план: це основні принципи, якими керується вчитель під час вибору методів навчання і виховання, налагодження взаєностосунків з учнями і колегами.

Провідні ідеї вчителя – це його своєрідне професійне кредо, яке викристалізовується з часом як результат осмислення свого досвіду і досвіду інших педагогів з позиції власних професійних знань і особистих переконань. Залежно від рівня сформованості провідні ідеї можуть проявлятися не тільки в змістовому плані (як усвідомлені професійні переконання), але й операціонально як внутрішні регулятори його професійної діяльності. Проте для цього вони мають бути свідомо прийняті і пережиті як особистісно значущі. Саме рефлексивне осмислення сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. В результаті підвищується чутливість учителя до проблем професійної діяльності, його практичне мислення збагачується авторськими стратегіями, формується вміння мислити по-своєму, самобутньо.

Отже, важливість рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності зумовлюється необхідністю постійного осмислення власного досвіду і досвіду інших вчителів як джерела особистісно-професійного розвитку. Механічне включення в свою діяльність навіть найефективніших методичних розробок, використання будь-яких новаторських методик без їх рефлексивного осмислення в контексті свого індивідуального стилю, як правило, не дає очікуваних результатів і призводить до розчарування в них. Те ж саме стосується освоєння досягнень педагогічної науки. Для

того, щоб теоретичні знання перетворилися на реальні знаряддя мислення і регуляції діяльності вчителя, вони мають стати змістом його напруженої розумової роботи, спрямованої на рефлексивне опрацювання: аналіз і осмислення у контексті власного досвіду провідних ідей своєї діяльності.

Педагогічна діяльність характеризується, з одного боку, постійною зміною ситуацій, з іншого, – їх повторюваністю і рутинністю. Внаслідок цього вчителі часто діють стереотипно, вдаються до автоматизованих способів поведінки, які виявляються неадекватними реальній ситуації. Однією з причин стереотипної поведінки є відсутність у вчителів схильності до постійного аналізу своєї діяльності й себе як її суб'єкта. Рефлексія своїх дій, здійснювана як синхронно з ними, так і ретроспективно, дозволяє вчителю утримуватися від імпульсивних, стереотипних дій і свідомо регулювати свою діяльність з урахуванням обставин. Тільки думаючий вчитель, що сумнівається, аналізує свої дії, може стати справжнім майстром своєї справи і ефективно розв'язувати професійні завдання, уникаючи шаблонності та стереотипності. Як зазначав свого часу Дж. Дьюї, вчитель повинен бути «вічним учнем своєї професії», здатним до систематичної рефлексії своїх дій, професійного самоаналізу і самокорекції.

Важливою сферою рефлексивного аналізу вчителя є його професійна самосвідомість. Здатність аналізувати й оцінювати свої почуття і стосунки, сильні і слабкі сторони своєї особистості, ступінь їх відповідності професійним вимогам свідчить про психологічну зрілість учителя. Рефлексія також консолідує Я-концепцію вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У випадку заниженої самооцінки вчителя, негативної Я-концепції, що деструктивно впливає як на його професійне самопочуття, так і на характер взаємин з учнями, саме рефлексивний самоаналіз може стати дієвим корекційним інструментом [57].

Як відомо, одним з головних принципів виховання є врахування індивідуальних особливостей учнів. Але не менш важливим є розуміння вчителем власної індивідуальності та її проявів у педагогічному процесі. Наприклад, властивий учителю когнітивний стиль (індивідуально-своєрідний спосіб переробки інформації – її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо) може істотно впливати на організацію навчальної діяльності і розвиток учнів [600]. У ситуації прийняття рішень

учителі з рефлексивним когнітивним стилем проявляють меншу квапливість і більшу розсудливість, що запобігає багатьом помилкам, яких припускаються педагоги з імпульсивним стилем. Водночас учитель з рефлексивним стилем мимоволі спонукає учнів до неспішних і поглиблених роздумів, тоді як імпульсивний учитель схильний заохочувати учнів до швидкого і спонтанного генерування ідей та гіпотез. При цьому рефлексивні вчителі стримують імпульсивних учнів, докоряючи їм за легковажність, а вчителів з імпульсивним стилем дратує повільність і нерішучість учнів з рефлексивним стилем. Однак це відбувається лише в тому випадку, якщо вчитель не замислюється над ступенем і характером впливу своєї індивідуальності на спілкування з учнями. Завдяки рефлексії вчитель може усвідомлювати і враховувати у своїй діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, до певної міри корегуючи їх вплив.

Рефлексія, будучи каталізатором професійного і особистісного зростання, водночас може запобігати негативному впливу професії на вчителя. Психологи дійшли висновку, що педагогічна професія належить до тих, які найбільшою мірою деформують особистість її суб'єкта [285]. Якщо педагог не контролює прояви своєї рольової поведінки, то вони поступово проникають в усі сфери його життя, роблять поведінку неадекватною обставинам, що суттєво утруднює взаємини з оточуючими. Так, професійне прагнення спрощувати складні для учнів поняття призводить до формування в учителів звички спрощено підходити до вирішення своїх особистих проблем. Як наслідок, це породжує зайву прямолінійність у думках і негнучкість мислення.

Своєрідним «запобіжником» розвитку професійних деформацій може бути рефлексивний аналіз учителем своєї поведінки, настрою, стосунків з учнями і колегами. Рефлексивне спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого (за формулою рефлексії «Я виконавець – Я контролер») допомагає усвідомити особливості своєї індивідуальної і професійно-рольової поведінки. Усвідомлення свого «Я людського» і «Я професійного» може підтримати або поступово відновити гнучкість діяльності вчителя як оптимальне поєднання його індивідуальних способів поведінки і професійних зразків взаємодії.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави розглядати рефлексію як професійно важливу якість учителя, що характеризує рівень його

особистісно-професійної зрілості. Різноманітні професійні ситуації вимагають від учителя здатності об'єктивно аналізувати власні дії, враховувати свої індивідуально-психологічні особливості, а також характеристики власного «дзеркального Я» – того, як він виглядає в очах учнів. Постійний аналіз власних якостей, позицій, самооцінок, адекватна оцінка своїх дій, уміння помічати позитивні і негативні реакції оточуючих на свою поведінку і визначати їх причини дозволяють учителеві конструктивно вирішувати суперечність між «Я реальним» і «Я рефлексивним», вдосконалювати професійну діяльність, оптимізувати свої стосунки з учнями.

Узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності та проявів педагогічної рефлексії дає змогу визначити основні показники сформованості цієї особистісно-професійної якості у майбутніх учителів:

- здатність займати позицію «над» і «поза» власною діяльністю, перетворюючи її на об'єкт осмислення й аналізу;

- здатність осмислювати вихідні засади, провідні ідеї, принципи, на яких ґрунтується професійна діяльність, ставити їх під сумнів і корегувати;

- здатність усвідомлювати особливості власного «дзеркального Я» – власного образу, який формується у свідомості навколишніх людей;

- здатність усвідомлювати вплив своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегувати на цій основі власну поведінку, запобігати виникненню професійних деформацій;

- здатність адекватно, неупереджено оцінювати власні стани, якості і здібності;

- здатність корегувати свої дії на основі критичного аналізу їх результатів;

- здатність адекватно усвідомлювати власні сильні сторони і недоліки, визначати перспективи подальшого особистісно-професійного розвитку.

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок. Цим зумовлюється важливість цілеспрямованого розвитку у майбутніх учителів рефлексії як необхідного атрибута і показника їх особистісно-професійної зрілості.

2.4. Толерантність у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя

Цільові установки модернізації освіти на засадах гуманізації й демократизації істотно змінюють вимоги до професійної позиції та стратегії діяльності вчителя, передбачають відмову від директивної ролі, прийняття на особистісному рівні норм толерантної взаємодії з учнями. Демократична позиція потребує дотримання у педагогічній взаємодії низки принципів: визнання учня реальним суб'єктом навчання і виховання, який реалізує свої устремління стосовно зовнішнього світу в процесі суб'єкт-суб'єктних стосунків; визнання здатності дітей до саморозвитку та їх права на вибір індивідуальної освітньої траєкторії; пріоритет особистісного (індивідуального) змісту освіти, сформованого в процесі освоєння індивідуальної програми навчання; орієнтація на самоактуалізацію – максимально повний вияв і реалізацію особистісних можливостей, цінних у контексті конкретної спільноти і суспільства загалом. Дотримання вказаних принципів потребує від учителя не тільки ґрунтовної предметно-методичної підготовки, але, передусім, високого рівня особистісно-професійної зрілості.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку особистості, дає підстави стверджувати, що одним із базових критеріїв особистісно-професійної зрілості вчителя є толерантність – терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, невизначеності (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Леонт'єв, О. Асмолов та ін.). Так, наприклад, Г. Олпорт серед рис зрілої особистості виокремлює терпимість до відмінностей у цінностях і установках, терпиме ставлення до фрустрації і власних недоліків, схильність виражати свої думки і почуття, зважаючи на інших людей. К.Роджерс серед п'яти характеристик повноцінно функціонуючої особистості виокремлює «організмичну довіру» – довіру людини до себе, узгодженість Я-реального і Я-ідеального. Особистість, якій властива така узгодженість, схильна також приймати, поважати, цінувати інших людей, тобто виявляти до них толерантне ставлення. Вітчизняні дослідники також розглядають соціально-психологічний феномен толерантності як один із важливих показників зрілості особистості, що виявляється в здатності до регуляції суперечливих індивідуальних смислів (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, О. Асмолов, Б. Братусь та ін.).

Толерантність належить до провідних професійно важливих якостей учителя,

якому у педагогічному процесі доводиться контактувати з різними категоріями людей, включаючи учнів, колег, батьків, адміністрацію школи, представників органів управління освітою. Не зважаючи на те, що учасники педагогічного процесу часто мають різні погляди з питань навчання і виховання, учитель повинен брати до уваги всі позиції і так чи інакше враховувати їх у своїй діяльності. Це можливо тільки в тому випадку, якщо у нього достатньо сформована така особистісна якість, як толерантність. Важливість цього параметру особистісно-професійної зрілості педагога зумовлюється ще й тим, що у наш час соціальні відмінності між учнями, їх батьками істотно зросли, посилилася також індивідуально-психологічна диференціація школярів. Практично в кожному класі є діти з дуже багатих і малозабезпечених сімей, з дуже низькими і високими здібностями. Нерідко в класах зустрічаються також діти різних національностей. Все це ставить високі вимоги до особистісно-професійної зрілості вчителя, яка виявляється, зокрема, в толерантності.

Феномен толерантності привертав увагу багатьох психологів і педагогів, які розглядали різні його аспекти й характеристики. Зокрема, у дослідженнях С. Голенкова, О. Дробницького, В. Золотухіна, Ю. Іщенка, П. Козирева, В. Лекторського, О. Магомедової, М. Орехова, В. Петрицького, Л. Скворцової, Б. Уільяма, М. Уолцера та ін. розкриті філософські та соціокультурні аспекти толерантності. Психолого-педагогічний аналіз толерантності представлений у роботах О. Асмолова, Н. Асташової, Г. Балла, В. Бойко, М. Боритка, С. Братченка, Р. Валітової, Б. Вульфою, І. Гриншпун, О. Клепцової, О. Кузибецького, Л. Мітіної, П. Комогорова та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноплановість підходів до трактування сутності педагогічної толерантності, що розглядається як характеристика професійної компетентності вчителя (А. Коржуєв, Н. Кудзієва, О. Нурлігаянова, В. Попков та ін.); професійно важлива якість особистості педагога (Н. Морева, Л. Перепеліцина, Ю. Поваренков, О. Шавріна та ін.); інтегративна особистісна характеристика педагога (П. Комогоров, Ю. Поваренков, А. Погодіна та ін.); установка вчителя на відкрите і довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу (Н. Павловська, А. Тютіна). Водночас проблематика толерантності як атрибуту особистісно-професійної зрілості педагога поки що не досліджена належною мірою.

Досить часто толерантність явно або неявно ототожнюється з моральністю, доброзичливістю, терпимістю, милосердям, емпатією, поблажливістю, іншими змістовно близькими характеристиками. Трапляється, що дослідники під толерантністю розуміють якісно різні феномени, практично не пов'язані між собою. Комплексність, міждисциплінарність і багатоаспектність понять «толерантність», «педагогічна толерантність» істотно утруднює проведення конкретних психолого-педагогічних досліджень. Існує потреба у конкретизації змісту цих понять та методологічно обґрунтованому виокремленні конкретних показників толерантності в різних сферах і формах її прояву, зокрема, у сфері педагогічної взаємодії.

У словнику філософських термінів підкреслюється відмінність між толерантністю і терпимістю. «Толерантність не зводиться до простої терпимості. Терпимість підкреслює спосіб ставлення до неприємних або неприйнятних об'єктів – поблажливе їх допущення або вимушене терпіння без застосування насильства. За такою зовнішньою формою поведінки часто ховається внутрішня ворожість і незнання іншого. На відміну від терпимості толерантність передбачає право особи на збереження її автономії. Як якість особистості толерантність передбачає настроєність на паритетний діалог, на пізнання нового, «чужого», а також не виключає можливості зміни системи поглядів і уявлень індивіда» [695, с. 590].

В. Лекторський, проаналізувавши різні підходи до трактування сутності толерантності в філософській літературі, виокремив чотири основні способи розуміння цього феномену:

1) «толерантність як байдужість» – припускає існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні переконання тощо);

2) «толерантність як неможливість взаєморозуміння» – обмежує прояв терпимості повагою до іншого, якого разом з тим неможливо зрозуміти і з яким неможливо взаємодіяти;

3) «толерантність як поблажливість» – визнання привілейованого стану власної позиції, всі інші погляди оцінюються як слабші: їх можна терпіти, але при цьому одночасно й зневажати;

4) «толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог» – кожна культура, ціннісна і пізнавальна система не тільки вступає в боротьбу з іншою системою, але, так чи інакше, намагається врахувати досвід іншої системи, розширюючи тим самим горизонт власного досвіду. Толерантність у цьому випадку розуміється як повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну поглядів (і навіть в деяких випадках зміну індивідуальної та культурної ідентичності) внаслідок критичного діалогу [478].

У Декларації принципів толерантності, прийнятій 1995 р. в Парижі, толерантність визначається як «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [312, с. 110]. У цьому визначенні увага фокусується на об'єкті прояву толерантного ставлення, яким виступає різноманіття як на рівні культур, так і на рівні окремих індивідуальностей. Толерантність – це форма ставлення до іншого, відмінного, різноманітного, що не збігається як з індивідуальними особливостями, так і звичними формами культури. О. Асмолов також акцентує увагу на цьому аспекті толерантності: «Толерантність – це норма цінності відмінностей іншої людини і підтримка цих відмінностей» [30, с. 7].

Д. Леонтьев справедливо вказує на певну невизначеність подібного трактування толерантності [488]. По-перше, залишається незрозумілим, хто може бути суб'єктом толерантного ставлення – індивіди чи соціальні групи, культури, субкультури? Слід розглядати толерантність як феномен переважно індивідуальної чи групової ментальності? По-друге, вимагає уточнення вживаний у визначенні вираз «правильне розуміння»: в чому суть такого розуміння, що означає правильно розуміти різноманітність? Крім того, акцентування уваги на таких ознаках, як повага і прийняття, викликає питання про межі толерантності: чи завжди вона є безумовним благом? Що є більш доцільним: максимальна толерантність чи оптимальна, перевищення якої призводить до нерозбірливості, всетерпимості і пасивності? В. Франкл, зокрема, вважав, що толерантність, яка неправильно розуміється, може заводити так далеко, що за іншим визнається навіть право бути інтолерантним. Неправильне розуміння толерантності зумовлюється її абсолютизацією як морального ідеалу, ігноруванням двостороннього

характеру міжособистісних взаємин і принципу взаємної відповідальності, який вважається однією з умов істинної толерантності.

Дослідники висловлюють різні погляди стосовно того, хто може бути суб'єктом толерантності. В теоретичних і емпіричних дослідженнях толерантності розглядаються феномени, що стосуються різних рівнів дійсності: громадської практики, суспільної свідомості, індивідуальної свідомості і світогляду, особистісних структур, поведінки індивідів. Одне з найбільш змістовних і багатогранних визначень толерантності запропонувала Г. Солдатова, яка розглядає цей феномен як «інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємовідносин з собою і з навколишнім світом» [703, с. 84]. Як бачимо, в цьому визначенні феномен толерантності цілком локалізується у сфері індивідуально-психологічних особливостей людини. Структурними компонентами толерантності Г. Солдатова вважає психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей [703, с. 62]. Таке трактування видається надмірно широким і розпливчатим, оскільки розмиває конкретні особливості, які відрізняють толерантність від інших змістовно близьких характеристик особистості, наприклад, стійкості або адаптивності.

Толерантність нерідко помилково ототожнюється з іншими змістовно близькими феноменами, наприклад, терпимістю. У науковій літературі досить часто вживаються поняття «толерантність до невизначеності», «толерантність до болю», «толерантність до стресу» тощо, які характеризують витривалість, стійкість до дії несприятливих чинників. Проте, як справедливо відзначають Д. Леонтьєв і В. Усачова, поняття «терпимість» не лише не відображає повноту поняття «толерантність», але й може містити прямо протилежний зміст [496]. Дієслово «терпіти» має якщо не негативне, то щонайменше амбівалентне емоційне забарвлення: терпіння завжди пасивне і означає лише зовнішнє стримування свого нетерпимого ставлення. На відміну від цього, в Декларації принципів толерантності йдеться про «активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини» [312, с. 110]. Толерантна позиція

характерна для зрілої особистості, яка впевнена в собі і не вбачає загрози в тому, що інші люди, соціальні групи або культури дотримуються інших поглядів і цінностей. Слабку, недостатньо зрілу особистість ця обставина лякає, напружує, внаслідок чого і виникає інтолерантне ставлення. На відміну від толерантності, терпимість тільки на зовнішньому рівні, в поведінці проявляється в рівному, спокійному ставленні до інших думок і цінностей, проте на емоційному рівні вона характеризується виразним дискомфортом, що зближує її з інтолерантністю.

Деякі науковці, намагаючись підкреслити відмінність толерантності від терпимості, впадають у крайність, взагалі виводячи останню за рамки проявів толерантності. Так, наприклад, Т. Фадеєва зазначає: «Якщо педагог не дозволяє собі зовні виражати свою негативну оцінку по відношенню до учня, тобто проявляє терпимість, то це не слід розглядати як вияв толерантності. Тому ми вважаємо, що терпимість не повинна входити в структуру поняття «толерантність педагога» [745, с. 196]. Очевидно, що терпимість, не будучи рівнозначною толерантності, є її невід'ємною важливою складовою. З погляду А. Петрицького, А. Зимбули, Ю. Іщенко, В. Золотухіна, О. Асмолова і Г. Солдатової, терпимість є компонентом толерантності, остання у свою чергу вважається «ширшим» поняттям [703].

У деяких випадках толерантність ототожнюється з позитивним ставленням, прийняттям, повагою і дружелюбністю. Проте така аналогія також є поверховою і випливає з того очевидного факту, що толерантність, як правило, поєднується з позитивним ставленням, а інтолерантність практично завжди слугує джерелом ворожнечі і напруги. Дослідники справедливо зауважують, що головна змістова характеристика толерантного ставлення полягає не в тому, що воно пов'язане з любов'ю, дружбою, повагою і прийняттям, а в тому, що воно виключає ненависть і ворожнечу. Емоційним тлом толерантності може бути цілком нейтральне ставлення, яке, у свою чергу, не варто завжди ототожнювати з байдужістю. Нейтральне ставлення може свідчити про відсутність упереджень і слугувати цілком прийнятним фоном для спілкування і спільної діяльності. І навпаки – любов і прийняття не гарантують толерантного ставлення. У сімейному вихованні нерідко трапляються випадки деспотичної, інтолерантної любові, коли батько або мати, засліплені власними

почуттями, не бачать у своїй дитині реальної індивідуальності зі своїми особливостями.

Попри те, що толерантне ставлення може виявлятися на нейтральному емоційному тлі, помилковим є ототожнення толерантності з байдужістю, незацікавленістю, відчуженістю. В. Лекторський, аналізуючи різні погляди на толерантність (як байдужість, як визнання неможливості взаєморозуміння і як поблажливу зверхність), вказує на їх некоректність і пропонує власне трактування толерантності як критичного діалогу, що сприяє розширенню досвіду [479].

З психологічного погляду толерантність означає, з одного боку, відсутність в особистості авторитарного синдрому (егоцентричних претензій на «останню істину», спрощеного, «лінійного» мислення, «чорно-білого» сприйняття, схильності до агресивної поведінки тощо), а з іншого, – наявність високого рівня поваги і прийняття самого себе у поєднанні з повагою і прийняттям інших.

Отже, більшість дослідників, відмовляючись від розуміння толерантності як поблажливо-байдужого ставлення до іншого, пропонують розглядати її в контексті таких понять, як визнання, прийняття, розуміння, критичний діалог, тобто здатність бачити в іншому саме іншого – носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, усвідомлення його права бути іншим; зацікавлене ставлення до такої несхожості; уміння бачити іншого «зсередини», здатність поглянути на світ одночасно з двох позицій: своєї та іншого. Толерантність характеризує ставлення особистості до «іншого» в різних його виявах – до того, що знаходиться по той бік межі «своє-чуже». Вона проявляється у визнанні рівноправною іншої реальності – індивідуальних особливостей людей, ідей, цінностей, способів поведінки, які особистість не вважає своїми, близькими собі. На відміну від цього, інтолерантність передбачає визнання тільки своєї реальності: якщо інші люди відрізняються, мають інші погляди, значить, вони щось не розуміють або розуміють неправильно.

Слід підкреслити, що толерантність не обов'язково передбачає згоду: саме ставлення особистості до тих ідей, з якими вона не згодна, виступає справжнім критерієм її толерантності. «Толерантність передбачає ... розуміння відносності багатьох наших переконань і суджень, неможливість такого їх обґрунтування, яке було б безперечним для всіх», – зазначає В. Лекторський [479, с. 22]. Толерантність як визнання

рівноправності різних позицій пов'язана з відповідальністю особистості за свій вибір і визнанням за іншими права на власний вибір. Інтолерантність же, характерна для тих людей, які бояться взяти на себе відповідальність вибору, стверджуючи, що істина одна, і, отже, вибір є єдино можливим.

Узагальнення поглядів науковців на сутність толерантності дає підстави сформулювати низку положень, які виражають змістові характеристики цього феномену як показника особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя:

– толерантність характеризує ставлення особистості до «іншого» в різних його виявах – це позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із «своїми», незалежно від міри згоди з ними;

– толерантність – складна особистісна характеристика, що визначає міру індивідуальної чутливості до напруженості, нестабільності та суперечливості в міжособистісних і професійних стосунках;

– толерантність як особистісну якість не слід ототожнювати з терпимістю, байдужістю, поблажливістю, відчуженістю або позитивним ставленням чи дружлюбністю – вказані феномени хоча й пов'язані з толерантністю, однак самі по собі не розкривають її сутності;

– толерантність не варто абсолютизувати – вона має межі конструктивного вияву і не поширюється на такі деструктивні феномени, як агресія, ворожнеча, насильство тощо; справжня толерантність можлива лише в єдності і взаємозв'язку з іншими якостями зрілої особистості: поміркованістю, почуттям міри, емпатією, діалектичністю мислення тощо;

– толерантність – це прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору особистістю власної позиції й активності, спрямованої на побудову партнерських стосунків;

– зміст толерантності не може бути зведений до окремої властивості – це складний і багатоаспектний феномен, що має декілька базових вимірів.

Слід зазначити, що у наукових дослідженнях феномен толерантності найчастіше розглядається в контексті міжетнічних відносин, тому значна кількість наукових праць присвячена міжнаціональній і міжетнічній толерантності, обґрунтуванню їх змісту і

структури, а також шляхів формування. Останнім часом з'явилася низка досліджень, присвячених формуванню толерантності як професійно важливої якості педагога (Г. Безюлева, С. Бондирева, С. Данилова, Н. Морева, М. Перепеліцин, А. Погодіна, О. Шавріна, Г. Шеламова та ін.).

Аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить, що дослідники по-різному трактують сутність толерантності педагога, що зумовлено складністю і багатоаспектністю цього феномену:

- терпиме ставлення до учасників освітнього процесу (Л. Заніна, Н. Морева та ін.);
- психічна стійкість (Н. Меншикова, Ю. Поваренков та ін.);
- здатність до діалогічної форми міжособистісних стосунків (Г. Безюлева, В. Чернявська, Г. Шеламова та ін.);
- установка на толерантні форми взаємодії з іншими людьми (О. Клепцова, О. Нурлігаянова та ін.);
- здатність і готовність до співпраці з учасниками освітнього процесу на основі розуміння, визнання і прийняття їх індивідуальних особливостей (М. Перепеліцин, О. Шавріна та ін.).

Неоднозначність розуміння сутності педагогічної толерантності обумовлює необхідність розкриття її структури з урахуванням особливостей її прояву в сфері освіти.

Когнітивний аспект толерантності полягає в усвідомленні і прийнятті педагогом складності, багатовимірності життєвої реальності і варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти і суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу. Він проявляється в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати їх як прояв плюралізму, багатства індивідуальних сприймань і інтерпретацій. Отже, толерантність пов'язана зі здатністю вчителя за розбіжності в поглядах з учнями не переводити когнітивний конфлікт у міжособистісний.

Важливою складовою когнітивного компоненту педагогічної толерантності є терпимість до ситуацій невизначеності, які є доволі характерними для педагогічної взаємодії. Потрапляючи в ситуацію невизначеності педагоги нерідко втрачають

самовладання і здатність розсудливо міркувати, робити об'єктивні висновки. Інтолерантні до невизначеності педагоги схильні сприймати незвичайні складні ситуації швидше як загрозливі, ніж такі, що відкривають нові можливості. Вони краще почувають себе в звичній обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням. Водночас, вчителі, толерантні до невизначеності, почувають себе відносно комфортно навіть у нестандартних і непрогнозованих ситуаціях. Вони здатні продуктивно діяти в незнайомій ситуації і за браку інформації часто беруть на себе відповідальність, здатні приймати рішення без довгих сумнівів і боязні невдачі. У незвичній ситуації вони бачать можливість розвитку своїх здібностей і умінь, розкриття свого потенціалу.

Емоційний аспект толерантності педагога проявляється в здатності до емпатії, співчуття. Встановлення емоційного контакту між суб'єктами спілкування сприяє створенню довірливої і безпечної атмосфери, знижує напруженість і можливість загострення відносин, конфронтації і суперництва. Емоційна складова толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники навіть при відмінностях у поглядах мають можливість досягти певної спільності, відновити взаємозв'язки. Емпатія вчителя по відношенню до учня є не лише однією з форм поваги, але й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною «роботою над собою» в складному процесі виховання. Повноцінна емпатія є безоцінною і в цьому сенсі толерантною. Особливою складовою емоційного компонента педагогічної толерантності можна вважати особливий вид емоційної стійкості – «афективну толерантність», суть якої полягає в здатності справлятися з емоційною напругою, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань, тривоги, без того, щоб подавляти або спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний з терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дає змогу вчителю краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання учнів, не драгуючись і не приписуючи їм негативного сенсу. Ігнорування і пригнічення емоційної сфери призводить до емоційної інтолерантності педагогів, емоційного вигорання, а згодом і до професійної деформації.

Поведінковий аспект толерантності характеризується конкретними уміннями, серед яких можна виокремити: здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції (Я-висловлювання); готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як позиції, що має право на існування, незалежно від міри розбіжності з власними поглядами); здатність до конструктивної взаємодії (вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу); толерантна поведінка в напружених ситуаціях при розбіжностях у поглядах, зіткненні думок або оцінок.

Таким чином, толерантність – це важлива характеристика особистісно-професійної зрілості вчителя, яка виявляється в активній моральній позиції і психологічній готовності до конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, незалежно від їх відмінностей та особливостей. Педагогічна толерантність визначає здатність до побудови міжособистісних стосунків з учасниками навчально-виховного процесу на основі діалогу, розуміння і поваги, попри несхожість у поглядах, позиціях та індивідуальних особливостях. Цим зумовлюється важливість її розвитку у майбутніх учителів на етапі підготовки в педагогічному ЗВО.

На наш погляд, толерантність є одним із показників особистісно-диспозиційного критерію особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. Аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення поглядів науковців на сутність і прояви толерантності дає підстави визначити комплекс параметрів, що характеризують толерантність як показник особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя:

- відкритість до нового досвіду – інноваційна спрямованість, чутливість до реальності, здатність бачити речі і людей такими, якими вони є, а не такими, якими індивід звик їх вважати;

- терпимість до невизначеності – здатність адекватно сприймати і конструктивно діяти в непередбачуваних, нетипових, незвичних ситуаціях, використовуючи їх для власного розвитку;

- когнітивна складність – особистісна характеристика, яка відображає ставлення особистості до неоднозначності, відмінностей і суперечностей: низька когнітивна складність робить педагога нетерпимим до неоднозначності і розбіжностей в уявленнях

про дійсність; педагоги з високою когнітивною складністю сприймають їх спокійно і з інтересом;

– діалектичне сприйняття інших людей – здатність бачити одночасно як їх позитивні, так і негативні характеристики, істотні і другорядні ознаки на противагу категоричному, однозначному, недиференційованому «чорно-білому» сприйняттю;

– децентрація – здатність сприймати ситуацію з позиції іншої людини на противагу інфантильному егоцентризму, схильності оцінювати все лише з власної позиції;

– гнучкість – готовність до зміни власних установок, стереотипів, якщо вони перестають узгоджуватися з досвідом на противагу ригідності – схильності послуговуватися раніше засвоєними пізнавальними і поведінковими стереотипами, неспроможності відмовлятися від них або змінювати їх, якщо вони перестають відповідати реальності.

– емоційна стійкість – здатність витримувати певний рівень емоційної напруги, терпимо ставитися до складних і неприємних переживань без їх придушення чи спотворення, неконтрольованого наростання внутрішньої тривоги.

2.5. Діалектичне мислення у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя

Реформування системи освіти на основі принципів особистісно орієнтованого підходу підвищує вимоги до особистості педагога, від якого очікується не лише відповідна професійна спрямованість, прийняття гуманістичних цінностей і ідеалів, але й високий рівень розвитку професійно-педагогічного мислення, здатність адекватно розуміти й інтерпретувати складні педагогічні явища та процеси.

Проблема розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядалася багатьма психологами і педагогами, в працях яких розкрито сутність, особливості, функції, структуру педагогічного мислення, шляхи і способи його формування (Г. Балл, О. Дубасенюк, І. Казимірска, М. Кашапов, В. Крутецький, Ю.Кулюткін, А.Маркова, О. Осипова, В. Сластьонін, А. Сохор, Г. Сухобська, О. Цокур, О. Чемоданова,

В. Шадриков, В. Шахов та ін.). Варто зазначити, що дослідники по-різному розуміють сутність педагогічного мислення. Його розглядають, зокрема, як: гносеологічну основу педагогічної діяльності (О. Абдулліна, А. Піскунов); узагальнене й опосередковане відображення педагогічної дійсності (О. Осипова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків (А. Маркова); здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); системне бачення педагогічного процесу (О. Нечитайлова); вміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Спирін, М. Степінський, М. Фрумкін, О. Поляков). Сутність професійного мислення вбачається в узагальненому і опосередкованому відображенні професійної реальності; в поінформованості про різні аспекти праці; в умінні ставити, формулювати і вирішувати професійні завдання [461].

Поняття «педагогічне мислення» широко використовується в дослідженнях професійно важливих якостей учителя. Д. Вількеєв розуміє професійне мислення педагога як специфічну розумову діяльність, у ході якої відбувається узагальнене відображення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання, що детермінується специфікою педагогічних явищ, цілями навчання і виховання, професійним досвідом педагога [132].

Характеризуючи особливості педагогічного мислення, науковці звертають увагу на різні його властивості, що мають важливе значення в контексті розуміння педагогічної дійсності: логічність – уміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків (Ю. Кулюткін); кмітливість – здатність швидко розуміти і вирішувати педагогічні задачі (Ю. Кулюткін); оригінальність – самобутність, своєрідність, нешаблонність мислення (Н.Кузьміна, Є. Рогов); гнучкість – своєчасна оцінка дій, концепцій, теорій (А. Орлов); критичність – здатність ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій (Б. Ліхачов); аналітичність – уміння детально аналізувати факти і явища (Ю. Кулюткін, А. Орлов); інтуїтивність – здатність сприймати учня як особистість, як суб'єкта пізнавальної діяльності (Н.Кузьміна); динамічність – здатність вчасно відмовлятися від застарілих положень, приймати нові,

покладені в основу регуляції педагогічних стосунків (Б.Ліхачов, А.Орлов); рефлексивність – здатність пізнавати внутрішній досвід і власну особистість (Д. Вількеєв); далекоглядність – здатність передбачати наслідки педагогічних дій, прогнозувати майбутнє (Б.Ліхачов); здатність до синтезу – здатність будувати цілісну модель об'єкта, явища (В. Сластьонін); системність – здатність бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати завдання, орієнтуючись в усьому комплексі зв'язків і відношень (Д. Вількеєв).

Розглядаючи методологічні основи розвитку вищої освіти в сучасному інформаційному суспільстві, дослідники акцентують увагу на таких параметрах педагогічного мислення, як: контурність, циклічність; трансдисциплінарність; здатність бачити зв'язок між протилежними речами; розкриття взаємозв'язку загального і часткового; опора на контекст; нелінійне сприйняття причинності; сприйняття світу в контексті культури і трактування світу як тексту; розгляд учня як того, хто інтерпретує, а не пояснює; «ноосферне бачення розуму і біосфери» [59, с.13].

Вказані характеристики мають особливе значення для педагогічної діяльності, яка характеризується значною динамічністю, варіативністю, поліфункціональністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноспрямованих факторів, що ставить особливі вимоги до мислення вчителя. Здатність вирішувати проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісно-професійної зрілості педагога, якому часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, імовірнісний характер їх впливу на особистісний розвиток вихованців.

У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не тільки високий рівень розвитку звичайного формально-логічного мислення, а й мислення більш високого порядку, яке дає змогу розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. Такий постформальний тип мислення називають діалектичним [51; 61; 127; 353]. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується,

дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [631, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта виховання полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, залишаючись собою, він водночас постійно змінюється: сьогодні не такий, як був учора або буде завтра. Крім того, він характеризується неоднозначністю і містить у собі різні, часом суперечливі, якості, може виконувати різні ролі, виступати, наприклад, одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховної взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, виваженості, толерантного ставлення до невизначеності, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайнощів в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, усвідомлювати важливість педагогічного контексту – якостей, що притаманні діалектичному типу мислення. Діалектичне мислення ми розглядаємо як когнітивний критерій особистісно-професійної зрілості вчителя.

Діалектичність, на думку В. Сластьоніна, є основною ознакою науково-педагогічного мислення, що проявляється в здатності у кожному педагогічному явищі виявляти суперечності [691]. Діалектичний погляд на педагогічну дійсність дає змогу вчителю сприймати її як процес, в якому через боротьбу нового з старим здійснюється безперервний розвиток, а також впливати на цей процес, своєчасно розв'язуючи проблеми, що виникають у діяльності.

У понятті діалектичного мислення знайшла відображення філософська категорія діалектики – загального методу пізнання суперечностей як внутрішніх рушійних сил розвитку. Діалектика – це «розуміння світу і такий спосіб мислення, завдяки яким різні явища, предмети, речі розглядаються через різноманітність їх зв'язків, взаємодій протилежних властивостей і тенденцій, у процесах змін і розвитку» [679, с. 228].

У сучасній філософії діалектичність розглядається як фундаментальна характеристика мислення – здатність осмислювати будь-які явища крізь призму єдності і боротьби суперечностей. Діалектичне мислення забезпечує інтеграцію суперечностей шляхом їх взаємної зміни, взаємодоповнення, взаємопроникнення, переходу між протилежними полюсами. Суперечності можуть долатися двома способами: шляхом

абсолютизації істинності одного із полюсів опозиції і заперечення іншого або ж шляхом пошуку нової синтетичної конструкції, яка інтегрує протилежні позиції на вищому рівні. У сучасній педагогіці часто можна спостерігати перший спосіб, пов'язаний з так званим «чорно-білим» мисленням: колективізм або індивідуалізм, свобода або примус, репродукція або творчість, матеріальна освіта або формальна, монолог або діалог тощо.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфлікуючих думок» [446, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії когнітивного розвитку, яку називає діалектичним мисленням. Суть цього мислення, на його думку, полягає в розгляді, обдумуванні й інтеграції протилежних або конфлікуючих думок і спостережень. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності. На думку К. Ригела, ця здатність є сильною стороною мислення зрілої особистості. Він також вважав, що контекстуальні парадигми мислення характеризуються стабільністю, динамічністю і безперервністю.

М. Бессечес виокремив п'ять основних принципів діалектичного типу мислення [61]:

Взаємозв'язки і контекст. Діалектичне мислення надає особливого значення взаємозв'язкам і контексту, важливості сприйняття об'єкта або явища як частини чогось більшого, розумінню того, як працює система в цілому, а також рівновазі всередині системи і необхідності розглядати одну й ту ж проблему під різним кутом зору.

Антиформалізм. Діалектичне мислення протиставляється формально-логічному, яке відділяє форму від змісту. Люди часто роблять помилки, коли абстрагуються від конкретики проблеми, перетворюючи її елементи на частини формальної моделі й ігноруючи факти та контекст, які мають найважливіше значення для коректного аналізу. Переоцінка формально-логічного підходу призводить до викривленого сприйняття проблем, а також стереотипності і помилок під час їх вирішення.

Суперечливість. Діалектичне мислення орієнтоване на виявлення суперечностей між висловлюваннями і системами, розуміння того, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню проблеми, ніж наполегливе

дотримання однієї позиції і неприйняття іншої.

Зміни. Діалектичне мислення передбачає розгляд подій як моментів певного більш загального процесу, а не статичних станів, а також визнання того, що взаємодія між системами є джерелом змін.

Невизначеність. У зв'язку з особливою увагою до змін, суперечностей і впливу безлічі різних чинників, що становлять контекст, діалектичне мислення передбачає терпиме ставлення до певної невизначеності знання й визнання імовірнісного характеру подій.

Оригінальний підхід до трактування діалектичного мислення як особливої форми розумової діяльності розроблений Н. Вераксою [126]. Діалектичне мислення дослідник розуміє як мислення, зорієнтоване на відношення протилежності. У пошуках ситуацій, типових для діалектичного мислення, Н. Веракса звернувся до ситуацій суперечності. Характерним для всіх таких ситуацій є те, що вони фіксують відношення протилежності. У разі діалектичного мислення протилежності мають бути представлені в суб'єктивному плані, і спрямованість мислення, виражена в стратегії перетворення ситуації, повинна істотним чином залежати від відношень протилежності. Іншими словами, діалектичне мислення розуміється як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації.

Традиційно з погляду формальної логіки вважається, що протилежностей завжди дві і вони одночасно передбачають одна одну і заперечують одна одну, а також можуть опосередковуватися у процесі зняття (подолання) суперечності. Діалектичне ж мислення полягає в розумінні того, що між протилежностями можуть бути різні відношення: перетворення (коли одна протилежність трансформується в іншу), переходу (коли трансформація однієї протилежності в іншу відбувається не відразу, а поступово, через проміжні ланки), зворотності (коли протилежності переходять одна в іншу і потім назад), опосередкування (коли для двох протилежностей знаходиться така ситуація, в якій вони виступають компонентами цілого), об'єднання (коли цілісність розпадається на дві протилежності) та ін. [126, с. 7-8].

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливішим до педагогічних, моральних, політичних і соціальних проблем. Суб'єкт

діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, які приймаються на основі однієї лише формальної логіки. Формальна логіка ідеально підходить для вирішення однозначних, чітко поставлених завдань. При цьому вона часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Логічні рішення далеко не завжди є оптимальними з педагогічного чи етичного погляду. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, педагогічними опозиціями, однозначна оцінка яких неможлива: роль спадковості і середовища у розвитку особистості, співвідношення індивідуалізації і соціалізації у процесі виховання, стосунки між особистістю і колективом, зв'язок між формальною і матеріальною освітою, рецептивним і проблемним навчанням, свободою і примусом у вихованні, використання покарання і заохочень тощо.

О. Єрмолаєва, розглядаючи структуру готовності особистості до діалогічного спілкування, виокремлює антиномічне мислення як інтелектуальний базис діалогу [354]. Антиномія – поєднання двох тверджень, що суперечать одне одному і водночас виглядають однаково обґрунтованими. Антиномічне мислення вберігає від однобічності, допомагає зрозуміти різні точки зору й забезпечує мудру збалансованість позицій. Йому протистоїть монологічне мислення, яке визнає єдину («істинну») думку і не терпить суперечностей.

О. Єрмолаєва умовно виокремлює в антиномічному мисленні дві здатності: чутливість до антиномії і здатність її «витримувати». Чутливість до антиномій здавна вважається ознакою мудрості, оскільки дає змогу проникати в нескінченну складність і суперечливість буття. Проте чутливість до суперечностей ще не свідчить про вміння мислити антиномічно. Суперечності треба вміти «терпіти» – визнавати їх неминучість і право на існування. Важливою є здатність, не втрачаючи свого Я і не відмовляючись від власної позиції, сприйняти і зрозуміти протилежну думку, чужу ідею або інший вчинок. Антиномічне мислення діє не за схемою «або... або...», а за принципом «як..., так і...», «не лише..., а й...». Антиномічна свідомість протистоїть догматичній і будь-якій формі екстремізму, що, будучи неспроможним стерпіти протиріччя, оголошує кожного супротивника ворогом.

О. Єрмолаєва стверджує, що антиномічне мислення відрізняється від діалектичного, яке, визнаючи важливість суперечності, сприймає її швидше як «мотор», рушійну силу переходу на вищий рівень розвитку, де ця суперечність виявляється вже «подоланою» [354, с. 25]. Таке протиставлення, на наш погляд, не зовсім обґрунтоване. Коректніше вважати антиномічне мислення однією із форм діалектичного мислення як загальної здатності оперувати відношеннями протилежності. Як зазначає Н. Веракса, діалектичне мислення відбувається не тільки за схемою «теза – антитеза – синтез», але й може відображати інші відношення між протилежностями, у тому числі їх об'єднання і співіснування [126].

Протилежним до діалектичного мислення є мислення дихотомічне (гр. *dicha* – на дві частини, *to me* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, односторонньому оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті одного із полюсів педагогічних опозицій і запереченні іншого, абсолютизації одних педагогічних підходів і недооцінці інших. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку індивідуальності вихованця. Сучасні педагоги часто впадають в іншу крайність – абсолютизують розвиток індивідуальності та автономності особистості і недооцінюють важливість соціалізації, засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил суспільної поведінки: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [48, с. 246.]. Нерідко взагалі заперечують педагогічну доцільність колективного виховання, звинувачують його у нівелюванні

індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму (Ю. Азаров).

Дихотомічне мислення, яке оперує взаємовиключними протилежностями, зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг однієї із крайніх позицій: один із полюсів вважається абсолютно позитивним, інший – негативним. Так, наприклад, виокремлюють дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [14]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й нахили дітей. При цьому обидві концепції різко протиставляються, наголошується на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні категоричні оцінки висловлюються також щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [521]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному розвитку, становленню емоційної сфери, самосвідомості, індивідуальної своєрідності.

Прояви дихотомічного мислення у сфері педагогіки доволі численні: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

Характерною ознакою дихотомічного мислення є однозначно позитивна оцінка одного із полюсів, який протиставляється іншому як негативному. В результаті складається враження, що чим більшою є орієнтація на один із полюсів опозиційної пари (той що зі знаком «+»), тим більш педагогічно доцільною є така позиція.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим і зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання тощо. Оскільки у нескінченному і багатогранному світі існує нескінченний спектр подій і явищ, часто доводиться оперувати двома асимптотами між нескінченним числом варіантів: абсолютна

відсутність якої-небудь якості або її максимальний вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» і т. д.). Однак небезпека такого мислення, яке продукує екстремальні висновки, полягає в тому, що великий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишаються непоміченими, немов вони не існують. Однак у дійсності між крайніми позиціями існує велика кількість проміжних, перехідних варіантів, розуміння і використання яких знижує ризики, пов'язані з категоричним дихотомічним мисленням. Це має особливе значення у педагогічній діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить широкий спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо). Отже, однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом так само існує багато проміжних станів, які відображають поступове особистісне зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності (intolerance to uncertainty) – «тенденція людини приходити до рішень за типом «чорне – біле», приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [800, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають

почуття тривоги, невпевненості, дискомфорту і прагнення їх уникати. Толерантність до невизначеності проявляється в здатності зберігати спокій і готовність діяти в суперечливих, неоднозначних обставинах, йти на певний ризик без гарантії успіху, приймати непрогнозованість як виклик і нові можливості для самореалізації.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної формації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів дій у них, непередбачуваністю їх можливих ефектів. Моделюючи й організовуючи свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливів є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності, непрогнозованості, негарантованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності, здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, протистояти суперечливості інформації, приймати невідоме, адекватно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів.

Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, вихований – невихований, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих звичних установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку [481]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Однією з характеристик діалектичного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із

полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «←» і «→». У цьому контексті доречно згадати про ідею «золотої середини», яка полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу та гармонію. В етиці Аристотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків: «Середина – приналежність добродетелі» [27, с. 178]. На важливості уникнення крайнощів у сфері виховання наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взяли у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [513, с. 213].

Поряд з ідеєю рівноваги між протилежностями важливою характеристикою діалектичного мислення є пошук форми інтеграції протилежностей у синтетичній структурі вищого рівня, що забезпечує розуміння динамічного балансу і єдності суперечностей. У педагогічному контексті такий синтез полягає, наприклад, у тому, щоб розуміти директивне і вільне виховання, суб'єкт-об'єктну і суб'єкт-суб'єктну взаємодію, репродуктивне і проблемне навчання не як протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а як крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється у міру особистісного зростання вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності розвитку особистості, становлення її суб'єктності (здатності до самодетермінації).

Діалектичне мислення заперечує також існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, яка поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [230]. Важливо у міру

особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки в особистості з'являється здатність до самоуправління і відповідального самовизначення.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як показник когнітивного критерію особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів.

У контексті дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми визначили комплекс показників, які дають змогу оцінити рівень сформованості діалектичного педагогічного мислення у студентів педагогічного університету:

- процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів певного більш загального процесу, а не статичних станів, визнання того, що взаємодія між елементами педагогічної системи є джерелом змін і розвитку;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття, розуміння того, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню педагогічної проблеми, ніж наполегливе дотримання однієї позиції і неприйняття іншої;
- толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних підходів і концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання, визнання імовірного характеру педагогічних подій, здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові педагогічні ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії;

– контекстність – надання особливої уваги педагогічним взаємозв'язкам і контексту, сприйняття педагогічних об'єктів і явищ 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.

Висновки до другого розділу

Аналіз представлених у психолого-педагогічних джерелах уявлень про феномен особистісної зрілості відповідно до принципів системного підходу дав підстави виокремити три основні аспекти опису особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: структурний (з'ясування змісту і взаємозв'язків між компонентами зрілості), функціональний (визначення функцій зрілості) і якісний (виявлення властивостей зрілості).

Аналіз поглядів сучасних науковців на зміст особистісно-професійної зрілості дав підстави виокремити такі її основні складові, як: ієрархічна структура мотиваційно-ціннісної сфери, в якій домінують вищі моральні, гуманістичні цінності; суб'єктність, самостійність, автономність, інтернальність, самодетермінація, саморегуляція, самовладання, самовизначення, самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення тощо. Часто у змісті особистісно-професійної зрілості виокремлюють такі елементи, як проактивність, креативність, конгруентність, реалістичність, позитивна Я-концепція, рефлексивність, сформованість ідентичності, емпатійність, толерантність до невизначеності, відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики розглядаються як компоненти різноманітних типів зрілості (соціальної, соціально-психологічної, професійної, особистісно-професійної, громадянської, інтелектуальної, емоційної і т. д.), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

У структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають міру сформованості відповідних сфер особистості: ціннісно-мотиваційний (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій), особистісно-диспозиційний (сформованість професійно важливих якостей);

когнітивний (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); функціональний (форми суб'єктної активності, в яких виявляється зрілість особистості: самовизначення, самовираження, саморозвиток, самореалізація, саморегуляція, самостійне вибудовування життєвої і професійної перспективи, самоорганізація навчально-професійної діяльності і вибудовування стосунків із собою та навколишнім світом).

Відповідно до вказаних структурних компонентів особистісно-професійної зрілості виокремлено критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників: *ціннісно-мотиваційний* критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності); *особистісно-диспозиційний* критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності; *когнітивний* критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі показників: процесуальність, континуальність, збалансованість і поміркованість, толерантність до невизначеності, контекстність; *функціональний* критерій характеризується такими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

Визначаючи рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на визначені критерії та статуси формування ідентичності, що, на наш погляд, відображають послідовні етапи та рівні розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

Досуб'єктний рівень співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Їм бракує суб'єктності, рефлексивності та толерантності, водночас вони схильні до дихотомічного професійного

мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів.

Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформувати, активно шукають своє педагогічно кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Вони переживають кризу становлення професійної ідентичності, водночас їм властива підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Таких студентів 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 та самовдосконалення.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [160; 161; 164; 171; 172; 173; 177; 183; 185; 188; 194; 195; 209; 223; 225; 226; 227; 232; 236; 237; 239; 240; 243].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

3.1. Особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя

Гуманізація сучасної освіти, у тому числі професійної підготовки майбутніх учителів, пов'язується із впровадженням у навчально-виховну практику особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суттєві зміни в організації та функціях педагогічної діяльності. Зокрема, дослідники звертають увагу на такі трансформації, зумовлені поширенням ідей особистісно зорієнтованої освіти: змінюється загальний погляд на освіту як культурний процес, сутність якого полягає в гуманістичних і творчих взаємодіях його суб'єктів; змінюються уявлення про особистість, в якій поряд з соціальними виокремлюються різноманітні суб'єктивні якості, що характеризують її автономність, незалежність, здатність до вибору, саморегуляції; переглядається ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу: за ним закріплюється статус суб'єкта виховання і конструювання власних життєвих смислів, що має унікальну індивідуальність і право на власну траєкторію розвитку; завдання педагогічної діяльності при цьому вбачається в організації умов для набуття вихованцем суб'єктного досвіду, педагогічній підтримці розвитку його індивідуальності; у сфері виховання поряд з інтеріоризацією як механізмом розвитку особистості шляхом переведення зовнішніх дій у внутрішній план важливе значення надається персоналізації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим механізмам індивідуального саморозвитку [456].

Серед інших тенденцій, які спостерігаються у педагогічній діяльності у зв'язку з її переорієнтацією на принципи особистісно зорієнтованого підходу, можна виокремити такі:

- розширення меж свободи діяльності вчителя як простору творчого самовираження і самореалізації у професії;
- перехід від впровадження методичних канонів, стандартів і «передового педагогічного досвіду» до конструювання та реалізації вчителем власної педагогічної концепції, яка ґрунтується на базових педагогічних принципах і водночас відображає його особистісні смисли та ціннісні установки;

– переорієнтація педагогічного проектування з формування у вихованців визначеного комплексу знань, умінь, навичок і способів поведінки на забезпечення цілісного розвитку їх особистості;

– діалогізація педагогічної позиції вчителя – відмова від установки на володіння істиною в останній інстанції, визнання права вихованця на власну думку і перехід до діалогу особистісно рівноправних суб'єктів;

– відмова від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, консерватизмі, закритості, повчальності, моралізаторстві, і визнанні права вихованців на індивідуальність і своєрідність.

У контексті гуманізації та демократизації сучасної освіти від учителя очікується виконання не тільки традиційних функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку учнів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень педагогічної компетентності та методичної готовності, а, передусім, – особистісно-професійна зрілість, що виявляється в суб'єктності, рефлексивності, толерантності, діалогічній спрямованості, діалектичності професійного мислення тощо. Педагог повинен не тільки володіти технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й бути спроможним підтримувати особистісне становлення дітей, сприяти їх самоактуалізації.

Наукові основи особистісно орієнтованого підходу обґрунтовані такими психологами і педагогами, як Г. Балл [42], І. Бех [63], В. Бондар [88], Є. Бондаревська [90], С. Гончаренко [277], І. Зязюн [380], В. Кремень [447], С. Максименко [517], В. Пікельна [605], С. Подмазін [607], В. Рибалка [644], С. Сисоєва [687], І. Якиманська [802]. Особистісний підхід передбачає, по-перше, спрямованість педагогічного процесу на загальний розвиток особистості, по-друге, реалізацію цієї мети за допомогою суб'єкт-суб'єктної (діалогічної) взаємодії учасників освітнього процесу. Такий підхід потребує сприйняття студента як особистості, котра самостійно й відповідально самовизначається й формує свою позицію у сфері соціальних і професійних стосунків. Завдання викладачів полягає у тому, щоб допомогти студентам осмислити себе як особистість, виявити і

розкрити власні можливості, сформувати самосвідомість, самовизначитися у сфері життєвих і професійних цінностей. Особливе значення у цьому контексті надається формуванню в освітньо-професійному середовищі гуманних взаємин, завдяки яким майбутні вчителі вчать не тільки усвідомлювати себе як особистість, але й бачити та поважати особистість в інших людях, зокрема, у майбутніх вихованцях [63; 379; 607].

Відповідно особистісно зорієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів, становленні їх особистісно-професійної зрілості передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення загальної мети – розвитку особистості вчителя, його індивідуальності, спрямованості на особистісне самовдосконалення і професійну самореалізацію, формуванні позиції доброзичливого, позитивного, толерантного ставлення до світу та навколишніх людей. Особистісно зорієнтований підхід створює також умови для формування у майбутніх учителів позитивної Я-концепції, самоповаги, почуття власної гідності і поваги до інших людей.

Метою особистісно зорієнтованої освіти, на думку С. Сисоевої, [672] має бути розвиток компетентної, зрілої особистості, здатної адаптуватися до сучасних вимог, спрямованої на особистісну і професійну самореалізацію впродовж усього життя [687]. Зasadничою особливістю особистісно зорієнтованої педагогічної освіти є інтеграція особистісних якостей і професійної компетентності майбутніх учителів, що, на наш погляд, набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

Варто зазначити, що, незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблематики особистісно зорієнтованого підходу, у сучасних педагогічних дослідженнях недостатня увага приділяється особистісній підготовці майбутніх учителів до його реалізації. Готовність вчителя до особистісно зорієнтованого виховання не визначається лише його гуманістичною спрямованістю та обізнаністю з відповідними ідеями і концептуальними положеннями. Одних лише знань принципів особистісно зорієнтованого виховання недостатньо для їх послідовної реалізації у педагогічній діяльності. Для цього необхідна певна «особистісна самоорганізація, внутрішня свобода, професійна педагогічна культура ... Не можна ефективно займатися особистісним досвідом іншої людини, не маючи власного» [673, с. 173]. Згідно з відомою педагогічною аксіомою, подібне виховується подібним. Особистісний розвиток учнів можливий лише

за відповідного рівня особистісно-професійної зрілості педагога.

Суперечність між наявною в теорії орієнтацією на особистісний розвиток вихованців і педагогічною практикою, в якій поки що слабо представлені особистісні аспекти суб'єктів навчально-виховного процесу, є стимулом для подальших наукових досліджень. Як засвідчив аналіз масової педагогічної практики, проведений О. Бондаревською, І. Колесниковою, В. Сериковим, С. Сисоєвою, В. Сластьоніним, особистісні функції учнів залишаються мало затребуваними вчителями, що в першу чергу пояснюється характером їх підготовки в системі професійної педагогічної освіти, яка недостатньо зорієнтована на реалізацію особистісного потенціалу студентів. Суперечність між вимогами до особистості вчителя і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних ЗВО до виконання нових функцій пов'язується з недостатньою розвиненістю особистісного потенціалу самого вчителя. У рамках традиційної системи підготовки студент педагогічного ЗВО здебільшого зорієнтований на оволодіння «трансляційною» функцією й опанування не цілісного предмета майбутньої діяльності, а переважно його пізнавально-інформаційного аспекту, що знаходить вираження в ядрі професійного становлення – загальнопедагогічній підготовці.

Загалом, психолого-педагогічні дослідження масової педагогічної практики свідчать про наявність низки недоліків у підготовці вчительських кадрів:

- орієнтацію в основному на традиційну методичну систему, що ґрунтується на репродуктивному характері засвоєння майбутніми вчителями професійних знань, умінь і навичок;
- незначну варіативність самостійного пошуку способів вирішення педагогічних проблем;
- недостатню орієнтацію на особистісний розвиток майбутніх учителів, гармонізацію їх мотиваційно-сміслової сфери;
- формальний характер закликів до реалізації в освіті особистісного підходу і низький рівень педагогічної взаємодії між викладачами і студентами, що не забезпечує становлення гуманістичної професійно-особистісної позиції майбутніх учителів.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує відповідної організації освітнього процесу, яка б стимулювала суб'єктні прояви студентів

і сприяла їх особистісній самоактуалізації. Реалізація цього завдання передбачає, передусім, впровадження принципів особистісно зорієнтованого підходу як концептуальної основи сучасної педагогічної освіти.

Варто зазначити, що особистісна орієнтація педагогічного процесу не зводиться до гуманітаризації його змісту та демократизації педагогічних відносин (хоча важливість цих процесів не викликає сумнівів). Насамперед вона полягає у спрямуванні освітнього процесу на забезпечення особистісного зростання вихованців, їх становлення як суб'єктів життєдіяльності, які володіють компетентністю у вирішенні життєвих проблем на основі мобілізації свого особистісного творчого потенціалу [673]. Можна погодитися з В. Серіковим, який вбачає специфіку особистісно орієнтованого підходу в його спрямованості на формування особистісного досвіду («досвіду бути особистістю»), який проявляється у виконанні низки особистісних функцій: мотивації (прийняття і обґрунтування діяльності); опосередкування (по відношенню до зовнішніх дій і внутрішніх імпульсів поведінки); колізійності (бачення прихованих суперечностей дійсності); критичності (відносно пропонованих ззовні цінностей і норм); рефлексії (конструювання і осмислення певного образу Я); смислотворчості (визначення системи життєвих смислів аж до найважливішого – сенсу життя); орієнтації (побудова власної картини світу – індивідуального світогляду); забезпечення автономності і стійкості внутрішнього світу; творчо-перетворювальної (забезпечення творчого характеру будь-якої особистісно значущої діяльності); самореалізації (прагнення до визнання власного «Я» оточенням); забезпечення рівня духовності життєдіяльності відповідно до особистих домагань (запобігання зведенню життєдіяльності до реалізації утилітарних цілей) [674].

У концепції особистісно зорієнтованої освіти О. Бондаревської та дослідженнях її послідовників (Т. Власової, Л. Диханової, Л. Стрелкової, В. Фоменко та ін.) освіта розглядається як культурологічний феномен, що забезпечує розвиток людини як суб'єкта культури і власного життя в єдності природних, соціальних і культурних властивостей. Відповідно до такого розуміння особистісної освіти змінюються вимоги до вчителя, його педагогічної культури, які, у свою чергу визначають спектр вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. Від учителя очікується: ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості; турбота про екологію дитинства; уміння працювати зі

змістом навчання і виховання; володіння прогресивними педагогічними технологіями; уміння встановлювати зв'язки з довкіллям і створювати середовище розвитку дітей.

Вдосконалення професійної підготовки вчителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу, на думку О. Бондаревської, має здійснюватися відповідно до таких позицій [89].

Принципи реформування педагогічної освіти, на думку О. Бондаревської, повинні орієнтуватись на: загальнолюдські цінності, педагогічну культуру, дітей, школу, індивідуальність, творчий потенціал студента [89, с.13]. Орієнтація на загальнолюдські цінності означає в цьому випадку гуманізацію, гуманітаризацію освіти, створення екологічно чистого культурно-освітнього середовища, ставлення до студента як до вільного суверенного суб'єкта професійної підготовки, відповідальність ЗВО за якість його професійної підготовки. Основний зміст педагогічної підготовки, відповідно, повинна становити вітчизняна і світова педагогічна культура. ЗВО і школа повинні мати єдиний освітній простір для студента і забезпечити його зверненість до дітей у період професійної педагогічної підготовки.

Оволодіння студентами базовими основами педагогічної культури, стверджує О. Бондаревська, має стати фундаментальним завданням загальнопедагогічної підготовки. Педагогічна культура розглядається при цьому як динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності і особистих досягнень людей, що займаються навчанням і вихованням. Основні завдання професійного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя як компетентного фахівця і суб'єкта культури полягають у тому, щоб ввести його у світ педагогічних цінностей, надати допомогу в оволодінні базовими основами педагогічної культури і розвитку суб'єктних властивостей особистості. Основними педагогічними цінностями, що визначають орієнтації студентів у професійній педагогічній освіті, О. Бондаревська вважає: а) гуманістичні (дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального захисту її особистості, допомоги, підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу); б) духовні (сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення); в) практичні (способи практичної діяльності, перевірені

навчально-виховною практикою, педагогічні технології); г) особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні особливості особистості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості) [89, с. 15].

Базовими компонентами педагогічної культури у концепції О. Бондаревської виступають: гуманістична педагогічна позиція і особистісні якості педагога; педагогічні теорії і педагогічне мислення; педагогічні технології і професійні уміння; досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування власної педагогічної діяльності як системи (дидактичної, виховної, методичної); культура професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції особистості педагога [89, с. 16].

В основі концепції особистісно зорієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим [674; 675], лежить ідея С. Рубінштейна [651], згідно з якою сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію по відношенню до себе й оточення. У цій концепції особистість трактується не як набір заданих якостей, а здатність людини «бути особистістю», тобто, проявляти свої ставлення до світу й самої себе. Таким чином до змісту освіти вводиться новий вид досвіду – досвід бути особистістю, який виявляється у виконанні особистісних функцій [675, с. 10]. У найбільш загальному вигляді це досвід осмисленої і рефлексованої поведінки особистості. Специфіка особистісного досвіду полягає в тому, що він не може бути цілком заданий нормативним навчальним матеріалом за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує у формі міжсуб'єктної взаємодії. Оволодіння ним «виражається не у предметних знаннях і уміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих смислів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції» [675, с. 35].

Виходячи з такого розуміння особистісно зорієнтованої освіти, В. Сериков наголошує на важливості забезпечення в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів їх орієнтації на створення у педагогічному спілкуванні з учнями особистісно-формуваельної ситуації, конструктивними елементами якої є: ціннісний компонент змісту освіти (виховання), спілкування і співпраця суб'єктів ситуації (вихователя і вихованців), спільна діяльність з вироблення смислу (оцінки) предмета і самого процесу спільної діяльності [674].

Інваріантними характеристиками професійної готовності вчителя у світлі обґрунтованої В. Сериковим концепції особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності є: самообґрунтування ним своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації; безперервний пошук альтернатив наявної практики навчання і виховання; цілепокладання і цілереалізація на основі авторської моделі навчання і виховання; спільне з учнями осмислення (наділення смислом) елементів змісту освіти; внесення авторських елементів у зміст освіти і виховання; рефлексія своєї особистісної і професійної поведінки; відповідальність за прийняті рішення; прийняття або відхилення форм діяльності та спілкування з позицій свого педагогічного ідеалу; орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування та ін. [673, с. 26].

Формування готовності вчителя до особистісно зорієнтованого виховання ґрунтується на актуалізації глибинних механізмів його соціокультурної орієнтації, трансформації мотиваційних і операційно-виконавчих структур діяльності. Реалізація особистісного підходу вимагає адекватних йому особистісних властивостей учителя – емпатійності, рефлексивності, толерантності, ставлення до учня як до унікальної особистості та ін. [674]. Можна погодитися з дослідником у тому, що підготовка вчителя повинна будуватися відповідно до відомого психологічного принципу, згідно з яким для успішного формування того або іншого типу діяльності суб'єкт повинен здійснювати діяльність, за своїм психологічним змістом адекватну формованій. Відповідно до цього, підготовка вчителя до педагогічної діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу має бути спрямована на формування у студентів особливого типу орієнтування в педагогічному середовищі, що передбачає самовизначення стосовно смислу педагогічної діяльності [673]. Студенти повинні ознайомитися з різними варіантами особистісно-професійної (авторської) позиції вчителя й свідомо обрати якусь із них або розробити власну модель професійної поведінки. Відповідно, у змісті їх підготовки можна виокремити два аспекти. Перший передбачає освоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів особистісно зорієнтованого виховання. Другий полягає в міжсуб'єктному спілкуванні студента і викладача, завдяки чому формується особистісний компонент професійного досвіду.

Стає очевидним, що організація педагогічного процесу на засадах особистісно

зорієнтованого підходу залежить не тільки і не стільки від професійної компетентності вчителя, його методичної майстерності, обізнаності з гуманістичними концепціями педагогічної взаємодії, скільки від загального рівня особистісно-професійної зрілості. Якими б педагогічними методиками і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита для співпраці, налаштована на конструктивну взаємодію. Саме низький рівень особистісної зрілості вчителя зазвичай спричинює деструктивні для особистісного становлення вихованців форми стосунків: недовіру, диктат, агресивність, відчуженість, дистантність, залякування, загравання, потурання тощо. Н. Осухова справедливо зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [577, с. 30]. Незрілі в особистісному відношенні вчителі, яким притаманні психологічні комплекси і внутрішні конфлікти, не можуть сприяти гармонійному особистісному розвитку вихованців. Вони «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті впливають на їх викладацьку роботу» [57, с. 302]. Водночас особистісна зрілість учителя зумовлює гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів їх особистісний розвиток потребує не меншої уваги, ніж формування 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» [57, с. 314].

Отже, розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ЗВО має стати одним із пріоритетних завдань їхньої професійної підготовки. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування відповідних педагогічних умов і пошуку методичних шляхів забезпечення особистісного становлення 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 слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу,

нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [570, 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 переважно на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.).

Протягом останніх років обґрунтовано теоретичні засади і методичні підходи до застосування різних інтерактивних технологій професійної підготовки майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнецов, О. Леонт'єв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені тренінгові програми для студентів педагогічних ЗВО спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, емоційної гнучкості, Я-концепції, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь, самосвідомості, рефлексії тощо.

Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих компонентів особистості вчителя (ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, креативності, рефлексії, емоційної гнучкості тощо) або більш складних характеристик (педагогічної культури,

спрямованості, самосвідомості, професійної готовності тощо), що виступали предметом численних досліджень, необхідний цілісний підхід до розвитку особистості вчителя, що набуває інтегрального вияву в понятті «особистісно-професійна зрілість».

У контексті розвитку особистості вчителя поняття зрілості почали застосовувати порівняно недавно. Предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогів виступали різні аспекти зрілості вчителя: соціальна (В. Радул), громадянська (Т. Мироненко), професійна (О. Андрієнко). У декількох дисертаційних роботах розглядається феномен особистісної зрілості вчителя: О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [725]; Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі [442]. На думку останньої, підвищення особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО можливе за таких умов: організації навчально-виховного процесу як діалогічної взаємодії його суб'єктів, у ході якої збагачується їх досвід рефлексії на основі розвитку ціннісного ставлення до себе, інших і світу в цілому; розробки 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 навчально-виховного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує формування у педагогічному ЗВО цілісного освітнього середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх самовизначення у просторі майбутньої професії.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що необхідною передумовою підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісного підходу у вихованні є забезпечення належного рівня їх особистісно-професійної зрілості. У свою чергу, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з

викладачами. Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного становлення. Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ЗВО відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість: ініціативної, що виявляється в ініціації та розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання; вольової, що забезпечує мобілізацію особистісних ресурсів на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху діяльності; творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі; надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду; смислопошукової, що полягає в цілеспрямованому переведенні об'єктивованих цінностей культури в суб'єктивні смисли шляхом усвідомлення й осмислення різних аспектів наявних альтернатив, розширення й упорядкування системи суб'єктивних конструктів, створення нових узагальнюючих систем відліку і розв'язання завдань на смисл для особистості різних компонентів соціокультурного досвіду; самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні; рефлексивної, що полягає в осмисленні, критичному аналізі та корекції своїх дій як суб'єкта діяльності, з'ясуванні власних переваг і недоліків, визначенні перспектив подальшого особистісного і професійного зростання.

Створення такого освітнього середовища можливе лише на засадах особистісно-зорієнтованого підходу, який, на наш погляд, виступає теоретико-методологічною основою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, оскільки забезпечує умови для самодеремінації, самоорганізації і самореалізації особистості, сприяє формуванню у студентів особистісно-професійної позиції, розвитку особистісних якостей.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на засадах особистісно зорієнтованого підходу передбачає реалізацію в освітньому процесі низки відповідних принципів:

- переорієнтація навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну модель особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця;
- приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів;
- полісуб'єктний характер взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, діалогізація як перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії;
- проблематизація педагогічного процесу – використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів пошукової активності під час розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні, з'ясування особистісного смислу тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності;
- персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу – відмова від рольових масок і фасадів, адекватне включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань; забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу;
- активізація рефлексивних процесів у підготовці майбутніх учителів, що сприяє формуванню у них адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії;
- утвердження принципів плюралізму, інакомислення, вільного і відповідального вибору в освітньому середовищі;
- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх когнітивної діяльності під час освоєння професійно-значущої інформації;
- орієнтація студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення;
- орієнтація студентів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, вироблення індивідуально-особистісних стратегій педагогічної діяльності та спілкування.

3.2. Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя

У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів особливого значення набуває звернення до методологічних принципів акмеологічного підходу, сутність якого вбачається у комплексному, цілісному, системному дослідженні суб'єкта на шляху до вершин зрілості, коли всі його особистісні та професійні характеристики розглядаються в єдності з метою сприяння досягненню найвищих рівнів розвитку [318, с. 54].

Проблеми акмеології й акмеологічного підходу розглядаються в працях О. Акімової [584], А. Бодальова [82], В. Вихрущ [134], Г. Данилової [307; 308; 309], А. Деркача [316; 317; 318], О. Дубасенюк [331; 342], Н. Кузьміної [454], Л. Лук'янової [503; 504], В. Максимової [518], С. Сисоєвої [687] та ін. Сучасна професійна акмеологія є доволі диференційованою системною наукою, у межах якої можна виокремити такі напрями: педагогічна акмеологія (О. Бодальов [82], А. Деркач [316], І. Зязюн [376], О. Дубасенюк [342], Н. Ничкало [557; 556], Л. Лук'янова [503], С. Сисоєва [681] та ін.), соціальна акмеологія (В. Радул [635] та ін.), акмеологія управління (А. Деркач [316] та ін.); акмеологія вищої школи (О. Вознюк [136], О. Дубасенюк [342] та ін.); шкільна акмеологія (В. Максимова [518] та ін.); акмеологія управління освітніми системами (В. Приступа, Г. Сазоненко [659] та ін.); синергетична акмеологія (В. Бранський, С. Пожарський [96] та ін.); креативна акмеологія (А. Деркач [316], С. Сисоєва [683] та ін.).

Предметом педагогічної акмеології є процес досягнення суб'єктами педагогічної діяльності вершин професійної майстерності та особистісної самореалізації в професії. Акмеологія як наука характеризується фундаментальністю, гуманістичною спрямованістю, інтегративністю, прикладною зорієнтованістю. Фундаментальність проявляється у розробленні системи загальних і конкретних методологічних принципів, які визначають проблемний простір її досліджень, специфічність підходу до людини як особи, що постійно розвивається. Гуманістична спрямованість акмеології виявляється в сприянні акмеологічних знань особистій і професійній самореалізації людей, їх професійному та особистісному становленню. Результати акмеологічних досліджень спрямовані, передусім, на благо конкретної, а не абстрактної людини, гармонізацію її

розвитку та відносин [316, с. 17].

Акмеологія вирішує комплекс важливих у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх фахівців проблем: наукова інтерпретація феноменології акме, розробка відповідних теоретико-методологічних принципів; дослідження загальних і конкретних закономірностей досягнення суб'єктом розвитку акме; виявлення чинників і умов, що сприяють або заважають руху особистості до акме й досягнення вершин розвитку; розробка акмеологічних методів дослідження і педагогічної підтримки розвитку особистості; створення акмеологічних моделей професіонала й професіоналізму для різних видів професійної діяльності; обґрунтування й розробка акмеологічних технологій розвитку особистості та її професіоналізму; здійснення прикладних акмеологічних досліджень [318].

Акмеологічний підхід широко застосовується у професійній підготовці вчителів (О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко, С. Пожарський, В. Панасюк та ін.). У контексті цього підходу професіоналізм розглядається як системне явище, що характеризує стан особистості та діяльності педагога, умова досягнення найвищих показників в особистісно-професійному, соціальному розвитку та професійній діяльності. З позицій акмеологічного підходу становлення та саморозвиток учителя розглядаються як досягнення професійного акме: розвиток самосвідомості, здатності до самопізнання, використання прийомів самоосвіти і самовиховання, керування саморозвитком на основі рефлексії, самопостереження та саморегуляції, формування позитивної Я-концепції шляхом наближення Я-реального до Я-ідеального.

Акмеологічний підхід орієнтує на пошук шляхів забезпечення системою професійної підготовки готовності майбутніх учителів до досягнення найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності та педагогічній творчості.

Особливість акмеологічного підходу до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів полягає в його спрямованості на становлення їх суб'єктності, спрямованості на самовдосконалення, саморозвиток і просування до вершин особистісного, професійного, духовно-морального становлення. На відміну від поширеної раніше позиції, що справжнім професіоналом може стати особистість, котра

розвивається переважно як суб'єкт праці, Г. Данилова, спираючись на методологію акмеологічного підходу, стверджує, що чим вищий рівень професіоналізму, тим більше у ньому особистісного й індивідуального [309].

Г. Данилова пропонує розглядати акмеологічний підхід у площині гуманізації освіти та обґрунтування інноваційної ідеології виховання. Характерною особливістю акмеологічного підходу є спрямування освітнього процесу на вдосконалення особистості в освітньому середовищі, її самовдосконалення, саморозвиток, поступальний рух упродовж життя «від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме» у різних видах зрілості людини, в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил» [309, с. 83].

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» підкреслюється необхідність проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням тенденцій інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства та держави, що забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури [551].

На думку О. Дубасенюк, акмеологічний підхід, інтегруючи положення суб'єктного, особистісного, суб'єкт-суб'єктного, діалогічного, середовищного і ресурсного, орієнтує майбутніх учителів на постійний саморозвиток, досягнення вершин педагогічної майстерності і дає змогу проектувати розвиток «акме-особистості майбутнього педагога» [331, с. 30].

У сучасній вищій педагогічній освіті активно впроваджуються акмеологічні технології і методи, зорієнтовані на сприяння безперервному самовдосконаленню педагога через розвиток його мотиваційно-ціннісної сфери, професійного мислення та інших професійно важливих особистісних якостей. Акмеологічні технології утворюють інтегровану систему, що об'єднує технології проектування і реалізації освітньої програми; управління освітніми процесами; розвиток духовно-морального потенціалу людини; забезпечення успішності навчання; акмеологічного супроводу освітнього процесу [342, с. 23].

З акмеологічного погляду особистісно-професійна зрілість фахівця є системним утворенням, що інтегрує розвиток морально-етичних ціннісних орієнтацій, якостей особистості, її гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, а також гармонізацію свідомості та поведінки у контексті суспільних норм. Зріла особистість, яка

досягла вершин акме, вирізняється високим рівнем розвитку суб'єктності, відповідальності, гуманності, цілеспрямованості, соціальної активності, а не тільки високими професійними досягненнями й функціональною ефективністю. Тому в акмеологічному підході зрілість та її вершина (акме) розглядається як багатомірна характеристика людини, що відображає її становлення як індивіда (складно організованого організму), особистості (ядром якої є ставлення до різних аспектів дійсності) і суб'єкта діяльності (професіонала, здатного досягати найвищих рівнів професійного розвитку).

Педагогічна акмеологія вивчає феноменологію, закономірності, механізми та чинники розвитку особистості у процесі досягнення професійної зрілості і виступає методологічним інструментарієм, який допомагає створити умови для досягнення фахівцями вищих рівнів професіоналізму у сфері педагогічної діяльності, прояву соціально важливих і особистісних якостей [278].

Акмеологічний підхід є методологічною основою комплексного дослідження цілісної особистості педагога на етапі зрілості, під час якого його суб'єктні, індивідуально-особистісні й діяльнісні характеристики розглядаються в єдності та взаємозв'язках для сприяння досягненню вищих стадій особистісно-професійної зрілості.

Основними характеристиками акмеологічного підходу у сфері педагогічної освіти є: спрямованість на досягнення «акме» і самовдосконалення на усіх вікових стадіях життєдіяльності особистості; всесторонній розвиток особистісних властивостей індивідів і груп (спільнот); віра у можливість масового вдосконалення; антропологічний акмеїзм, оптимістичне сприйняття людини та її майбутнього; акмеологічне проектування і прогнозування вищих досягнень окремих осіб, груп і спільнот [135].

Провідними векторами розвитку педагогічної освіти в Україні у контексті акмеологічного підходу Г. Сотська вважає:

– визнання педагогічної освіти як сфери забезпечення людським капіталом – педагогами, здатними до успішної професійної самореалізації, постійного саморозвитку та здійснення індивідуальних творчих внесків у професію, стимулювання суспільного інтересу до результатів своєї діяльності;

– усвідомлення пріоритетності акмеологічного підходу як базової методологічної основи, що забезпечує постійний рух за висхідною траєкторією розвитку педагога,

розуміння його ролі у сучасному світі відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних змін;

– безперервний професійний акмеологічний розвиток учителів у рамках формальної, неформальної та інформальної освіти, цілісну підготовку акмепрофесіонала з інноваційним мисленням [706, с. 394].

Відповідно до положень акмеологічного підходу педагогічна освіта має спрямовуватися на розвиток суб'єктності майбутнього педагога, що виявляється в ініціативності, самостійному цілепокладанні, активній включеності у діяльність, саморегуляції (самдетермінації, самоконтролі, самокорекції, самоорганізації), орієнтації на постійний саморозвиток і самовдосконалення, прагненні до творчої самореалізації, гармонізації професійного розвитку, інтеграції власного професійного досвіду та досвіду інших людей [9, с. 11-57].

Г. Сотська, спираючись на ідеї О. Бодальова, А. Маркової, Н. Кузьміної та інших дослідників, стверджує, що в структурі професіоналізму педагога органічно поєднується професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності як два аспекти одного явища, як діалектична єдність їх характеристик [706, с. 390]. Діалектичний зв'язок професіоналізму особистості педагога та професійної діяльності, стверджує дослідниця, є основою становлення акмепрофесіонала, який характеризується інноваційним мисленням, усвідомлює особистісний смисл професійної діяльності та важливість самовизначення й самореалізації у сфері професії, є професійно мобільним, здатним гнучко змінювати ціннісні орієнтири та зміст власної діяльності, самореалізовуватися у динамічних умовах сучасного життя, усвідомлює себе як соціально компетентну особистість, здатну до саморозвитку та самовдосконалення протягом життя [706, с. 390]. Отже, з погляду акмеології високий рівень педагогічного професіоналізму може бути властивий лише особистості, котра досягла вершин як особистісної, так і професійної зрілості.

Важливе місце у структурі професіоналізму педагога дослідники відводять творчості як фундаменту і засобу професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності [309; 683]. Г. Данилова вважає творчість головним способом формування професіоналізму та майстерності педагога й одночасно основним їх критерієм. Творчість, на її думку, – найважливіший спосіб розвитку індивідуальності людини, реалізації її

творчого потенціалу, що визначається комплексом об'єктивних зовнішніх можливостей і внутрішніх чинників, серед яких визначальну роль відіграє ставлення до творчості, вміння критично мислити й активно діяти, прагнення досягати запланованих результатів.

С. Сисоєва підкреслює, що творчість є обов'язковою умовою майстерності вчителя, яка формується й удосконалюється на основі творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності в навчально-виховному процесі [683, с. 106].

Акмеологічний підхід у сфері педагогічної освіти виступає теоретичним підґрунтям розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, підготовки їх до професійної самореалізації та професійного саморозвитку. Відповідно до його принципів професійний розвиток майбутніх педагогів має охоплювати всі сфери особистості: інтелектуальну, емоційну, мотиваційну, вольову. При цьому ключова роль у професійній підготовці відводиться активності самих студентів, їх саморозвитку, який базується на процесах «самості»: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самоорганізації, самореалізації, самовдосконалення.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів пов'язаний зі становленням їх професійної самосвідомості, розвитком рефлексії, що передбачає усвідомлення й оцінку своїх установок, думок, почуттів, ідеалів, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки, а також ідентифікацію з професією, професійним еталоном, цілісну самооцінку себе у контексті життєдіяльності та професійної діяльності. Саме рефлексія дає змогу майбутнім учителям критично ставитися до своєї особистості та свідомості, аналізувати свої якості та їх відповідність об'єктивним професійним вимогам.

Професійна підготовка майбутніх учителів у відповідності з принципами акмеологічного підходу передбачає розробку і впровадження освітніх технологій, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та сприяють особистісно-професійному розвитку студентів, розкриттю їх внутрішнього потенціалу, формуванню професійно важливих особистісних якостей, активізують особистісне зростання та професійне становлення.

Акмеологічні освітні технології розглядаються як комплекс засобів, зорієнтованих на розкриття й реалізацію потенціалу особистості, формування властивостей, здібностей і якостей, досягнення високого рівня особистісного і професійного розвитку та

професіоналізму [308].

О. Дубасенюк зауважує, що «головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку, акмеологічного консультування тощо» [342, с. 20].

Формуванню у майбутніх учителів здатності до особистісно-професійного самовдосконалення і самореалізації в сучасних соціокультурних умовах сприяє застосування таких, зокрема, акмеологічних технологій, як технологія життєвого проектування та саморозвитку, технологія кооперованого навчання, проблемно-пошукова технологія, модульно-тьюторська технологія, технологія життєтворчості, технологія особистісного зростання, технологія супроводу духовного й морального самовдосконалення особистості [706, с. 392].

Акмеологічні освітні технології тісно пов'язані з педагогічними, психологічними, соціальними та діяльними. Їх стратегічною метою є активізація внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-ціннісної сфери, самосвідомості, здібностей, вольових якостей) як умови їх наближення до свого акме-рівня. Чинниками розвитку у напрямі до професіоналізму є образ (модель) продуктивної професійної діяльності (чим вона характеризується), розуміння шляхів досягнення вершин професіоналізму в ній (за рахунок чого досягається), пошук власних шляхів досягнення майстерності (як я можу цього досягти). Відповідно до цього акмеологічні освітні технології передбачають моделювання студентами авторської системи професійної діяльності, формування у них ідеалізованого образу «Я-професіонал» з опорою на уявлення про професійно значущі якості особистості педагога і властивості своєї особистості. Моделювання розглядаємо як аспект професійного цілепокладання, як важливий механізм саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Головна мета застосування акмеологічних освітніх технологій полягає в сприянні творчій самореалізації майбутніх учителів, у зв'язку з цим їх можна вважати технологіями навчання творчості в професійній діяльності. Враховуючи те, що розвитку творчих якостей студентів сприяють лише творчі педагоги, акмеологічні технології передбачають викладання на рівнях, що системно моделюють діяльність студентів і

скеровуються на розвиток їх особистісних властивостей.

Отже, акмеологічні технології ми розуміємо як комплекс форм, методів і засобів педагогічної діяльності, який сприяє максимальній реалізації особистісного потенціалу студентів у навчально-пізнавальній, а згодом у професійній діяльності. Оскільки суб'єктами навчально-професійної діяльності є студенти і викладачі, акмеологічні технології адресовані всім учасникам освітнього процесу.

У контексті акмеологічного підходу професійна підготовка майбутніх учителів має спрямовуватися на розвиток їх суб'єктності як особистісного ресурсу саморозвитку. О. Шевнюк зазначає, що майбутній педагог як суб'єкт діяльності характеризується цілеспрямованістю, своєрідністю внутрішніх особистісних потенцій, які формуються на певному етапі розвитку та виявляються у спроможності відображати процеси педагогічної взаємодії, забезпечуючи її продуктивний характер [784].

Реалізація акмеологічного підходу у підготовці майбутніх учителів можлива, на думку О. Дубасенюк, за таких умов:

1) психолого-педагогічних, спрямованих на розвиток пізнавальної сфери, здібностей, рефлексії, вміння осмислювати, аналізувати й об'єктивно оцінювати свої ресурси та прогнозувати наслідки своїх дій, узгоджувати свої потреби та засоби їх реалізації, нести відповідальність за власний вибір;

2) професійно-педагогічних – розвивати гуманістичні, моральні якості як визначальні у діяльності вчителя, такі, що забезпечують особистісно орієнтовану освіту і виховання; формувати емпатію, вміння співчувати і співпереживати, виявляти доброзичливість; сприяти розвитку індивідуальності, формувати гуманістичні почуття; створювати для майбутніх учителів ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають віковим особливостям, специфіці соціального та освітнього середовища;

3) методичних, що передбачають діалогізацію педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх учителів до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку індивідуальних шляхів їх реалізації [331, с. 28].

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на засадах акмеологічного підходу має здійснюватися з урахуванням комплексу визначених науковцями принципів: гуманізації (визнання індивідуальності кожного суб'єкта навчання, його права на вільний вияв індивідуальних нахилів і задатків); демократизації (створення рівноправних умов для всіх учасників освітнього процесу з дотриманням плюралізму думок); безперервності (формування установки та готовності до самоосвіти і саморозвитку впродовж усього життя); фундаменталізації (спрямування освітнього процесу на формування у студентів комплексних міжпредметних знань як основи педагогічної діяльності); персоніфікації (організація освітнього процесу з урахуванням особистісних якостей і ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта педагогічної взаємодії); системності (забезпечення взаємозв'язку між компонентами освітнього процесу, спрямованого на розвиток усіх аспектів особистісно-професійної зрілості студентів); діалогічності (сприяння ефективній комунікації через інтерактивне навчання для обміну емоційними, інтелектуальними, моральними цінностями); культуровідповідності (врахування у змісті освіти культурних надбань людства, свого народу, етносу, регіону) [584, с. 75].

Реалізація акмеологічного підходу в процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів повинно відбуватися з урахуванням вікових особливостей студентів, для більшості яких характерний період пізньої юності (18–23 р.). На цьому етапі освіта набуває соціально-професійних рис, провідною стає навчально-професійна діяльність. Особливість цього життєвого періоду полягає також в активізації розвитку самосвідомості, інтелектуальної сфери, особистісно-професійного самовизначення майбутніх фахівців, формуванні життєвої та професійної перспективи, спрямованості на самовиховання і самовдосконалення. Завдяки таким віковим особливостям цей період можна вважати сензитивним для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Ґрунтуючись на аналізі наукових джерел, ми визначаємо акмеологічний підхід як засадничу у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів теоретико-методологічну основу, що акумулює комплекс принципів, методів, прийомів, засобів організації теоретичної та практичної діяльності, спрямованих на забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів, досягнення ними вершин в особистісному і професійному розвитку.

Основним орієнтиром підготовки педагогічних фахівців на засадах акмеологічного підходу в сучасних умовах проголошується професіоналізм у нерозривній єдності його особистісного і професійно-діяльнісного змісту. Завданням такої підготовки має бути особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога, формування у нього таких якостей, як суб'єктність, активність, самостійність, відповідальність, креативність, впевненість у своїх силах, здатність до рефлексії, самокорекції і самовдосконалення.

Впровадження акмеологічного підходу підвищує якість засвоєння студентами знань і умінь, необхідних для подальшої самореалізації в професійній діяльності, сприяє розвитку творчого потенціалу, зміцненню мотиваційних установок на самовдосконалення впродовж усього життя, прагнення до досягнення успіхів у професійній діяльності, забезпечує формування здатності самостійно мислити, вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку, знаходити оптимальні шляхи професійної та особистісної самореалізації.

Реалізація акмеологічного підходу у підготовці майбутніх учителів виводить на перший план домінуючі завдання розвитку їх здатності до самостійного вибору, самоорганізації, самовдосконалення, спрямованості на особистісну самореалізацію в майбутній професійній діяльності. У контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів принципи і технології акмеологічного підходу забезпечують комплексний розвиток професійної компетентності в єдності з професійно важливими особистісними якостями, ціннісними орієнтаціями та потребами студентів.

Акмеологічний підхід, на наш погляд, конкретизує ідеї гуманізації й особистісного спрямування освіти у вищій педагогічній школі, та скеровує на досягнення подвійної мети: підготовку майбутніх учителів до досягнення вершин професійної майстерності і розвиток їх особистісної зрілості. Його реалізація забезпечує комплексну підготовку майбутніх учителів з інтегративним способом мислення, сформованими професійно важливими особистісними якостями, здатністю до саморозвитку, самореалізації та особистісно-професійного самовдосконалення впродовж усього життя.

3.3. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу

Пошук шляхів удосконалення сучасної освіти стимулює інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці, сприяє розробці нових підходів, одним із яких є компетентнісний, який останнім часом набув особливої популярності і з яким пов'язуються надії на оновлення змісту та підвищення якості педагогічної освіти. На наш погляд, компетентнісний підхід характеризується значним потенціалом у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації педагогічного процесу й оцінки його результатів [475]. З погляду цього підходу, мета освіти полягає в розвитку здатності особистості самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання особистого та соціального досвіду. Побудова освітнього процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу передбачає: постановку освітніх цілей у контексті розвитку в студента здатності самостійно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності; відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних завдань; організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем професійної діяльності; оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістових одиниць, – оцінку компетентності студента [637, с.6].

Як свідчить огляд наукових джерел, значна кількість публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та структури (Н. Бібік [73; 421], Е. Зеєр [371], І. Зимняя [374], Н. Кузьміна [454], А. Маркова [522], О. Овчарук [423]; О. Пометун [609], Л. Пуховська [422]; О. Савченко [658], Ю. Татур [723], Л. Хоружа [767], А. Хуторський [768], В. Шадриков [780] та ін.).

У контексті підготовки майбутніх учителів професійна компетентність визначається як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя

як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості: сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [409, с. 133].

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності трактується досить широко: володіння знаннями, досвід, освіта в певній галузі діяльності, міра відповідності вимогам професії; глибина і характер обізнаності фахівця з певною професійною діяльністю; здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [366, с. 45]; психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально; здатність виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [266, с. 57-58]. Попри певні розбіжності у формулюваннях, в усіх випадках йдеться про компетентність як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) виконувати професійні завдання.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити декілька підходів до розуміння сутності професійної компетентності педагога:

- професіографічний підхід полягає у визначенні професійної компетентності як моделі фахівця, що містить узагальнені вимоги до професії та індивідуального розвитку суб'єкта професійної діяльності (В. Беспалько [60], В. Сластьонін [688]);

- знаннєвий підхід ґрунтується на традиційному визначенні компетентної людини як знаючої, обізнаної, поінформованої; тут професійна компетентність розглядається як єдність засвоєного соціального досвіду і досвіду, набутого внаслідок практичного виконання професійної діяльності (А. Вербицький [128], Г. Сериков [674], Ю. Кулюткін, Г. Сухобська [461] та ін.);

- акмеологічний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як певного рівня розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності (на етапі навчання – це «готовність» (О. Дубасенюк [334], А. Міщенко, В. Сластьонін [689]), на післявузівському – «майстерність» (Т. Горохівська [284], Н. Кузьміна⁴⁵⁴ та ін.);

– системно-інтеграційний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як системної цілісності взаємопов'язаних компонентів, що охоплюють різні сфери особистості та відображають структуру професійно-педагогічної діяльності (А. Маркова [522], І. Смагін [698], В. Шадриков [780]).

Думки щодо структури компетентності (зокрема, професійної) суттєво різняться: від визначення її як системи знань до практичної синонімічності з поняттями професіоналізм, професійна готовність, професійна культура. Залежно від кількості і характеру складових структурні визначення компетентності можна поділити на вузькі (М. Холодна, Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Мітіна та ін.) і широкі (В. Введенський, В. Зарубін, І. Зимняя, Ю. Татур, В. Шадриков та ін.).

Вузького підходу дотримується, наприклад, М. Холодна, яка трактує компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Для цього знання мають відповідати таким вимогам: різноманітність, структурованість, гнучкість, оперативність і доступність, можливість застосування у нових ситуаціях, категоріальність, єдність декларативних, процедурних і конструктивних знань, рефлексивність [765, с. 207].

Г. Балл дещо розширює зміст компетентності, трактуючи її як «володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника» [42, с. 26]. Як бачимо, дослідник розглядає компетентність як інструментальну властивість і виокремлює в її складі лише знання, уміння й навички, від яких залежить успішність виконання певних завдань. Мотиваційно-ціннісні компоненти, які визначають спрямованість і особистісний смисл діяльності, на думку Г. Балла, виходять за межі компетентності і є складовими ширшого феномена – професійної культури фахівця. Аналогічного підходу дотримується Е. Зеєр, трактуючи компетентність як «інтеграційну якість особистості, що містить систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певного виду професійної діяльності» [369, с.23].

Л. Мітіна також розглядає педагогічну компетентність як інструментальну

властивість, визначаючи її як «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [536, с. 46]. У структурі педагогічної компетентності дослідниця розрізняє дві підструктури: власне діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічного спілкування).

Значно ширше розуміє зміст професійної компетентності В. Зарубін, який фактично ототожнює її з професійною культурою особистості. В розумінні дослідника, професійна компетентність – це «особистісно інтегрований результат, що має діяльнісні, поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивно забезпечену готовність діяти у сфері своєї компетенції» [366, с. 18]. З цього визначення зрозуміло, що складовими компетентності дослідник вважає знання, досвід, мотивацію і цінності особистості, які дають змогу успішно виконувати професійні обов'язки.

В. Шадриков розуміє професійну компетентність як «новоутворення суб'єкта діяльності, що є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [780, с.5]. Аналогічний погляд на зміст професійної компетентності висловлює А. Маркова, яка виокремлює в її структурі професійні знання, уміння, психологічні позиції, установки та особистісні особливості [523]. При цьому дослідниця розрізняє чотири види професійної компетентності: 1) *спеціальну* (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток); 2) *соціальну* (володіння колективною професійною діяльністю і прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності); 3) *особистісну* (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям); 4) *індивідуальну* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовність до професійного зростання) [522].

Н. Кузьміна виокремлює в педагогічній компетентності як інтеграційній властивості особистості п'ять складових: 1) *спеціальну* компетентність у галузі дисципліни, що викладається: глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності у

відповідній предметній сфері; 2) *методичну* компетентність у галузі способів формування знань і умінь учнів: володіння різними методами і прийомами навчання, знання дидактичних методів і уміння застосовувати їх у навчальному процесі, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь; 3) *соціально-психологічну* компетентність у галузі педагогічного спілкування; 4) *диференціально-психологічну* компетентність: уміння виявляти особистісні особливості, установки, спрямованість і здібності учнів, визначати і враховувати їх емоційний стан, грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами й учнями; 5) *аутопсихологічну* компетентність: уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, достоїнства і недоліки власної діяльності та особистості; знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі; прагнення до самовдосконалення [454].

Широкого трактування професійної компетентності дотримуються також І. Зимняя, Ю. Татур, які у структурі компетентності як інтегральної властивості особистості виокремлюють п'ять компонентів: а) мотиваційний, що визначає готовність до прояву цієї особистісної властивості у діяльності, поведінці; б) когнітивний (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, відповідних норм і правил); в) операційно-поведінковий (досвід реалізації знань, умінь); г) ціннісно-смысловий – ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість; д) емоційно-вольовий (здатність регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту і змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [374; 723].

На наш погляд, розширене трактування змісту професійної компетентності наближає це поняття до категорії особистісно-професійної зрілості, яка інтегрує всі складові особистості фахівця і виступає загальною передумовою особистісної саморегуляції та самореалізації у професії. Професійна компетентність «містить у собі всі форми прояву властивостей і якостей особистості в їх єдності: від пізнавально-світоглядної до організаційно-управлінської, від культури мислення до культури почуттів і спілкування, від ділових особистісних характеристик фахівця до його моральних якостей» [266, с. 180].

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати педагогічну компетентність як інтегральну (комплексну) властивість особистості педагога, що набувається у процесі

професійної підготовки, ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях, навичках, цінностях, особистісних якостях і виступає передумовою ефективного виконання педагогічної діяльності.

Варто підкреслити, що професійна компетентність педагога не зводиться лише до інструментально-технологічної підготовки, а передбачає низку інших особистісних якостей, які мають надпрофесійний або позапрофесійний характер [681, с. 41]. Тому сутність компетентнісного підходу у контексті професійної підготовки вчителя (Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, С. Сисоєва та ін.) розкривається через інтегральні професійно важливі якості особистості, характеристики її свідомості і самосвідомості, професійну спрямованість та індивідуальну неповторність [294, с. 106]. Дослідники зазначають, що справжній професіонал характеризується усвідомленням обов'язку, почуттям відповідальності за свою справу, розумінням високого призначення професійної діяльності [136].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що педагогічна компетентність здебільшого розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, які дають змогу успішно виконувати завдання педагогічної діяльності. Аналізуючи зміст педагогічної компетентності, одні дослідники акцентують увагу на загальних і спеціальних знаннях педагога, інші – на професійних уміннях, треті – доповнюють необхідні знання і уміння певними психологічними якостями, четверті наголошують на важливості власне особистісних характеристик учителя. Попри певні методологічні розбіжності, більшість дослідників акцентує увагу на багатосторонньому, різноплановому і системному характері педагогічної компетентності, яка інтегрує різні складові (знання, уміння, здібності, якості, цінності тощо) особистості вчителя. Внаслідок цього поняття педагогічної компетентності за своїм змістом наближається до поняття особистісно-професійної зрілості, котра може розглядатися як базова інтегративна компетентність і загальна передумова успішності педагогічної діяльності.

Сутнісною характеристикою діяльності вчителя є спрямованість на особистісний розвиток вихованців, а також необхідність постійного самопізнання, особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення на основі критичного аналізу власних

професійних установок, самооцінки сформованості професійно важливих якостей, корекції способів педагогічної взаємодії і спілкування з учнями. У зв'язку з цим у структурі педагогічної компетентності майбутніх учителів, на наш погляд, доцільно розрізняти дві основні підструктури: навчально-виховну і особистісно-рефлексивну. Перша містить компетентності, що стосуються основних функцій педагогічної діяльності – навчальної та виховної. Друга стосується особистості самого педагога, його спроможності аналізувати себе й власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися особистісно-професійним саморозвитком самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності [195].

Педагогічна рефлексія визначає ставлення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власної особистісно-професійної зрілості, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, сприяє розвитку їхніх професійно важливих якостей, корекції професійних установок, формуванню проблемно-дослідницького підходу до професійної діяльності.

У складі особистісно-рефлексивної компетентності майбутнього вчителя можна виокремити дві важливі у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості складові: аутодіагностичну і саморозвивальну.

Аутодіагностична компетентність містить уміння здійснювати особистісно-професійну рефлексію, визначати сильні і слабкі сторони своєї особистості; аналізувати власний професійний досвід, здібності і компетентності; адекватно визначати причини своїх успіхів і невдач; осмислювати вихідні засади, провідні ідеї та принципи, на яких ґрунтується власна професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати; усвідомлювати свої індивідуально-психологічні особливості, їх вплив на професійну діяльність та корегувати на цій основі власну поведінку, попереджати виникнення професійних деформацій.

Саморозвивальна компетентність охоплює собою вміння визначати напрями і завдання особистісно-професійного розвитку та самовдосконалення; корегувати свою

діяльність на основі критичного аналізу її результатів; використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності; критично і творчо ставитися до педагогічних інновацій, конструктивно використовувати їх у своїй діяльності; забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності; здійснювати колегіальне консультування, враховувати поради колег і наставників, сприймати конструктивну критику на свою адресу; використовувати формальні і неформальні можливості для подальшої професійної освіти і самовдосконалення.

Таким чином, компетентнісний підхід може слугувати методологічною основою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, оскільки орієнтує на розвиток важливих для їхнього особистісно-професійного становлення компетентностей, що стосуються рефлексивного самоаналізу, самооцінювання, саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення. Особистісно-рефлексивну компетентність майбутнього вчителя розглядаємо як комплексну якість особистості, що стала справжнім суб'єктом діяльності і професії. До її структури входять уміння особистості вільно орієнтуватися в складних умовах педагогічної професії, оперувати її суб'єктивними і об'єктивними складовими, конструювати нові способи і технології здійснення діяльності, займатися постійним особистісно-професійним самоаналізом і самовдосконаленням.

3.4. Діалогічний підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу вдосконалення професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (Г. Балл [37; 325], С. Белова [50], В. Бондар [88], С. Братченко [102; 103], Л. Бурман [114], І. Глазкова [268], Г. Дьяконов [343], Л. Зазуліна [362], О. Зарічна [365], В. Сериков [676], С. Шеїн [785] та ін.). У філософських (М. Бахтін [45; 46; 47], В. Біблер [68; 69], М. Бубер [108; 109], М. Каган [387], Н. Колотілова [415], О. Чорба [775]), соціологічних (Н. Балабанова [33; 34] і

психологічних дослідженнях (Г. Балл [37], А. Брушлинський [106], В. Зінченко [375], С. Рубінштейн [651], В. Слободчиков [694]) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядалася Є. Машбіцем, В. Андрієвською, О. Комісаровою [529], С. Кургановим [463], О. Ткаченко [729; 730] та ін. Розвивальні можливості творчого діалогу проаналізовані в теорії проблемного навчання В. Кудрявцев [452], О. Матюшкін [527], М. Махмутов [528], А. Фурман [758], М. Чошанов [776] та ін.). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою [18], О. Бодальовим [80; 83], А. Добровичем [328], І. Зязюном [377], Л. Крамущенко [379], О. Ковальовим [404], Н. Салацькою [660], Н. Федоровою [746], Т. Флоренською [749; 750], А. Харашем [759], Є. Юрківським [799] та ін. Виховні можливості діалогу розкриваються О. Орловим [570], Л. Петровською [593] та ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним [460], І. Семеновим [664; 665], С. Степановим [709], Г. Сухобською [714] та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях О. Диси [324] Г. Кучинського [468; 469], В. Медінцева [533; 534] та ін.

Ефективність діалогу як засобу особистісного розвитку студентів констатується у багатьох сучасних педагогічних концепціях: особистісно розвивальної освіти (І. Бех [63], С. Подмазін [607], В. Сериков [673] та ін.), культурологічного виховання (О. Бондаревська [89]), педагогічної герменевтики (А. Закірова [363]), онтопарадигмального підходу (М. Боритко [94]), гуманітарної освіти (С. Белова [50]).

Парадигма діалогу в освітньому процесі є «гуманістичною альтернативою авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів» [41, с. 336]. На переконання Г. Балла, настав час для зміщення «полюсу» педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, забезпечення варіативності та діалогічності змісту, форм і методів навчання. Водночас у підготовці майбутніх учителів особистісно розвивальний потенціал діалогу поки що використовується далеко не повною мірою. На думку Ю. Сенько, «склалася парадоксальна ситуація: діалог між учителем і учнем існує стільки, скільки існує

навчання, а завдання озброєння учнів умінням вести діалог у школі навіть не висувається» [672, с. 47]. Аналогічна ситуація спостерігається і у вищій школі, що свідчить про розрив між теоретичними поглядами на діалог і реальною практикою його використання в освітньому процесі.

Впровадження діалогічного підходу в освіту загалом і професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема, ускладнюється багатозначністю трактувань феномену діалогу. Поняття діалог розуміється авторами по-різному: як форма спілкування, як тип міжособистісних стосунків, як універсальна форма людського буття, як принцип взаємовідносин суб'єктів, як спосіб розв'язання пізнавальної чи практичної проблеми, як механізм функціонування культури.

Погляд на діалог як на особливий різновид спілкування, відмінний від монологічного, сформувався у філософії на початку ХХ ст. (С. К'єркегор, В. Дільтей, С. Франк, П. Флоренський, М. Шелер та ін.). Вирішальний внесок у розуміння унікальної природи людського діалогу і діалогічної природи особистості зробили М. Бубер і М. Бахтін. М. Бубер у своїх працях «Проблема людини», «Я і Ти», «Діалог» виступив з критикою традиційного розуміння людини як ізольованого індивіда, об'єкта відстороненого аналізу, подібного до інших об'єктів наукового пізнання. На думку М. Бубера, сутність людини розкривається тільки в її діалогічному ставленні до іншої людини, що описується як ставлення «Я – Ти», на відміну від монологічного ставлення «Я – Воно» [108]. У ставленні «Я – Воно» до об'єктів пізнання і діяльності Я проявляє себе як індивідуальність і усвідомлює себе як суб'єкт, у ставленні «Я – Ти» – проявляє себе як особистість і усвідомлює себе як суб'єктивність. Діалог, на думку М. Бубера, не обмежується міжособистісним спілкуванням, – це базове відношення, яке характеризується «взаємною спрямованістю внутрішньої дії», зверненістю один до одного і відкритістю до взаємодії.

Значний внесок у розвиток поглядів на діалог як особливий модус людських стосунків зробив М. Бахтін, у творах якого поняття діалогу є ключовим [47]. Стверджуючи, що «діалогічні стосунки є універсальним явищем, яке пронизує всі стосунки людського життя», М. Бахтін описав різні аспекти діалогу з позицій філософії, літературознавства, культурології. Міжособистісний діалог відрізняється насамперед

особливим характером стосунків між співрозмовниками, які не можуть бути зведені до суто логічних, лінгвістичних або психологічних. Діалог передбачає певний рівень особистісної зрілості його суб'єктів, коли «зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості» [46, с. 309]. Міжособистісний діалог тісно пов'язаний з внутрішнім діалогом, оскільки налагоджувати діалогічну взаємодію з іншими може тільки особистість, яка розуміє і приймає себе, свій багатогранний, часто суперечливий внутрішній світ. На відміну від монологу, який будується на запереченні рівноцінності і рівноправності, сутнісною характеристикою діалогу, стверджує М. Бахтін, є рівноправність – взаємне ставлення співрозмовників один до одного як до суверенних «Я» зі своїм внутрішнім світом і власною позицією, які мають рівні права стосовно істини і самовизначення. Діалогічна позиція передбачає самостійність суб'єктів взаємодії, внутрішню свободу, незавершеність і відкритість до змін [46].

Погляди М.Бубера і М. Бахтіна щодо сутності діалогу справили значний вплив на всі гуманітарні дисципліни в другій половині ХХ ст. Плідною сферою теоретичної і практичної розробки проблематики діалогу стала екзистенціальна і гуманістична психологія (Л. Бінсвангер, М. Фрідман, К. Роджерс, Дж. Б'юдженталь, С. Журард та ін.), в якій побудова стосунків за принципом діалогу на основі рівноправ'я і поваги до самобутньої особистості в усіх її проявах розглядається як основа адекватного розуміння іншої людини, надання їй допомоги у вирішенні психологічних проблем, стимулювання її особистісного розвитку. Діалогічний підхід активно розвивається також у сучасній педагогіці в рамках декількох напрямів педагогічної теорії і практики: «Школа діалогу культур» (В. Біблер, С. Курганов, І. Соломадін, А. Ахутін та ін.); антиномічна педагогіка (Р. Вінкель, І. Шльомеркемпер); німецька школа «Діалогічного виховання» (І. Дабіш); американське товариство «Діалогічна педагогіка» (Є. Матусов); міжнародна програма «Філософія для дітей» (М. Ліпман); британська програма «Думаємо разом» (Р. Вегериф); міжнародний проект ім. П. Фрейре «Критична педагогіка» та ін. Ідеологія діалогічного підходу передбачає налагодження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу, що характеризуються не лише свободою і взаємною повагою, але й змістовною наповненістю, стимулюванням розвитку особистісної зрілості суб'єктів взаємодії.

Американський педагог Є. Матусов розрізняє два напрями діалогічної педагогіки: інструментальний і онтологічний [852, с. 5]. В інструментальному діалог розглядається як ефективний засіб навчання: особливим чином організована вербальна комунікація між учасниками навчальної взаємодії. Інструментальний діалог спрямований на реалізацію різноманітних навчальних завдань, які виходять за межі самого діалогу: засвоєння конкретних знань, формування комунікативних умінь, розвиток критичного мислення тощо. В онтологічному напрямі діалог розуміється в широкому, часто метафоричному сенсі. Тут учасником діалогічної взаємодії може виступати не тільки інша людина, але й абстрактний, уявний суб'єкт, наприклад, твір мистецтва, природа, народ, культура, «alter ego» і т. д. [355, с. 135]. В онтологічному напрямі діалогічної педагогіки головна мета освіти вбачається у розвитку діалогічної особистості, здатної жити в діалозі зі світом, навколишніми людьми і собою. Основними якостями такої особистості є: відчуття внутрішнього зв'язку з навколишнім світом, чутливість до діалогічних ситуацій, високий рівень розвитку раціонального мислення і рефлексії, готовність змінюватися, ставити під сумнів свою позицію, визнавати своє незнання або слабкість і звертатися по допомогу, приймати допомогу, здатність до індивідуального вчинку, розвинене почуття Я та ін.

Т. Топольська, проаналізувавши значний масив наукових публікацій з проблематики діалогу, виокремила шість основних способів його розуміння: 1) діалог як форма мовленнєвої взаємодії; 2) діалог як спільний розумовий процес; 3) діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; 4) діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності; 5) діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків; 6) діалог як екзистенціальна подія, Зустріч [732].

На наш погляд, другий, третій і четвертий із виокремлених Т. Топольською підходів до розуміння сутності діалогу (діалог як спільний розумовий процес; діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності), не зважаючи на властиві їм певні нюанси та відмінності, можна об'єднати в одну групу, оскільки спільним для них є акцентування уваги на діалогічному осмисленні предмета обговорення, з приводу якого співрозмовники висловлюють різні погляди, але щиро прагнуть зрозуміти позиції один

одного і наблизитися до вирішення проблеми. Спільним для цих підходів є інструментальне розуміння діалогу як засобу вирішення особистісно значущих проблем, а не як самоцінності. При цьому, звісно наголошується на важливості взаємної поваги, емпатії, довір'я, толерантності, рівноправності співрозмовників, але такі стосунки розглядаються передусім як необхідна передумова продуктивного осмислення різних позицій і розв'язання спільної проблеми. Таку концепцію діалогу можна умовно охарактеризувати як «спільне просування до істини». На наш погляд, найбільш повно і всебічно її сутність розкрив Г. Балл [39]. Головними умовами діалогу як спільного просування до істини дослідник вважає: наявність у співрозмовників різних поглядів, позицій стосовно предмета обговорення; сприйняття суперечливих позицій як взаємодоповнюючих одна одну; повага до опонента і його відмінної точки зору; щира зацікавленість співрозмовників у досягненні істини, готовність змінити свою думку, якщо буде переконливо доведено її помилковість.

Загалом можна констатувати наявність чотирьох якісно своєрідних підходів до розуміння сутності діалогу:

1) *діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів*, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;

2) *діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних поглядів, позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації;

3) *діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівності позицій, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Такі стосунки перевершують утилітарні суб'єкт-об'єктні стосунки як з погляду якості спілкування і сприяння особистісному розвитку партнерів, так і з погляду результативності комунікації. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою, саморозкриттям.

Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість. Діалогічне спілкування є більш досконалим способом міжособистісних стосунків, порівняно з іншими видами спілкування, які порушують принцип діалогу: авторитарними, маніпулятивними, формальними;

4) *діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до розуміння сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього складного багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу, у другому – на його змісті (предметі), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського існування. На наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграють усі розглянуті аспекти діалогу. Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ, процесів і позицій, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [236]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної

повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [178, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [161]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативним концепціями задає певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування професійної позиції [191, с. 56].

Діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між викладачем і студентами, створює сприятливі можливості для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, формування у них професійно важливих якостей, відходу від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізації принципу персоналізації педагогічної взаємодії. Діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обопільним прагненням до істини. Варто зазначити, що діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки студентів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт між викладачами і студентами також може відігравати важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів. Емоційно насичені моменти спілкування студентів з авторитетними педагогами, які викликають почуття поваги, симпатії та довіри, можуть залишати глибокий слід в їх свідомості та самосвідомості, сприяти досягненню внутрішньої гармонії, впливати на особистісно-професійне самовизначення, формування професійних смислів і вироблення власної життєвої філософії.

Діалог у професійній підготовці майбутніх учителів виступає одночасно і світоглядним принципом, і методологічною основою обміну інформацією, коли комунікативна взаємодія полягає в єдності спрямованості її суб'єктів, в уважному ставленні до різних педагогічних поглядів, підходів, позицій, конструктивному їх осмисленні. Завдання діалогу безпосередньо пов'язані з гуманістичною, особистісною орієнтацією освіти. Діалог передбачає відкритість цільових установок, створення передумов для саморозвитку майбутніх учителів, формування у них готовності до діалогічної взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу.

Діалогічність, що є втіленням суб'єкт-суб'єктної (полісуб'єктної) форми взаємодії і ґрунтується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, прийнятті іншої людини як цінності, виступає одним з основних принципів особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя. Варто акцентувати увагу на таких особистісно розвивальних можливостях діалогічного спілкування, як: рівність позицій того, хто навчає і того, кого навчають, за якої відбувається взаємовплив викладача і студента, формується здатність стати на позицію іншого; безумовне прийняття студента таким, яким він є, повага і довіра до нього; формування у студентів і викладачів схожих установок стосовно актуальних педагогічних проблем, що дозволяє розвивати механізм професійної ідентифікації; особливе емоційне забарвлення спілкування, щирість і природність вияву емоцій, взаємне проникнення суб'єктів освітнього процесу у світ почуттів і переживань один одного, що сприяє виникненню синтонності і розвитку емпатії й толерантності майбутніх учителів; здатність учасників спілкування бачити, розуміти і активно використовувати широкий спектр комунікативних засобів, включаючи невербальні. Результатом розвивального спілкування-діалогу є формування у студентів суб'єктної позиції учасника діалогу, що має важливе значення для майбутньої професійної діяльності.

Реалізація діалогічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагає від викладачів трансляції власного професійного досвіду за допомогою особливих методів, що активізують процеси самопізнання і самовизначення студентів. Йдеться передусім про методи, які ґрунтуються на міжособистісному діалозі і передбачають продуктивне спілкування, духовне співпереживання, особистісну включеність студентів в осмислення професійних проблем.

Провідною характеристикою діалогічного спілкування, що обумовлює всі інші, є пріоритетність суб'єкт-суб'єктних стосунків або «міжсуб'єктного зв'язку». Умовою реалізації цього зв'язку в освітньому процесі вищої школи є активне включення діалогу в професійне навчання студентів, пов'язане із застосуванням методів і форм, в яких міжособистісна взаємодія стає об'єктом управління. Проблема полягає у відборі змісту і методів, які згідно з діалогічним і особистісним підходами мають бути спрямовані на особистісно-професійний розвиток студентів. У традиційній педагогічній системі найчастіше йдеться про міжособистісний діалог викладача і студента, спрямований на реалізацію виховних завдань (з'ясування переконань, інтересів, установок і коригування мотиваційної, емоційної, поведінкової сфер особистості). У контексті навчання діалог розуміється здебільшого у вузькому сенсі – як усна комунікативна взаємодія двох суб'єктів, що виступає способом організації навчального процесу у рамках конкретного заняття [1].

Переорієнтація цільових установок навчання на особистісний розвиток студентів, формування їх творчої індивідуальності закономірно підводить до діалогу як засобу створення педагогічних умов активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Л. Зазуліна, наголошуючи на значущості діалогу у підготовці майбутніх учителів, пропонує модель створення «діалогового простору», що передбачає такі напрямки діяльності: діалогізацію змісту навчального матеріалу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм його подачі; забезпечення діалогової взаємодії учасників педагогічного процесу; запровадження системи діалогового навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [362].

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати діалог як спосіб міжсуб'єктного спілкування, що має на меті критичний обмін знаннями об'єктивного і суб'єктивного характеру, а також розширення соціально-комунікативного досвіду майбутніх учителів на основі самоаналізу і вироблення особистісних смислів професійної діяльності. За допомогою діалогу створюється особистісно орієнтована ситуація, спрямована на актуалізацію особистісних функцій студентів, накопичення ними досвіду ціннісного вибору, рефлексії, творчого вирішення професійних проблем. Діалог – це завжди розмова про смисл певних подій і об'єктів для особистості, про

значущість самої особистості для інших людей. Водночас, діалог – це підтвердження для особистості її власної цінності. Предмет діалогу завжди лежить у контексті особистісних інтересів і смислів співрозмовників. Діалог ніколи не зводиться до засвоєння предмета пізнання, він розширює межі пізнаваного за рахунок обміну не лише інформацією, але й оцінками, смислами, гіпотезами [411, с. 260-265].

Теоретичний аналіз дає підстави визначити низку важливих характеристик діалогічної навчальної взаємодії як чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: визнання рівноправності особистісних позицій учасників взаємодії; відкритість і довір'я між педагогами і студентами, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії; врахування викладачем інтересів і потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику; особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень; звернення як педагогів, так і студентів до особистого досвіду, пов'язаного з предметом обговорення; діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, обмін смислами; діалогічне навчання вимагає сприйняття викладачем студента як рівноправного співрозмовника та особистісного включення у сферу його життєдіяльності. Діалог може виступати важливим засобом навчання, який забезпечує єдність цілей суб'єктів комунікативної взаємодії і створює передумови для особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, формування у них готовності до діалогу у майбутній професійній діяльності.

Варто підкреслити, що діалогічне навчання неможливе без свободи самовизначення його суб'єктів. Продуктивний діалог на заняттях вимагає від викладача уважного ставлення до поглядів кожного студента, налаштованості на розуміння його позиції, критичного осмислення власної позиції, визнання права студента на свою відповідь і навіть на помилку. Навчальний діалог є взаємодією на засадах довіри та відкритості, формою спілкування рівноправних партнерів, однаковою мірою гідних поваги. Кожен студент має сприйматися як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, як і викладач на студента. Суттєвими умовами ефективності навчального діалогу є налаштованість його суб'єктів на співпрацю, конструктивне сприйняття іншої думки, психологічний комфорт, відсутність страху осуду і покарання. Можливість висловити й аргументувати свою позицію щодо певних педагогічних проблем має більш

важливе значення для особистісно-професійного становлення студентів, ніж «правильні» відповіді на питання викладача.

Реалізація діалогічного підходу у підготовці майбутніх учителів створює умови для розвитку їх особистісно-професійної зрілості, формування професійно важливих якостей, вироблення власної професійної позиції та життєвої філософії, становлення особистості не лише успішної у професійному плані, але й спроможної будувати діалогічні стосунки та вирішувати професійні завдання в діалозі з іншими.

Висновки до третього розділу

На основі аналізу й узагальнення психологічних і педагогічних джерел з'ясовано, що специфіці розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів найбільшою мірою відповідають педагогічні підходи, які акцентують увагу на внутрішніх особистісних ресурсах професійного становлення майбутніх фахівців: особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний.

Відповідно до положень особистісного підходу (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Г. Васянович, Л. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.) розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів має полягати в сприянні особистісно-професійному самовизначенню та формуванню професійно важливих якостей студентів в освітньому процесі, організованому у відповідності з такими принципами: переорієнтація навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну модель особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців; приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів; діалогізація педагогічних стосунків, що передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії; проблематизація педагогічного процесу – використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів пошукової активності під час розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні, з'ясування особистісного смислу тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності; персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу – забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу;

утвердження принципів плюралізму, вільного і відповідального вибору в просторі педагогічних смислів і ідей; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх пізнавальної діяльності під час опанування професійно значущою інформацією; орієнтація студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення, спрямованості на особистісну самореалізацію в професії, вироблення особистісних стратегій педагогічної діяльності та спілкування.

Акмеологічний підхід (О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.) визначив розуміння розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як процесу поетапного наближення до вершинного рівня розвитку (акме) відповідно до основних принципів акмеології: особистісної детермінації розвитку, розуміння розвитку як самовдосконалення, руху до вершин зрілості, принципу гуманізму, суб'єктності, життєдіяльності та ін.

У контексті діалогічного підходу (Г. Балл, В. Бондар, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кушнір та ін.) з'ясовано роль діалогу як багатоаспектного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, який передбачає засновану на взаємній довірі партнерську взаємодію суб'єктів освітнього процесу та забезпечує актуалізацію особистісних функцій студентів, формування у них досвіду ціннісного вибору, критичної рефлексії та творчого вирішення професійних проблем.

Звернення до компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. По-метун, О. Савченко та ін.) зумовлене необхідністю розглядати особистісно-професійну зрілість майбутніх учителів як своєрідну метакомпетентність – базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу професійно важливих особистісних якостей, цінностей і суб'єктного досвіду.

Вказані підходи склали теоретичну основу авторської концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [167; 178; 192; 193; 197; 207; 213; 214; 217; 222; 234; 238; 243].

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

4.1. Організація творчо-автономного освітнього середовища

Глобальним фактором розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів виступає середовище педагогічного закладу вищої освіти в єдності всіх його складових. Очевидно, що особистісно-професійний розвиток студентів, їх особистісне становлення як суб'єктів педагогічної діяльності залежить не стільки від викладання окремих навчальних дисциплін, скільки від цілісної організаційної культури освітнього закладу, загальної психологічної атмосфери, корпоративних традицій, характеру міжособистісних стосунків, професійних цінностей і смислів, якими просякнуте освітньо-виховне середовище педагогічного закладу вищої освіти. Подібно до того, як контекст смислоутворення зумовлює концептуальне наповнення і структуру понять в індивідуальному відображенні, тип і способи функціонування соціокультурного середовища, в якому відбувається формування і розвиток особистості майбутнього вчителя, спонукає через актуалізацію тих чи інших потреб до розвитку відповідних особистісних якостей і пов'язаних з ними ціннісних орієнтацій. Індивід, як зазначає Д. Колесов, – це елемент системи відносин, в яку він виявився включеним, а водночас і носій цієї системи у власній свідомості [412, с. 63]. Освітнє середовище за умови його спеціальної організації може володіти потужним розвивальним потенціалом, сприяти індивідуальному зростанню, самовираженню особистості, розвитку її професійно важливих особистісних якостей. Тому відповідну організацію освітнього середовища ми визначили як важливу умову розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, набуття ними досвіду суб'єктної активності та особистісно-професійного самовизначення.

Незважаючи на те, що поняття «освітнє середовище», «освітній простір» вже досить тривалий час використовуються у педагогіці, поки що відсутнє однозначне трактування їх змісту. Відповідно до одного з сучасних тлумачень, освітній простір – це «місце» в соціумі, де суб'єктивно задаються відношення і зв'язки, організовується діяльність різних систем, спрямованих на розвиток та соціалізацію індивіда [520, с. 63].

Запровадження цього терміну в науковий обіг пов'язане з відмовою від поширеного раніше в професійній педагогіці лінійного уявлення про освітній процес як своєрідну нормативну траєкторію, якою повинен рухатися кожен студент.

Аналіз психолого-педагогічних джерел уможливує виокремлення трьох загальних підходів до розуміння сутності освітнього середовища:

– як елемента соціального оточення, в якому створено й функціонує доцільний з педагогічного погляду спосіб життєдіяльності його суб'єктів [520];

– як динамічного комплексу педагогічних подій і ситуацій, що створюються індивідуальними та колективними суб'єктами і зумовлюють особистісний розвиток учасників освітнього процесу [289];

– як доцільно організованого педагогічного простору, що оточує вихованця або об'єднання вихованців [562].

Останній підхід передбачає диференціацію стихійного середовища (люди, природа, техніка, Інтернет, соціальні спільноти, телебачення тощо) як певної природно-соціальної даності, що впливає на свідомість і підсвідомість особистості, і освітнього середовища як результату цілеспрямованих педагогічних зусиль. Створення освітнього середовища потребує визначення його основних складових, взаємозв'язків між його компонентами та місця вихованців в педагогічній системі. Лише в цьому випадку можна очікувати, що освітнє середовище стане вагомим чинником особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У контексті такого підходу педагогічний заклад вищої освіти розглядається як комплексне освітнє середовище, а спосіб його створення вбачається у налагодженні взаємодії його суб'єктів, що керуються спільними педагогічними завданнями і принципами. Такий підхід, на наш погляд, уможливує організацію освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Спираючись на нього, освітнє середовище ми розглядаємо як спеціально сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які створюються у педагогічному університеті і забезпечують широкі можливості для вияву різних форм суб'єктної активності майбутніх учителів. Характер освітнього середовища визначає його особистісно-розвивальний потенціал, можливість або неможливість бути джерелом впливів,

спрямованих на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Спосіб організації освітнього середовища задається теоретико-методологічними підходами до побудови педагогічного процесу і місцем його суб'єктів у постановці та реалізації освітніх завдань. Так, освітній простір може ґрунтуватися на антропологічному або функціональному підходах, наповнюватися технократичним або гуманітарним змістом, мати монологічну або діалогічну спрямованість. Завдання педагогічної освіти й еталонні характеристики вчителя можуть задаватися соціумом і тим самим виступати як зовнішні по відношенню до студентів, а можуть конструюватися на рівні суб'єктивної реальності і визначати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного становлення. Педагогічні впливи на студентів можуть мати монологічний (суб'єкт-об'єктний) характер, спрямовуватися на привнесення у внутрішній простір особистості нормативних професійних цінностей і установок, або діалогічний (суб'єкт-суб'єктний) характер, що актуалізує у майбутнього вчителя ставлення до себе як до джерела особистісно-професійного становлення.

Особистісно-розвивальний потенціал освітнього середовища визначають суб'єкти педагогічного процесу і характер стосунків між ними. Він не виникає сам по собі ні в приміщенні навчального закладу завдяки простому облаштуванню інтер'єру і модифікації навчального обладнання, ні окремо в середовищі викладачів або студентів. Особистісно розвивальне освітнє середовище формується в результаті синтезу всіх компонентів і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу. Саме характер такої взаємодії визначає приналежність освітнього середовища до того чи іншого типу.

З метою аналізу і класифікації типів освітнього середовища доцільно звернутися до методики «векторного моделювання», запропонованої В. Ясвіним [806]. Згідно з нею взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація». Якщо для суб'єктів управління виокремити полярні критеріальні характеристики «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління – «автономність – залежність», то на перетині цих векторів можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономний, догматично-залежний, догматично-автономний, творчо-залежний.

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

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

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

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають підстави стверджувати, що найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів є творчо-автономне освітнє середовище, в якому стимулюються різні форми суб'єктної активності студентів, а педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу. Творчо-автономне освітнє середовище педагогічного ЗВО виконує низку важливих у контексті особистісно-професійного розвитку студентів функцій:

– адаптаційну, що забезпечує відповідність можливостей освітнього середовища індивідуальним потребам його суб'єктів (фізіологічним, у безпеці, в повазі і визнанні, у

перетворювальній діяльності, у професійному зростанні, в самоактуалізації творчого потенціалу);

- культуротворчу, що забезпечує культурну ідентифікацію майбутніх педагогів, становлення їх як суб'єктів загальної і професійної культури в процесі активного освоєння і творення норм взаємодії з самим собою, з іншими людьми, навколишнім світом;

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

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

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

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

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

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці моделювання освітніх систем, дає підстави виокремити низку істотних характеристик творчо-автономного освітнього середовища:

- системність: цілісність освітнього середовища, забезпечена єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів;

- функціональна доцільність: цілеспрямоване створення культурно-освітньої реальності, що відповідає запитам суспільства та сприяє самореалізації суб'єктів, забезпечує можливості для автономної творчої поведінки у сфері освіти і професійної діяльності;

- синергічність: функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів і їх гнучкого регулювання;
- особистісно-орієнтована взаємодія: довіра до особистості, її можливостей, здібностей, відповідальності, відкритість до спілкування, співпраці, спільної дії, діалогу;
- оптимальність просторової організації: зручність засобів і способів облаштування освітнього середовища для ефективного здійснення різних видів діяльності студентів;
- відкритість: постійна готовність освітнього середовища до трансформації, самозмін, оновлення, чутливість до прогресивних інновацій;
- варіативність: множинність індивідуально-вибіркових шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу;
- динамічність: здатність до оперативного переструктурування компонентів освітнього середовища.

Відповідно до обґрунтованого С. Рубінштейном принципу єдності свідомості і діяльності розвиток особистості відбувається лише у процесі її власної активності [652]. На наш погляд, для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів необхідне їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного становлення. Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ЗВО відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

- ініціативної, що виявляється в ініціації і розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;
- вольової, що забезпечує мобілізацію особистісних ресурсів на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху професійного становлення;
- творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;

– надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду;

– самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;

– рефлексивної, що полягає в осмисленні, критичному аналізі та корекції своїх дій як суб'єкта діяльності, з'ясуванні власних переваг і недоліків, визначенні перспектив подальшого особистісного і професійного зростання.

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

4.2. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень, присвячених проблематиці особистісного розвитку, дає підстави стверджувати, що одним із фундаментальних чинників розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів є рефлексія як психологічний механізм самоаналізу, самоосмислення і саморегуляції особистості.

Проблема рефлексії як психологічного механізму особистісного розвитку посідає важливе місце в загальній тематиці психологічних і педагогічних досліджень. Значна увага приділялась науковцями вивченню рефлексії в контексті: різних видів діяльності – навчальної, трудової, комунікативної та ін. (К. Абульханова-Славська [5], В. Давидов [305], А. Мудрик [543]); педагогічної діяльності (А. Маркова [523], Ю. Кулюткін [461], А. Реан [641] та ін.); професійної самосвідомості вчителя (С. Васьковська [118], М. Марусинець [524]; Л. Мітіна [537] та ін.); особистісно-

професійного самовдосконалення педагога (А. Бізяєва [70], Л. Ведерникова [124], В. Гаргай [261]); педагогічної майстерності (І. Зязюн [377]); структури професійних здібностей (І. Семенов [664], С. Степанов [709], В. Слободчиков [694]). У низці досліджень розглядається проблематика формування і розвитку педагогічної рефлексії (Л. Гапоненко [260], О. Гурєєва [301], Г. Єрмакова [352], М. Марусинець [524], Є. Піскунова [604], Н. Сенчина [669], Т. Яблонська [801]), акмеологічні аспекти педагогічної рефлексії (А. Деркач [318], О. Дубасенюк [331; 342], Н. Кузьміна [455]). Зокрема, дослідження О. Гурєєва присвячене проблемі формування рефлексії професійної діяльності педагога [301]. М. Марусинець [524] і Т. Яблонська [801] вивчали проблему формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів, А. Веремчук [131] – вчителя іноземної мови, Н. Сенчина [669] – учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. Л. Гапоненко досліджувала рефлексію як психологічний механізм корекції поведінки в педагогічному спілкуванні [260].

Варто зазначити, що у більшості виконаних досліджень педагогічна рефлексія розглядається здебільшого як когнітивний механізм, що забезпечує саморегуляцію професійної діяльності вчителя. Значно менше вивчений особистісний аспект рефлексії як психологічного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості педагога. Зокрема, існує потреба в з'ясуванні ролі цього психологічного механізму в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів, розробленні методичних шляхів стимулювання рефлексивних процесів у професійній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Розумінню ролі і значення рефлексії в особистісно-професійному становленні вчителя може сприяти звернення до визначених С. Рубінштейном двох способів існування і двох типів ставлення до життя: перший, коли особистість цілком перебуває «всередині життя» і будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життя в цілому; друге – пов'язане з появою рефлексії, виходом з повної поглиненості безпосереднім процесом життя і посіданням позиції поза ним і над ним [651, с. 79]. Саме завдяки рефлексії особистість перестає бути безпосередньо залежною від зовнішніх обставин і набуває здатності самовизначатися стосовно них.

У відповідності із запропонованим С. Рубінштейном підходом можна виокремити дві моделі педагогічної діяльності: адаптивну, в основі якої лежить перший спосіб існування, і рефлексивну, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності [537]. Вчитель, якому властива адаптивна модель, перебуває мов би «всередині» професійної діяльності і усвідомлює лише окремі її фрагменти та характеристики, а не діяльність у цілому. При цьому домінує тенденція до підпорядкування власних дій зовнішнім обставинам і стандартам, які змушують учителя у кожному конкретному випадку діяти певним чином, виконувати певні вимоги, користуватися готовими алгоритмами реалізації педагогічних завдань, певними штампами, шаблонами і стереотипами. На відміну від цього, вчитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити та оцінювати себе і свою діяльність у цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Такий підхід дає змогу стати господарем становища, автором, який конструює своє сьогодні і майбутнє, усвідомлює й оцінює труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язує їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядає труднощі як стимул для подальшого особистісно-професійного розвитку, подолання власних обмежень і професійних деформацій. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості, самоактуалізації.

Рефлексія вириває особистість з безперервного потоку життєдіяльності і дозволяє їй зайняти зовнішню позицію стосовно самої себе. Така здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду і, на думку Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості [612]. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління і набуває здатності до саморозвитку, особистісного зростання. С. Степанов зазначає, що рефлексія «забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності і результативності» [709].

Сучасні психолого-акмеологічні дослідження професіоналізму свідчать про кореляцію рефлексивної організації діяльності і рефлексивної культури суб'єкта праці, розвиток якої активізує інноваційний потенціал особистості, сприяє переосмисленню професійного досвіду, підвищує готовність до професійної творчості, розширює актуальне і потенційне поле рефлексії у професійній діяльності [261, с. 116-117].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про складність і різноплановість феномену рефлексії, в якому найчастіше розрізняють кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний аспекти. Специфіка рефлексивних процесів обумовлена здатністю людини до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, ставлень і т. д. Таку рефлексію, пов'язану з дослідженням суб'єктом самого себе, результатом якої є переосмислення себе і своїх стосунків зі світом, називають особистісною [663; 665].

Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дає змогу особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій, їх співвіднесення з вимогами конкретної ситуації. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення майбутніх учителів. Рефлексія «над діяльністю», «над собою», «над своїм становищем у соціальному середовищі» – це не тільки і не стільки констатація наявного, скільки передумова розвитку особистості. Рефлексивні паузи, моменти «відходу» від ситуації, «зусилля, спрямовані на те, щоб розібратися в собі», інші подібні феномени виконують функцію самоаналізу, яка, у свою чергу, спонукає до самовдосконалення. Цим визначається важливе значення рефлексії як чинника особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

На думку М. Уоллеса, необхідність у постійній рефлексії зумовлюється специфікою педагогічної діяльності: «Рефлексивний компонент в роботі учителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити деякий універсальний довідник з уже готовими порадами і рекомендаціями на усі випадки життя. Педагогічний процес настільки динамічний, мінливий, що не можна одного разу і

назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, що безперервно аналізує свою роботу» [874, с. 5].

Деякі дослідники розглядають рефлексію головним чином у контексті педагогічного проектування, яке можна представити у вигляді наступного ланцюжка: мета педагогічної діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – вибір, проектування і конструювання засобів педагогічної діяльності на основі рефлексії адекватності цих засобів поставленій меті – реалізація проекту – рефлексія відмінностей між проектом і його реалізацією (метою і результатом) [604]. Очевидно, що в цьому випадку рефлексія зводиться до ситуативного механізму саморегуляції педагогічної діяльності, що, на наш погляд, дещо звужує зміст цього психологічного феномену.

Ширший погляд на зміст педагогічної рефлексії пропонує М. Боритко, на думку якого, «педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу реалізації свого цілісного «Я». Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду» [94, с. 85]. У цьому випадку рефлексія трактується не лише як ситуативний механізм саморегуляції педагогічної діяльності, але й як важливий чинник особистісного самовдосконалення педагога.

Аналогічної позиції дотримується В. Петровський, який виокремлює низку функцій професійної рефлексії педагога, важливих у контексті його особистісного становлення:

- рефлексія дає змогу вчителю усвідомлювати справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх «виховних вчинків»;

- рефлексія дає змогу педагогові відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем учнів, не вдаючись до різних психологічних ігор і психологічних захистів;

– рефлексія визначає здатність педагога до емпатії і децентрації;

– рефлексія допомагає педагогові адекватно оцінювати наслідки власних особистісних впливів на учнів, нести відповідальність за розвиток їх особистості [582].

С. Степанов, Г. Похмелкіна, Т. Колошина, Т. Фролова зазначають, що формування у педагога рефлексивної позиції по відношенню до своєї діяльності і до самого себе допомагає долати стереотипи поведінки, спілкування, мислення і діяльності. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська також акцентують увагу на тому, що професійна рефлексія вчителя проявляється в його здатності займати дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта з метою самоаналізу та самовдосконалення [461].

Важливою сферою рефлексивного аналізу є професійна самосвідомість майбутніх учителів. Рефлексія консолідує Я-концепцію студентів, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її цілісність і стабільність. У випадку заниженої самооцінки майбутніх учителів, що деструктивно позначається як на їх професійному самопочутті, так і на характері взаємин з учнями, саме рефлексивний самоаналіз може стати дієвим інструментом корекції особистості [57].

Рефлексія уможлиблює «рефлексивний вихід» – об'єктивацію, усвідомлення майбутніми вчителями мотиваційно-сміслових, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [650, с.351-352]. Перший етап становлення рефлексивної свідомості полягає у формуванні позиції спостерігача, яка дає змогу суб'єктові споглядати власні почуття, уявлення, думки, бажання, ціннісні орієнтації і дії. Формування такої позиції уможлиблює «дзеркальний» зворотний зв'язок, завдяки якому особистість може бачити власну поведінку і її мотиви ніби з боку.

Рефлексія розуміється як специфічна здатність особистості до рефлексивної самосвідомості [709]. Вона дає змогу особистості аналізувати власний досвід і свої пізнавальні процеси, на основі чого формуються загальні уявлення про навколишній

світ та про себе. На думку А. Бандури, рефлексія не тільки забезпечує розуміння навколишньої дійсності, а й дає змогу змінювати власну поведінку та виступає засобом саморозвитку: «рефлексуючи свій багатоманітний досвід і свої знання, люди не тільки досягають розуміння, вони можуть оцінити і змінити своє мислення. Розглядаючи свої уявлення за допомогою рефлексивних засобів, вони виокремлюють їх, здійснюють над ними певні дії, передбачають наслідки, що випливають з них, оцінюють за результатами їх адекватність і змінюють відповідно до цієї оцінки» [709, с.95].

На розвивальний потенціал рефлексії також звертав увагу І. Кон, який стверджував, що рефлексія дає змогу особистості помічати суперечливість і несумісність власних думок, вчинків і переконань, що активізує внутрішній діалог, трансформує самопізнання у самовиховання, свідоме формування нових способів поведінки» [425, с.256].

Д. Райнері, виокремивши два типи рефлексії – «онтологічну» (здатність перебувати в логіці змісту знання) і «психологічну», звернену до суб'єкта як джерела знань, наголошував на особливій ролі останньої в становленні та розвитку особистості [663]. Особистісна рефлексія функціонує у процесі самовизначення суб'єкта всередині власного уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не Я»). Специфіка рефлексивних процесів під час самовизначення обумовлена духовним світом особистості, її здатністю до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, ставлень тощо.

А. Карпов зазначає: «Психіка тим і унікальна, що в ній (як у системі) закладений такий механізм, який дозволяє долати власну системну обмеженість, постійно виходити за свої власні межі, роблячи себе предметом власного ж функціонування. Інакше кажучи, в самій організації психіки передбачений і реалізований вищий з відомих рівнів – метасистемний. Рефлексія ж – це і є процесуальний засіб реалізації цього рівня» [396, с. 102]. Тому рефлексію слід вважати однією з найважливіших метаздібностей, без якої неможливий розвиток суб'єктності й унікальності особистості.

На думку Я. Пономарьова, рефлексія забезпечує переосмислення особистістю стереотипів власного досвіду. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом

управління: рефлексія як «дзеркало», що відображає всі зміни, які відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання [612].

Рефлексивні техніки і прийоми як важливий елемент супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів мають особливе значення для становлення їх професійної позиції [500]. Дж. Уолкінгтон обґрунтовує значущість рефлексії індивідуального педагогічного досвіду для формування професійної ідентичності майбутнього вчителя з характерними для неї переживаннями самототожності і смислової наповненості в професії [873]. Т. Анспал, Е. Айзеншмідт, Е. Лефстрем провели дослідження, в якому студенти – майбутні педагоги упродовж декількох років вели щоденникові записи, що використовувалися для виявлення стадій формування професійної ідентичності. Їх аналіз показав, що для професійної самоідентифікації велике значення мають періоди проходження практики, коли відбувається накопичення власного досвіду, причому в цей час фокус рефлексії студентів переключається з себе на методи і прийоми навчання [809].

В. Сластьонін розглядає рефлексивну культуру як системоутворюючий чинник професіоналізму і зрілості вчителя, що визначається способами і стратегіями переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошуку інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням дослідника, особистісно орієнтована технологія освітнього процесу ґрунтується на рефлексивних функціях і співвідноситься з такими складовими рефлексивної позиції вчителя, як: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи особистісних смислів; відкритість професійній творчості; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації своїх намірів; проблематизація педагогічної діяльності, виявлення протиріч і невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості вчителя в проблемній інноваційній ситуації [692].

Таким чином, рефлексію ми розглядаємо як важливий чинник особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, який забезпечує перехід від безпосередніх форм діяльності до її опосередкованої, свідомої організації та управління нею. Завдяки

рефлексії студенти можуть об'єктивувати власні особистісні якості та установки, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно себе і власної поведінки.

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів передбачає застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну і особистісну рефлексію студентів, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотнім зв'язком щодо продуктивності-непродуктивності професійних установок. Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей студентів у своїй сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: «діагностичний» і «корекційно-розвивальний». Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою спостереження і самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення і структуризації спеціальної літератури. Другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманих знань у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проектів, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Традиційна організація педагогічного процесу не створює достатніх стимулів для розвитку рефлексії, тому актуальною стає розробка спеціальних технологій і прийомів активізації рефлексивних процесів. У цьому контексті становлять інтерес поширені в зарубіжній освітній практиці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках так званої теорії схем. Це, зокрема, такі, як: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). Усі перераховані моделі рефлексивного навчання мають певні спільні особливості:

1. Робота з студентами розпочинається з етапу, який виконує мотиваційну (спонукання до роботи з новою інформацією, пробудження інтересу до занять), інформаційну («виклик на поверхню» наявних у студентів відомостей з певної проблеми) і комунікаційну (обмін думками з питання, яке розглядається) функції. Основним завданням цього етапу є актуалізація особистого досвіду студентів, їх суб'єктивних уявлень про педагогічну проблему, що аналізується.

2. Для успішного навчання важливий безпосередній контакт студентів з новою

інформацією. Тільки такий контакт може стати основою для внутрішнього проживання цієї інформації, її оцінки з метою відбору істотних і несуттєвих компонентів для конструювання власного знання.

3. Після знайомства з новою інформацією важливим стає етап рефлексивної оцінки власних дій. При цьому студенти відповідають на питання: Як я дію подібних ситуаціях? Чому я поведжусь саме так? Наскільки це важливо і корисно для мене? Саме на цьому етапі у студентів з'являється потреба в обміні думками, виникають сумніви щодо правильності своїх установок і дій.

Ф. Кортхаген розглядає рефлексію як пізнавальний процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, наявних знань або уявлень особистості [840]. Ним запропонована модель рефлексивної діяльності вчителя, що отримала назву ALACT за першими літерами слів, які позначають етапи рефлексії:

Action – дія;

Looking back on the action – погляд назад на виконану дію;

Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів;

Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії;

Trial – апробація нової дії.

Кожен етап педагогічної рефлексії має свої завдання.

1. Дія. Цикл рефлексії розпочинається з конкретної дії вчителя. Ця дія може бути дуже простою (наприклад: привітання вчителя на початку уроку, задавання питання учневі, оцінка роботи школяра, зауваження тощо) або більш складною, комплексною (проведення уроку або виховного заходу).

2. Погляд назад на виконану дію. На цьому етапі рефлексії після закінчення дії, а іноді і в процесі її виконання розпочинається аналіз. Найчастіше це відбувається, якщо в самій дії було щось незвичайне або поставлена мета не була досягнута, або, навпаки, мета була досягнута несподівано легко. Але це поки що не пошук відповіді на питання «чому?», а саме аналіз – розчленування цілого на складові елементи, усний або письмовий опис дії, який має бути максимально детальним і неупередженим.

3. Усвідомлення істотних аспектів. На цьому етапі особлива увага приділяється різним аспектам дії вчителя, встановленню взаємозв'язків між ними, виявленню

причинно-наслідкових відношень усередині дії.

4. Пошук альтернативних способів дії. На цьому етапі відбувається пошук і відбір інших, відмінних від реалізованого способів досягнення поставленої мети. Принципово важливим є не стільки вибір альтернативних методів і прийомів, скільки їх відповідність конкретній ситуації. Можливий пошук нової інформації, якщо відомий до цього моменту набір способів діяльності є обмеженим і не дозволяє досягти мети. Це забезпечує високий рівень мотивації набуття нових знань, оскільки вчителі усвідомлюють їх необхідність для вирішення актуальної професійної проблеми.

5. Апробація нової дії. На цьому етапі робиться нова спроба досягнення поставленої мети новими засобами в новій ситуації. Етап апробації дії розпочинає новий цикл професійної рефлексії, коли після дії звертається погляд назад, виділяються істотні моменти дії, продумуються альтернативні дії, відбувається їх апробація, і цикл знову починається спочатку. Саме тому ALACT-модель часто називають рефлексивним колом.

Запропонована Ф. Кортхагеном ALACT-модель використовувалася нами у процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Рефлексивне навчання майбутніх педагогів передбачало опору на їх власний досвід, який стає основою наступного етапу – спостережень і рефлексії. Спостереження, у свою чергу, виступають основою третього етапу рефлексивного навчання – формування теоретичних уявлень і понять, що формулюються як гіпотези і перевіряються в реальних або наближених до реальних педагогічних ситуаціях.

У рамках моделі рефлексивного навчання ми практикували проведення і подальше обговорення студентами уроків під час педагогічної практики в загальноосвітніх закладах. Студенти проводили також окремі фрагменти уроків у студентській аудиторії під час пропедевтичної практики. Після проведення реального уроку або імітаційного мікроуроку в студентській групі проводився його аналіз під керівництвом викладача. Рефлексивний аналіз здійснювався поетапно, причому на кожному етапі розглядалися відповідні питання:

1 етап. Дія.

2 етап. Уявне повернення до дії або ситуації, що передбачає її детальний опис:

Чого я хотів? Що я думав? Що я відчував? Що я робив? Чого хотіли мої учні? Що вони думали? Що вони відчували? Що вони робили?

3 етап. Визначення найбільш суттєвих характеристик ситуації, виявлення суперечностей.

Що здається Вам зараз найбільш важливим, істотним у ситуації?

Які суперечності (наприклад, між відповідями на питання другого етапу) Ви можете виявити?

4 етап. Визначення альтернативних способів дії, шляхів вирішення ситуації. Визначення оптимального способу дії.

Які альтернативи можна запропонувати, щоб забезпечити позитивне вирішення виявлених суперечностей?

5 етап. Реалізація альтернативних способів дії.

Практика реалізації технології рефлексивного навчання свідчить, що найбільші утруднення у студентів викликає визначення суперечностей на третьому етапі. Щоб допомогти їм у цьому, ми пропонували список можливих сфер виникнення суперечностей:

- між думками і почуттями вчителя;
- між уявленнями вчителя про себе і уявленнями інших людей про нього;
- між уявленням вчителя про себе і тим, як він виражає себе в реальній дійсності;
- між тим, як вчитель описує свої дії, і тим, що він реально робить;
- між тим, яким учитель є насправді, і тим, яким він хоче бути;
- між вербальною і невербальною поведінкою вчителя.

Наш досвід свідчить, що для забезпечення ефективності рефлексивного навчання у процесі групового обговорення професійних дій студентів важливо дотримуватися правил конкретизації: пропонувати студентам конкретно називати свлі почуття, думки, дії, бажання; ставити питання «що? як? що за почуття»? замість питання «чому»?; уникати довгих монологів, натомість організовувати діалог; вести розмову в теперішньому часі відповідно до принципу «тут і тепер»; стимулювати вживання студентами займенника «я» замість «ми, кожен, усі»; ставити перед студентами

максимально конкретні питання.

Наші спостереження свідчать, що модель рефлексивного навчання стимулює розвиток професійної педагогічної рефлексії майбутніх учителів, допомагає їм визначитися у власному баченні себе як фахівців, визначити свої сильні і слабкі сторони, замислитися над індивідуальними освітніми потребами, сформулювати власні педагогічні ідеї, які стануть основою для рефлексивно-проектної діяльності.

Одним із ефективних методів активізації рефлексії студентів є рефлексивна бесіда – проблемно-орієнтований аналіз різноманітних фактів педагогічної практики за допомогою консультантів [261]. Об'єктом аналізу можуть бути особистісні характеристики студентів, особливості педагогічного спілкування, професійні уявлення, стереотипи, ціннісні орієнтації тощо. Рефлексивна бесіда може містити численні техніки і прийоми, покликані допомогти студентам знайти оптимальний шлях подолання проблем особистісно-професійного розвитку. Участь у таких бесідах поступово «розхитує» сформовані стереотипи, спонукає до перевірки їх правильності. Сумніви в правильності своїх професійних установок, які зароджуються в ході рефлексивної бесіди, мають важливе значення для формування мотивації особистісно-професійного самовдосконалення студентів і подальшої корекційної роботи. «Рефлексивний учитель – це людина, схильна до сумнівів, до припущень, яка не приймає на віру прописні істини і не дозволяє собі хапатися за першу думку, що прийшла в голову» [70, с. 61].

У ході обговорення й аналізу педагогічних проблем студенти часто вдаються до звичних пізнавальних схем і шаблонів мислення, які не мають під собою реальної основи і є некритично засвоєними професійними стереотипами. До них, зокрема, можна віднести:

- дихотомічне мислення за принципом «усе або нічого»;
- надмірно генералізоване мислення, орієнтоване на перебільшення і абсолютизацію яких-небудь фактів або чинників;
- селективне мислення, спрямоване на перебільшення негативного і ігнорування або знецінення позитивного досвіду;
- спрощене мислення, яке проявляється в прагненні пояснювати факти на

основі єдино правильної на погляд інтерпретатора версії;

– гіпервідповідальне мислення, що характеризується надмірною відповідальністю за те, що змінити не можна.

У ході рефлексивних бесід ми допомагали студентам освоїти більш продуктивні способи аналізу педагогічної реальності. Обов'язковою передумовою успішності рефлексивної бесіди є вміння викладача створити довірливі, відверті стосунки, в основі яких лежить безумовно позитивне ставлення до студентів, визнання за ними права на власну позицію. Для виникнення таких стосунків потрібні: взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини, єдність цілей, здатність вислуховувати точку зору співрозмовника, як би вона не відрізнялася від власної, готовність кожного уявити і зрозуміти проблеми іншого.

Процесуально рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі. При цьому вона має різне цільове призначення. Усна рефлексія має на меті озвучення власної позиції, її порівняння з думками інших людей. Проте більшість психологів і педагогів, у тому числі Ф. Кортхаген, відзначають, що більш важливою для розвитку особистості є письмова рефлексія.

У процесі підготовки майбутніх учителів ми використовували різні форми письмової рефлексії:

– есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему і має підкреслено суб'єктивне трактування, вільну композицію («Моє педагогічне кредо», «Я – сучасний учитель» тощо);

– «бортовий журнал» – форма фіксації інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, коротких висновків, питань;

– щоденники: звичайний щоденник – художній альбом, двочастинний щоденник (в одній графі – спостережувані факти, цитати з висловлювань, в іншій – коментарі) та інші;

– письмове інтерв'ю – варіант групової письмової рефлексії у формі питань і відповідей учасників групи;

– віршовані форми рефлексії (наприклад, синквейн) – спосіб творчої рефлексії, який дозволяє в художній формі оцінити вивчене поняття, процес або явище [582].

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних якостей у контексті професійної діяльності, суттєвою мірою сприяє письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Наш досвід свідчить про доцільність використання з цією метою таких психодіагностичних методик, як тест САМОАЛ Е. Шострома (в адаптації Н. Каліної), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Крамбо і Л. Махолика (в адаптації Д. Леонтьєва) та ін.

Отримані за допомогою вказаних методик результати дають змогу суттєво поглибити, розширити та уточнити уявлення студентів про себе, оцінити рівень власного особистісного розвитку, характерні особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та ціннісні орієнтації. Аналіз великого масиву діагностичних даних, що стосуються власної особистості, більшою мірою сприяє розумінню студентами свого Я, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав змогу проаналізувати результати самодіагностики у процесі міжособистісного діалогу. Це можна забезпечити за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дає змогу студентам висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до осмислення студентами нової інформації щодо себе. Рефлексивна активність, спрямована на з'ясування значення тестових даних та їх пояснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості, сформованості у себе професійно важливих особистісних якостей. Як свідчать результати досліджень, внаслідок обговорення самовідчуттів і самонастанов помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, підвищується впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні труднощі.

Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в рамках групового соціально-психологічного тренінгу, який передбачає застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування студентів з

новими способами і моделями спілкування. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника як особистості, використання описових, а не оцінних форм зворотного зв'язку. Важливо, щоб нормами взаємодії в групі стали установки на аналіз, а не на оцінку, на допомогу, а не «звинувачення».

Спільне обговорення способів поведінки учасників тренінгу дає змогу їм об'єктивувати особливості власного спілкування, перетворити їх на предмет рефлексії. Завдяки цьому учасники усвідомлюють власні способи спілкування і їх особистісні фактори, глибше розуміють мотиви партнерів і їх ставлення до себе. Характерна особливість рефлексивного аналізу полягає в його спрямованості передусім на особливості свого спілкування у різних ситуаціях міжособистісної та професійної взаємодії. Особистісна рефлексія, спрямована на аналіз відношення «Я-в-ситуації», дозволяє не тільки бути учасником комунікативної ситуації, а й активно впливати на неї, трансформуючи її і змінюючи себе як суб'єкта взаємодії.

Рефлексивний аналіз здійснюється за допомогою прийомів «рефлексивного виходу», які забезпечують такий поворот свідомості, внаслідок якого суб'єкт отримує змогу бачити себе й особливості власної поведінки ніби з боку, з ракурсу зовнішнього спостерігача. Досягненню такого ефекту сприяють спеціальні вправи, прийоми, завдання, спрямовані на «прийняття ролі іншого», формування умінь децентрації, емпатії тощо. Ефективними щодо стимулювання рефлексивних процесів студентів є технічні прийоми, розроблені в рамках психодрами: «двійник», «зміна ролей», «дублювання» [477].

Організації рефлексивно-сміслової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє постановка перед студентами актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення: Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви для внутрішнього росту і розвитку? Чи достатньо впевнений я у собі? Чи можу я у спілкуванні з учнями бути твердим,

наполегливим і вимогливим, коли це потрібно? Чи здатен я толерантно сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблем? Чи можу я адекватно сприймати критику, необхідну для мого розвитку як особистості і фахівця? Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми? Чи здатен я відкрито перед учнями визнати свою помилку? Чи можу я, як учитель, бути у спілкуванні з учнями самим собою, відкрито проявляти свої справжні почуття? Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше розібратися у власній особистості, осмислити особливості та можливі наслідки власної діяльності, що є необхідною передумовою як адекватного самопізнання, так і розуміння інших. Обговорення таких питань вимагає від студентів неабиякої сміливості, а також достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати рефлексії, якими б вони не були. Відповідаючи на ці та побідні запитання, майбутні вчителі можуть глибше пізнати себе, з'ясувати власні професійні установки, що є важливою передумовою особистісно-професійного самовдосконалення.

Активізації та розвитку особистісної рефлексії студентів сприяють також такі процедури тренінгу, як ведення щоденникових записів, в яких фіксується внутрішній діалог з собою, написання рефлексивного автопортрета «Я очима інших», рефлексія вголос (монолог-імпровізація на запропоновану тему) та ін.

Отже, активізація рефлексивних процесів у професійній підготовці майбутніх учителів є важливою умовою розвитку їх особистісно-професійної зрілості. Рефлексія забезпечує суб'єктну позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватного професійного Я-образу, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про сильні і слабкі сторони власної особистості, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, замислитися над своїми освітніми потребами в галузі професійно-методичної підготовки, поставити перед собою завдання особистісно-професійного самовдосконалення, виробити особистісну концепцію педагогічної діяльності. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

4.3. Діалогізація педагогічної взаємодії як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень, в яких розглядається проблема активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, дає підстави вважати важливою умовою розвитку особистісно-професійної зрілості студентів діалогізацію педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Діалогічне спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів. Воно максимально зорієнтоване на врахування індивідуального досвіду студентів, їх потреби в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації, завдяки чому стимулює вияв і розвиток потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу [162].

Визначення діалогізації педагогічних стосунків як важливої умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому процесі ЗВО спирається на концепцію діалогу [47; 104; 162], що передбачає обмін особистісним рефлексивним досвідом учасників педагогічної взаємодії, заснованим на ціннісному ставленні до себе, інших суб'єктів і світу в цілому. Згідно з цією концепцією, діалогічні стосунки – це універсальне явище, що пронизує людське буття, всі прояви людського життя, що мають смисл і значення: «Де починається свідомість, там починається і діалог» [47, с. 71].

Досвід використання діалогу в педагогічному процесі, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкіної, С. Белової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, Г. Семенової, свідчить, що за його допомогою можна успішно вирішувати завдання, які складно реалізувати у традиційному навчанні: формувати у студентів вміння партнерського спілкування і науково-пізнавальної взаємодії; розвивати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості; розвивати діалектичне, системне мислення, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі та професії; формувати професійну позицію, цілісне бачення професійної діяльності [50; 114; 161; 362]. Навчальний діалог дає змогу формувати у студентів вміння обмінюватися думками, оцінками, судженнями; розвиває самостійне,

критичне, творче мислення; підвищує рівень емоційності навчання, стимулює інтерес до об'єкта вивчення; уможливорює оперативне визначення реакції студентів на актуальні педагогічні проблеми; забезпечує зворотний зв'язок з метою отримання інформації про розуміння студентами складних педагогічних процесів і явищ.

Аналіз різних підходів до класифікації форм і рівнів спілкування як середовища виникнення діалогу дає підстави говорити про існування двох рівнів спілкування: нижчого (маніпулятивного, стандартизованого, індиферентного, авторитарно-монологічного) і вищого (довірливо-діалогічного, діалогічного, духовного) [328]. Нас цікавить передусім діалогічний рівень, представлений міжособистісним, індивідуальним і колективним діалогом як формою ціннісного обміну між суб'єктами і трансформації їх інтелектуальних і соціально-комунікативних властивостей [392].

Спілкування як середовище виникнення діалогу з психологічного погляду, на думку А. Бодальова, є єдиним процесом обміну інформацією і міжособистісного впливу, тобто позиційним обміном, результатом якого є набуття нових особистісних смислів, зміна самооцінки [80].

Г. Андреєва, визначаючи діалог як специфічний різновид «розмови», характеризує його як послідовну зміну комунікативних ролей, у ході якої виявляється смисл мовного повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації [18]. Роль суб'єкта, який говорить, полягає у втіленні в текстову форму власних особистісних смислів відповідно до своїх намірів. Роль того, хто слухає, полягає в: 1) сприйнятті інформації; 2) смисловій і ціннісній її оцінці (зіставленні із вже наявними цінностями та смислами); 3) трансформації «внутрішньої мови» в зовнішню, доступну в понятійному плані партнерам по діалогу. Скоординованість суб'єктів говоріння і слухання, двосторонній характер їх взаємодії забезпечує розуміння смислу повідомлення і розуміння особистості того, хто говорить.

Важливо зазначити, що в діалозі міжсуб'єктний вплив має взаємний характер. Особистісний вплив викладача як учасника педагогічного діалогу на емоції, мислення і вчинки студентів викликає і зворотний процес. Тобто у студентів як суб'єктів діалогу є можливість і право впливати на викладача, використовуючи аналогічні засоби. У діалозі взаємодія набуває характеру психологічного контакту двох суб'єктивних

реальностей. Такий взаємовплив збагачує осіб, які беруть участь у діалозі, задовольняє їх емоційні й інтелектуальні потреби, сприяє наближенню й уточненню особистісних позицій.

Діалогічне спілкування як позиційний обмін має свою специфіку: це не просто обмін уявленнями, ідеями й установками, який має місце під час звичайної комунікації. Особистісна взаємодія у діалозі не зводиться до процесу передачі інформації: в умовах діалогічного спілкування інформація не лише передається, але й формується, уточнюється, розвивається. Г. Андреева підкреслює, що в діалозі ми маємо справу з відношенням двох індивідів, кожен з яких є активним суб'єктом з власною позицією [18, с.84-100].

Спираючись на ідеї С. Рубінштейна щодо суб'єктності особистості, А. Брушлинський розробив концепцію суб'єкта, згідно з якою «людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її складних і суперечливих якостей, у першу чергу психічних процесів, станів і властивостей» [106, с. 10]. Суб'єкт як носій свідомості і самосвідомості характеризується здатністю до самодетермінації і саморегуляції на основі власної внутрішньої позиції. Будучи активною, людина стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності й інших видів активності. У діалозі кожен учасник комунікаційного процесу вбачає активного суб'єкта також у своєму партнерові, а не розглядає його як пасивний адресат інформації. Суб'єктам діалогу доводиться аналізувати мотиви, цілі, установки один одного. Результатом такого активного обміну інформацією є поява нового смислового й інформаційного навантаження, тобто люди не просто «обмінюються» значеннями, а прагнуть при цьому виробити загальний смисл. Це можливо лише за умови, якщо інформація не просто сприйнята, але й зрозуміла та осмислена співрозмовником. Г. Андреева зазначає: «Суть комунікативного процесу – не просто взаємне інформування, а спільне осягнення предмета. Тому в кожному комунікативному процесі реально дані в єдності діяльність, спілкування і пізнання» [18, с. 84].

Інтегральною характеристикою активності суб'єкта є певна позиція, що виражається в послідовному відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла. На думку Н. Боритко і О. Мацкайлової, позиція – це спосіб реалізації базових цінностей суб'єкта

в його взаємовідносинах з іншими, єдність свідомості і діяльності [95, с.16]. Формування особистісної позиції – складний тривалий процес, пов'язаний із самовизначенням особистості, розвитком її свідомості та самосвідомості. Становлення позиції гальмує відсутність необхідності прийняття самостійних рішень у ситуаціях, які вимагають вибору певної думки, судження, оцінки. Сприяє формуванню позиції особистості відкритий діалог, який змінює тип міжособистісних стосунків. Взаємозбагачуючи суб'єктів взаємодії, він забезпечує спільне розуміння ситуації спілкування за відмінності їхніх позицій. Викладач і студенти, як правило, перебувають у різних індивідуальних психологічних ситуаціях, що зумовлює різне емоційне й пізнавальне сприйняття комунікативного процесу. Суб'єкти діалогу можуть відрізнятися за багатьма характеристиками (віковими, соціальними, релігійними, політичними, професійними тощо), що ускладнює їх взаємодію. Особливо це помітно в ситуації полілогу (мультидіалогу), коли комунікативні бар'єри пропорційні кількості його суб'єктів. Проте різноманіття особистісних позицій за вмiлого оперування ними в полілозі може значно збагатити смислову насиченість комунікації.

Розділяючи комунікативні процеси за кількістю суб'єктів на діалог і полілог, услід за А. Брудним, можна провести аналогію з рядом понять із теорії інформації. Аксіальний і ретиальний комунікативні процеси мають істотні відмінності [105]. У ситуації діалогу його спрямованість розширюється: викладач – студент; студент – студент; комп'ютер, аудіо, відео, книга – студент. Оскільки викладач, як правило, працює з декількома студентами одночасно, особливого значення набуває дослідження ретиального комунікативного процесу – полілогу, коли обмін інформацією і ставленнями відбувається між багатьма суб'єктами.

У полілозі структура спілкування ускладнюється не лише кількісно, але й якісно. За правильної координації одиничних зусиль суб'єктів полілогу досягається кооперативна взаємодія – впорядкування, комбiнування особистісних смислів кожного суб'єкта [105]. Вирішальну роль тут відіграє включеність у полілог усіх його учасників і сприйняття ними один одного як цілісних особистостей. Зв'язок суб'єктів полілогу двоякий: з одного боку, як стверджував Л.С. Виготський [143], особистість стає для себе тим, ким вона є, через те, ким вона є для інших; з іншого боку, чим глибше

людина розуміє багатоплановість власної особистості, тим більш повно і правильно вона розкриває сутність особистості іншого, і тим краще розуміє саму себе.

Суб'єкт діалогу (полілогу) співвідносить себе з іншими суб'єктами в ході вироблення спільних рішень [105]. У цьому процесі відбувається одночасно і осмислення інформації, і її емоційне оцінювання, а також оцінювання особистості іншого суб'єкта, робиться спроба зрозуміти мотиви його вчинків і виробити стратегію власної поведінки. Під час визначення стратегії комунікації кожному з активних суб'єктів доводиться ідентифікувати себе з іншими, тобто робити раціональні припущення про внутрішній світ партнера, намагатися поставити себе на його місце (децентрація) і емоційно відгукнутися на його проблеми (емпатія). Одночасно суб'єкт оцінює, як Інший, тобто партнер по спілкуванню, сприймає його, чи розуміє його думки (рефлексія).

Суб'єкт діалогу має бути спрямований на Іншого, відчувати інтерес до особистісних і інтелектуальних особливостей співрозмовника. А. Добрович підкреслює цей особливий аспект гуманітарної спрямованості діалогу, коли співрозмовники виявляються один для одного більш складними, цікавими і важливими об'єктами, ніж природа, техніка, мистецтво [328]. Моменти несхожості позицій виступають тільки приводами для самоаналізу і продовження діалогу. Для плідного діалогу потрібне багатство емоцій. Суб'єкт діалогічної взаємодії переживає, гнівається, коли його переконують у неправоті, в непродуктивності його позиції, і, навпаки, радіє, коли виявляється правим. Зацікавлене ставлення до партнера несе емоційний заряд, сприяє розкриттю його своєрідності як особистості. Партнер розкривається, коли відчуває, що його сприймають як рівноцінну особистість, здатну спільно вирішувати інтелектуальні проблеми. Знання, що засвоюються в діалогічній взаємодії, набувають особистісного смислу й особливого емоційного забарвлення.

Як бачимо, діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обопільним прагненням до істини. Діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки суб'єктів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як форма міжособистісної взаємодії виконує різноманітні функції:

інформаційно-комунікативну, пізнавальну, когнітивну, регулятивну, мотиваційну, спонукальну, сугестивну, експресивно-емотивну, ціннісно-орієнтаційну, соціалізаційну, контактну, координаційну, організаційну, адаптивну і ін. [80].

У контексті аналізу функцій діалогу становлять інтерес погляди А. Брудного на функції процесу спілкування [105]. Його класифікація функцій спілкування багато в чому дублює вказані функції діалогу: інструментальна – необхідна для обміну інформацією і емоціями в процесі спільної діяльності; синдикативна – забезпечує об'єднання учасників спільної діяльності; трансляційна – необхідна для передачі способів діяльності й іншого змісту. Важливою є також медіаторна функція спілкування – функція посередництва між особистістю і вищими ціннісними смислами буття (М. Бахтін, В. Зінченко, А. Маслоу, Є. Моргунов, А. Ухтомський).

Психологічний сенс діалогічного спілкування полягає в тому, щоб у його суб'єктів існувала можливість проявити себе як особистість, що характеризується інтелектуальною і духовною своєрідністю. Тому діалогічне спілкування не може бути зведене до певної низки правил, воно забезпечується інтелектуальною, емоційною і моральною зрілістю осіб, які вступають у контакт.

Провідною характеристикою педагогічного спілкування, що обумовлює всі інші, є пріоритетність суб'єкт-суб'єктних стосунків або «міжсуб'єктного зв'язку». Психологічною умовою реалізації цього зв'язку в освітньому процесі вищої школи є активне включення діалогу в професійне навчання студентів, пов'язане із застосуванням методів і форм, в яких міжособистісна взаємодія стає об'єктом управління. Проблема полягає у відборі змісту і методів, які згідно з діалогічним і особистісним підходами мають бути спрямовані на особистісно-професійний розвиток студентів.

Оскільки педагогічне спілкування розглядається як середовище виникнення міжособистісного діалогу двох і більше суб'єктів освітнього процесу, педагогіка має вже вироблений категоріальний апарат діалогу. У традиційній педагогічній системі частіше йдеться про міжособистісний діалог викладача і студента, спрямований на реалізацію виховних завдань (з'ясування переконань, інтересів, установок і коригування мотиваційної, емоційної, поведінкової сфер особистості). У контексті навчання діалог

розуміється здебільшого у вузькому сенсі – як усна комунікативна взаємодія двох суб'єктів, що виступає способом організації навчального процесу у рамках конкретного заняття [1]. Діалог реалізується, як правило, в такому методі навчання, як бесіда (евристична або катехізична), що використовується в педагогічній практиці вищої школи значно рідше порівняно з іншими методами.

Переорієнтація цільових установок навчання на особистісний розвиток студентів, формування їх творчої індивідуальності закономірно підводить до діалогу як засобу створення дидактичних і психологічних умов активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. На думку М. Кларіна, особистісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у процесі інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним смислом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів під час пошуку особистісних смислів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [400, с. 68-69]. Такі умови найбільшою мірою забезпечуються в процесі діалогічної навчальної взаємодії, яка ґрунтується на міжособистісному діалозі і передбачає партнерське спілкування суб'єктів, обмін особистим досвідом, ціннісне самовизначення, включеність у спільне розв'язання пізнавальних проблем.

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

відстоювати свої погляди, аргументуючи їх переваги.

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

Діалогізація передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Діалогічна стратегія педагогічної взаємодії передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісно-професійної

зрілості майбутніх учителів. В умовах діалогічного педагогічного спілкування, коли панує атмосфера свободи, взаємної поваги, плюралізму думок, відбувається розвиток рефлексивних здібностей студентів, що дають змогу їм усвідомлювати перевагу конструктивних способів вирішення внутрішньоособистісних і міжособистісних суперечностей. Завдяки діалогічному спілкуванню в студентів формується досвід прояву позитивних форм соціальної активності, відповідальності за результати взаємодії, конструктивного вирішення міжособистісних суперечностей на основі принципів партнерства й співпраці. Позитивний досвід діалогічного педагогічного спілкування, пов'язаний з конструктивною взаємодією й успішним подоланням міжособистісних розбіжностей, формує у студентів готовність до співпраці, за умов якої «супротивна сторона» сприймається як партнер, а способом впливу на нього виступає аргументація позицій і пошук рішення, що задовольняє обидві сторони.

Надзвичайно важливим моментом є те, що діалогічне спілкування з іншою людиною передбачає «здатність відтворювати її внутрішній світ у власному» [469, с. 56]. Це забезпечує набуття студентами важливого рефлексивного досвіду – досвіду «переживання іншої людини в усій її своєрідності і неповторності» [753, с. 244]. Така властивість діалогічного спілкування сприяє розвитку сензитивності особистості, спонукає студентів проявляти емпатію і толерантність до однокурсників і викладачів. Особистісному розвитку студентів сприяє також те, що досвід діалогічної взаємодії з іншими інтеріоризується в навички спілкування з самим собою, в навички диференціації у своєму «внутрішньому голосі» різних смислових позицій і конструктивного подолання внутрішніх суперечностей.

Важливо зазначити, що сама ситуація діалогічного спілкування стає виховною, сприяє розвитку складових особистісно-професійної зрілості, реалізації внутрішніх природних сил особистості і формуванню її ціннісно-смислових структур у процесі взаємодії з іншими людьми [90; 382]. Це дає підстави розглядати діалогічне спілкування у педагогічному ЗВО як важливу умову не лише самореалізації студентів, але й підвищення рівня їх особистісно-професійної зрілості загалом.

Окрім навчальної, розвивальної і виховної функцій педагогічному спілкуванню, що базується на принципах діалогу, властива також функція фасилітації – створення

атмосфери доброзичливості, підтримки і свободи самовиявлення в освітньому процесі. Під час професійної підготовки студенти стикаються з численними труднощами особистісного та дидактичного характеру, пов'язаними з професійним самовизначенням, розвитком професійних здібностей, набуттям професійних знань і умінь, оволодінням способами конструктивної міжособистісної взаємодії. Це обумовлює необхідність використання в педагогічному процесі технологій фасилітації, однією з яких є діалогічне спілкування з студентами. Забезпечуючи свободу мислення і висловлювання позицій, діалогічне спілкування допомагає студентам реалізувати свій особистісний потенціал, підтримує їх прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення [158].

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

На думку М. Кларіна, особистісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у процесі інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним смислом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів під час пошуку особистісних смислів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [400, с. 68-69]. Такі умови найбільшою мірою забезпечуються в процесі діалогічної навчальної взаємодії, яка ґрунтується на міжособистісному діалозі і передбачає партнерське спілкування суб'єктів, обмін особистим досвідом, ціннісне самовизначення, включеність у спільне розв'язання пізнавальних проблем.

Підсумовуючи переваги діалогічного педагогічного спілкування як важливої умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, варто вказати на його основні ознаки: паритетність як право на свою систему цінностей, відповідальність за власний розвиток і життєвий шлях, як рівноправні стосунки суб'єктів взаємодії

незалежно від їх соціального статусу; самостійність суджень як право на відстоювання своєї позиції, на критичне ставлення до будь-яких суджень, на незгоду з поглядами іншого, а також на зміну і розвиток своєї позиції; уміння зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, право на довіру з боку викладачів і студентів, право на власні переживання і відкрите їх вираження стосовно особистісно значущих проблем; безумовна повага як визнання самоцінності іншої людини, її особистісної свободи.

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

Таким чином, ми визначаємо діалогічне спілкування викладачів і студентів, орієнтоване на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, як важливу педагогічну умову розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Водночас, як свідчать наші дослідження [158], у підготовці майбутніх учителів особистісно розвивальний потенціал діалогу поки що використовується далеко не повною мірою. З'ясувалося, що викладачі відчують певні труднощі і проблеми, пов'язані з необхідністю операціоналізації концептуальних положень діалогічного підходу, їх переведення на мову конкретних дидактичних методів, прийомів і освітніх технологій. У дослідженні взяли участь 86 викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Їм було запропоновано відповісти на низку питань, спрямованих на виявлення їх професійних цінностей і ставлення до діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Відповідаючи на питання «Якими є ціннісні пріоритети Вашої педагогічної діяльності?», викладачі продемонстрували цілісне бачення завдань підготовки майбутнього вчителя. На перше місце вони ставлять формування цілісного світогляду студентів. 87% респондентів вказали на це завдання як пріоритетне у комплексі з орієнтацією на майбутню професійну діяльність і розвиток професійних здібностей студентів. Цікаво, що формування глибоких знань визнається більшістю викладачів

важливим, але не основним завданням професійної підготовки студентів. Викладачі пояснюють це тим, що за сучасного розвитку науки обсяг знань суттєво зростає, у зв'язку з чим для майбутнього вчителя важливе вміння працювати з інформацією, керуючись власними життєвими і професійними орієнтирами. При цьому важливу роль відіграють уміння реалізовувати свій ціннісний вибір у професійній діяльності, що зазначили 44% респондентів.

Ми намагалися з'ясувати також, які способи спонукання студентів до професійного саморозвитку використовують викладачі під час занять. Виявилось, що найчастіше з цією метою викладачі застосовують такі способи мотивування: пояснення практичної важливості професійних знань (як отримані знання можуть сприяти вирішенню практичних проблем) (44%); показ цінності здійснюваної діяльності для особистісного зростання студентів (38%); роз'яснення інтелектуальної значущості отримуваних знань, їх місця в культурному розвитку людини і технічному прогресі людства (31%); апеляція до духовної цінності знань (25%); пояснення соціальної значущості професійної діяльності (25%).

Відповідаючи на питання: «Яким чином Ви визначаєте інтелектуальні потреби й інтереси студентів?», більшість викладачів вказали на результати власних спостережень (81%), анкетування і тестування (44%), бесіди з студентами під час занять і позааудиторної роботи (25%). Таким чином, відкритий позиційний діалог у педагогічному середовищі використовується порівняно рідко.

Наступна серія питань спрямовувалася на з'ясування ставлення викладачів до навчального діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Становлять інтерес відповіді викладачів на питання «Які способи активізації пізнавальної діяльності студентів Ви використовуєте під час занять?». Респонденти вказали як на традиційні способи активізації пізнавальної діяльності, так і на пов'язані з навчальним діалогом. 87% викладачів вважають, що активізація пізнавальної діяльності студентів – необхідна умова підвищення ефективності професійної підготовки. 81% респондентів вбачають вирішення цієї проблеми в організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Відповідаючи на питання «Як Ви розумієте сутність діалогу в педагогічному

процесі?», більшість викладачів зазначили, що діалог полягає в рівноправному спілкуванні, взаєморозумінні, спільній творчості, взаємній повазі, здатності суб'єктів чути і розуміти один одного.

Важливим в опитуванні було питання «Чи вважаєте Ви, що діалогічне спілкування є ефективним засобом особистісно-професійного розвитку студентів?». Відповіді розподілилися таким чином: так, повністю згоден (63%); не зовсім згоден, культурний рівень студентів, їх життєвий досвід значно відрізняється від досвіду викладачів (25%); не зовсім згоден, культурний і професійний рівень викладачів не дозволяє організувати продуктивний діалог (6%); не зовсім згоден, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім згоден, у процесі діалогу можна передати занадто малий обсяг навчального матеріалу (0%); не зовсім згоден, традиційна організація занять не передбачає часу для використання діалогічних методів (0%). Таким чином, більшість викладачів погоджується з важливістю діалогічного навчання і не бачить істотних перешкод для використання діалогу в педагогічному процесі.

Ми намагалися також з'ясувати, які методи навчання викладачі вважають найбільш ефективними і чи є серед них методи, що ґрунтуються на діалозі. Виявилось, що практично всі методи навчання вважаються педагогами ефективними в тій або іншій ситуації. На думку викладачів, найяскравіше діалог виражений у таких методах навчання, як евристична бесіда, дискусія, лекція-конференція, бінарна лекція, творча гра, а також парна робота студентів. Відсутня діалогічність, на думку респондентів, у письмових роботах студентів. Загалом спостерігається певна суперечність між потребою викладачів у діалозі з студентами і недостатнім розумінням діалогічних можливостей методів навчання, побудованих на основі внутрішнього діалогу (підготовка есе, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо).

Відповідаючи на питання «В чому Ви вбачаєте позитивний ефект від застосування діалогічних методів навчання?», викладачі звернули увагу на розвиток самостійності студентів у виборі власної позиції (81%); свободу самовираження (75%); появу нового смислового й інформаційного навантаження (63%); відкритість світоглядних позицій (38%); спільне прагнення до згоди (31%); психологічну

комфортність спілкування (25%). Основні проблеми, пов'язані з використанням діалогічних методів, викладачі вбачають у нерозумінні студентами завдань навчального діалогу (студенти часто сприймають бесіду з педагогом як розвагу, відволікання від основної діяльності); недостатній підготовленості студентів до застосування таких методів (50%); недостатній комунікативній компетентності студентів (44%); відсутності часу на заняттях (31%).

Частина питань була присвячена з'ясуванню реальних шляхів використання діалогічних методів навчання під час занять з дисциплін гуманітарного і професійного циклів. Викладачі у своїх відповідях зазначили, що використовують навчальний діалог досить часто, коли це доцільно (81%); застосовують його нечасто (декілька разів у семестр) (19%). Не виявилось викладачів, які використовуються навчальний діалог на кожному занятті, або ж не використовують його взагалі.

Методи, побудовані на діалозі, можуть застосуватися з різною метою і на різних етапах навчального процесу. На практиці вони використовуються викладачами найчастіше для порівняння різних поглядів на ту чи іншу професійну проблему, реалізації міжпредметних зв'язків, обговорення суперечливих думок різних авторів, науковців (69%). Майже половина викладачів вдаються до діалогу з студентами, коли ті хочуть висловити свою думку з певного питання або виникає необхідність у психологічній розрядці та налагодженні емоційного контакту з студентською групою. Загалом викладачі розуміють необхідність застосування діалогу під час занять і часто опиняються в ситуаціях, коли він є найбільш доцільним з-поміж інших методів. 44% викладачів використовують діалог у процесі закріплення й оцінювання знань студентів, але для актуалізації опорних знань студентів цей метод використовується порівняно рідко (12%).

Викладачам було запропоновано також відповісти на питання «Що найчастіше слугує основою для діалогу зі студентами під час занять?». На першій позиції виявилось обговорення навчального матеріалу, на другій – історичні аспекти проблем, які розглядаються на заняттях. Однак аналізу різних поглядів на проблеми професійного характеру приділяється порівняно мало уваги. Як правило, знання подаються не у вигляді порівняльного аналізу альтернативних позицій, смислів і думок, а в

догматичній формі науково обґрунтованих положень, які не залишають простору для пізнавальної самостійності студентів. Це призводить до того, що ідеям, які виникають у ході заняття, викладачі і студенти не надають важливого значення. Викладачі не вбачають у цьому прояву пізнавальної активності і самостійності студентів, їх цікавить головним чином інформаційна складова обговорення навчального матеріалу, а не емоційно-ціннісна. У підсумку студенти можуть зрозуміти, але не пережити і не присвоїти ідеї, які розглядаються, не виявити у них особистісного смислу.

Аналізуючи умови, які визначають успішність діалогічного спілкування в педагогічному процесі, більшість викладачів ставлять на перше місце інтерес до обговорюваної проблеми. Далі за значущістю слідують: взаємна відкритість викладача і студентів, позитивний емоційний настрій (75%), свобода самовираження і рівність позицій викладача і студентів (69%), інтерес до особистості партнера по спілкуванню (44%), авторитет викладача (38%), інтелектуальні і комунікативні якості суб'єктів діалогу (12%). Характеризуючи ціннісні пріоритети своєї діяльності, викладачі ставлять на перше місце особистісно-професійний розвиток студентів. Розуміючи важливе значення у цьому контексті діалогу, вони водночас орієнтуються передусім на навчальний матеріал і власну оцінку його важливості, часто упускаючи інтереси і можливості студентів. Загалом ідея діалогу в педагогічній діяльності знаходить відгук у багатьох викладачів, які час від часу включають його елементи в навчальний процес, інтуїтивно знаходячи місце для спілкування з студентами під час занять. Проте, реалізуючи традиційні дидактичні завдання, викладачі не достатньо використовують розвивальні можливості навчального діалогу.

Під час дослідження ми намагалися з'ясувати також, як студенти розуміють завдання майбутньої професійної діяльності на початковому етапі підготовки та якого значення вони надають діалогу як методу професійної підготовки. Відповідаючи на питання «У чому Ви вбачаєте смисл здобуття педагогічної освіти?», більшість студентів поставили на перше місце власний розвиток, формування комунікативних умінь, набуття практичних професійних навичок, розвиток здібностей.

Відповіді студентів на питання «Що, на Вашу думку, найчастіше виступає основою діалогу між викладачем і студентами під час занять?» значною мірою

збігаються з відповідями викладачів на аналогічне питання. Виявилося, що студенти часто позбавлені можливості висловити свою думку з питань, які прямо не стосуються теми заняття. Ідея спільної творчості, рівноправної співпраці викладача і студентів мало представлена у відповідях респондентів. Для розуміння причин цього важливо проаналізувати труднощі, які виникають під час організації педагогічного діалогу на заняттях. Відповідаючи на це питання, студенти вказали на такі основні чинники, що гальмують спілкування з викладачами: власне небажання спілкуватися, висловлювати свої думки і позиції (63%); відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами (56%); бажання викладача швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (44%); власна комунікативна некомпетентність (нерозвинені навички усного мовлення, низький рівень комунікативної культури) (31%); суттєва різниця в знаннях, культурному і життєвому досвіді, в системі цінностей викладача і студентів (31%); небажання педагога прислухатися до позиції студентів з професійних і інших питань (25%).

Більшість студентів вибрали по декілька причин, що утруднюють діалог з викладачем, а також вказали на інші бар'єри у спілкуванні з викладачами під час занять (відмінності в темпераменті, характері, віці, вихованні, інтелекті, життєвому досвіді), що свідчить про існування реальної проблеми. Загалом, на думку студентів, викладачі мало використовують діалог як засіб навчання, не визнають його ефективним у реальному навчальному процесі.

Аналізуючи використання діалогічних методів у навчальному процесі, ми намагалися виявити зв'язок між пріоритетами у виборі студентами видів активності під час занять і їх особистісно-професійними характеристиками. Крім того ми прагнули визначити готовність студентів до діалогу в навчальному процесі, а також з'ясувати, як і на якому етапі викладач може з найбільшою ефективністю використати розвивальні можливості діалогічних методів для стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Відповіді респондентів на питання «Які форми навчання найбільше подобаються Вам як студентам?» розподілилися таким чином: традиційна фронтальна робота на занятті і групова робота визнаються ефективними половиною студентів. Водночас близько половини з них вважають фронтальну роботу найменш

ефективною. Такі студенти найбільш продуктивною вважають індивідуальну роботу з викладачем (72%) і роботу у складі малої групи (45%).

Однак під час аналізу відповідей студентів на питання «Які методи навчання найбільш цікаві для Вас?» були отримані результати, що дещо відрізняються від попередніх. Більшість респондентів назвали найбільш прийнятними для себе такі методи навчання, як лекція, пояснення викладача (72%); ділові, імітаційні ігри (56%); дискусії, диспути (50%). Найменш привабливими для студентів виявилися конференції, семінари (28%) і письмові роботи (есе, реферати, контрольні роботи) (14%). Варто зазначити, що, незважаючи на вже наявні базові знання з дидактики (про методи і форми навчання), студенти другого курсу, відповідаючи на питання, орієнтуються не на них, а здебільшого на власний суб'єктивний досвід. Студенти віддають перевагу традиційній лекції, яка насправді вимагає найменшого рівня пізнавальної активності і самостійності, і зводиться переважно до пасивного сприйняття пропонованої викладачем інформації. Далі в студентській ієрархії методи навчання розташовуються у порядку зменшення їх психологічної комфортності. Виконання письмових завдань студенти сприймають не як можливість самовираження, демонстрації своєї позиції, розкриття власних поглядів на ту чи іншу проблему, а як рутинну роботу, що потребує багато часу, самостійності і результат якої пов'язаний з контролем успішності. Отже, на початковому етапі підготовки студенти сприймають себе більшою мірою, як учнів, ніж учителів, що знаходить вияв у ставленні до різних методів навчання.

Ми намагалися з'ясувати зв'язок між відповідями студентів на пропоновані питання, у тому числі щодо ставлення до діалогічних методів навчання, і рівнем сформованості у них професійно важливих особистісних якостей. З цією метою було використано комплекс діагностичних методик: на визначення сформованості комунікативних умінь, оцінку здатності до саморозвитку і самоосвіти, з'ясування творчого потенціалу. Відповідно до отриманих даних, комунікативна компетентність студентів, які взяли участь в опитуванні, виявилася високою у 44%, середньою – у 50%, низькою – у 6%. Високий рівень сформованості здатності до рефлексії виявлено у 62% респондентів, середня – у 33%, низький – у 5%. Високий рівень творчого потенціалу продемонстрував 51% студентів, середній – 40%, низький – 9%. Отримані дані свідчать,

що для більшості студентів властивий середній рівень готовності до різних видів навчального діалогу. Виявилося, що від особистісних якостей частково залежить вибір студентами форм і методів навчання. Наприклад, студенти з високим рівнем сформованості комунікативних якостей і високим творчим потенціалом вважають найцікавішими методами навчання дискусію, ділові ігри, найменш цікавими – письмові роботи і завдання. Проте студенти, для яких цікаві письмові завдання, при середніх комунікативних уміннях демонструють не менший творчий потенціал і здатність до рефлексії.

Прямої залежності між ставленням до навчального діалогу і особистісними якостями студентів як суб'єктів навчання виявлено не було. Будучи потенційно готовими до використання всього спектру методів і форм навчання, майбутні вчителі сприймають і оцінюють їх з позицій свого індивідуального досвіду, сформованого в умовах традиційної дидактичної системи. Вони не знаходять у пропонованих викладачами способах діяльності на заняттях можливості реалізувати себе, проявити свої інтереси й нахили; не бачать бажання викладачів адаптувати навчальний процес до їх індивідуальних особливостей. Значна частина студентів вважає найбільш ефективною індивідуальну роботу з викладачем, яка дозволяє вирішувати проблеми через включення у навчальний процес міжособистісного діалогу.

Для того, щоб простежити динаміку поглядів студентів на використання діалогу у навчанні, ми опитали також студентів старших курсів, які вже здатні з професійного погляду оцінити свої знання й уміння, мають власну позицію стосовно практичних питань і певні пріоритети у професійному спілкуванні. Перша група питань була спрямована на з'ясування того, які завдання ставлять перед собою студенти у майбутній педагогічній діяльності, як вони оцінюють значення навчання у педагогічному ЗВО для власного особистісно-професійного самовизначення.

Порівнюючи бачення студентами смислу здобуття педагогічної освіти на початковому і завершальному етапах підготовки, можна стверджувати, що їхні позиції з цього питання практично не змінилися. Деяко підвищилася оцінка ролі такого чинника, як отримання глибоких знань з обраної спеціальності (на 12%). Знизилася оцінка майбутньої професії як джерела матеріального достатку, оскільки студенти

випускних курсів більш критично оцінюють можливості педагогічної діяльності в цьому плані. Водночас аналіз відповідей свідчить про неослабне прагнення студентів до саморозвитку, розширення спектру власних умінь і навичок, формування професійних здібностей. Цей чинник як і раніше посідає перше місце.

Студентам-випускникам було запропоновано питання про ціннісні пріоритети їх майбутньої діяльності. Відповіді студентів свідчать загалом про досить зрілий, осмислений підхід до своєї майбутньої професії. Серед зазначених ними пріоритетів можна виокремити формування світогляду учнів, їх самостійності у вирішенні життєвих проблем, розвиток інтелекту і творчих здібностей.

Основою педагогічного діалогу випускники як і студенти молодших курсів вважають обговорення навчального матеріалу, цікавих фактів з історії, альтернативних наукових поглядів. Але більш зрілий підхід випускників виявився в усвідомленні важливого значення обговорення емоційно насичених ідей, що виникають безпосередньо під час занять. Увага до вивчення думок різних авторів, більш характерна для початкового етапу навчання, навпаки дещо зменшується. Отже, основою діалогу між викладачами і студентами на завершальному етапі підготовки виявляються думки самих студентів з приводу проблем, що вивчаються, їх аналіз, інтерпретація, оцінка. Викладачі, на думку студентів, повинні надавати їм можливість висловити свою думку, продемонструвати свою позицію з певної проблеми. Така зміна в тематиці спілкування не викликає здивування у викладачів. Вони зазначають, що такий стан речей природний, оскільки випускники мають більш зрілий світогляд, сформовані позиції і погляди.

Наступна група питань була спрямована на з'ясування ставлення і практичної готовності майбутніх учителів до застосування діалогу в педагогічному процесі. Оскільки на думку студентів реалізації навчальних завдань сприяє в першу чергу спільна творчість педагога і студентів (70%), а також активність усіх суб'єктів педагогічного процесу (62%), можна припустити, що розуміння старшокурсниками завдань своєї майбутньої діяльності збігається з поглядами викладачів.

Важливе місце в професійній позиції студентів належить їх ставленню до діалогу як продуктивного способу навчання. На питання «Чи згодні Ви з твердженням, що

діалог вчителя і учня – ефективний шлях пізнання в процесі навчання?» випускники відповіли практично так само, як викладачі: так, повністю згоден (62%); не зовсім, культурний і професійний рівень учителів не дозволяє організувати продуктивний діалог (11%); не зовсім, культурний рівень учнів, їх життєвий досвід занадто відрізняється від досвіду вчителя (10%); не зовсім, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім, у діалозі передається занадто малий обсяг інформації, передбаченої програмою (12%); не зовсім, традиційні варіанти побудови уроків не передбачають часу для використання діалогічних методів (8%). Причому навчальний діалог асоціюється у студентів, передусім, з дискусіями, семінарами і творчими іграми. На відміну від викладачів, студенти-випускники бачать яскраво виражену складову діалогу в такому методі, як проблемна лекція. Загалом слабке розуміння діалогічних можливостей традиційних методів навчання, виявлене в опитуванні викладачів, простежується і в сприйнятті діалогічних методів навчання майбутніми вчителями. Проте у студентів спостерігається більш гармонійна картина, ніж у викладачів, що свідчить про їх готовність до навчального діалогу в різних його проявах.

Відповідаючи на питання «У чому, на Ваш погляд, полягають причини, які утруднюють використання методів навчання, заснованих на діалозі?», випускники повинні були поставити себе на місце викладачів. Основним чинником, що гальмує використання діалогу на заняттях, вони визначили бажання педагога швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (81%). Але небажання самих студентів спілкуватися, висловлювати свої думки, відстоювати свої позиції, на думку випускників, теж є серйозною причиною, що знижує ефективність використання викладачами діалогічних методів навчання (54%). Відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами відзначили 46% респондентів. На власну комунікативну некомпетентність, відсутність культури спілкування, мовленнєвих навичок, а також недостатню ерудованість звернули увагу 42% респондентів. Стільки ж випускників вказують на відсутність у студентському середовищі чітких позицій з професійних і інших проблем, що розглядаються під час навчання. 38% респондентів стикалися з небажанням викладача прислухатися до позиції студента, а 22% вбачають труднощі діалогу між викладачем і студентами в загальних ціннісних розбіжностях між ними.

Порівняння відповідей студентів початкового і завершального етапів підготовки свідчить, що за період навчання позиція студентів дещо змінюється. Якщо на початку навчання викладачі мають незаперечний авторитет і студенти основною трудностю діалогу вважають власне небажання спілкуватися, відсутність взаєморозуміння з педагогами, то ближче до закінчення навчання вони починають краще розуміти методичні труднощі і проблеми викладачів. При цьому їх самооцінка комунікативної некомпетентності і культурного рівня практично не змінюється. Тобто студенти не відзначають підвищення рівня сформованості у себе комунікативних умінь і навичок, хоча вони є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Цей висновок підтверджується аналізом комунікативних, рефлексивних і творчих якостей студентів випускного курсу, які за час навчання практично не змінюються. Згідно з триманими даними, високий рівень комунікативної компетентності характерний для 33% випускників, середній – для 63%, низький – для 4%. Високий рівень здатності до рефлексії виявлено у 52% випускників, середній – у 41%, низький – у 7%. Для більшості випускників характерний високий рівень творчого потенціалу (52%), середній – для 42%, низький – для 6%. Отримані результати свідчать, що випускники недостатньо використовують можливості навчання у ЗВО для самовдосконалення, зосереджуючи основні зусилля на засвоєнні визначених програмою професійних знань і умінь та формальному аспекті педагогічної освіти, хоча готовність до позиційного діалогу у них така ж висока, як і на початковому етапі підготовки.

Водночас, говорячи про умови, які сприяли б плідному діалогу в навчальному процесі, випускники демонструють розуміння проблеми нарівні з викладачами. Більшість вважає, що ефективність діалогу викладача і студентів залежить від комплексу умов, основною з яких є інтерес до обговорюваної проблеми (91%). Далі називаються такі умови, як взаємна відкритість викладачів і студентів (68%); свобода самовираження учасників діалогу (59%); позитивний емоційний настрій (55%). Рівність позицій викладача і студентів відзначили 52% респондентів, інтелектуальний розвиток студентів – 48%. Комунікативні якості педагога і студентів значущі для 44% студентів, стимулююча обстановка – для 40%. На інтерес до особистості партнера по спілкуванню

і авторитет педагога вказали 36% респондентів, гнучке мислення суб'єктів – 20%.

Серед форм навчання, що є найбільш ефективними, випускники, як і другокурсники, виокремлюють індивідуальну і групову роботу. Фронтальна робота вважається найменш ефективною. Проте аналіз відповідей випускників щодо особистих уподобань у виборі методів навчання свідчить, що до кінця навчання зростає їх інтерес до діалогічних методів, які вимагають більшої активності і самостійності від суб'єктів навчання. Дискусія, диспут виявилися на першому місці (64%), далі – ділова, рольова, імітаційна гра (60%); конференція, семінар (47%); лекція, пояснення викладача (35%); есе, виконання письмових завдань (11%). Студенти вже не схильні до пасивного сприйняття пропонованої педагогом інформації, натомість готові виявляти власне розуміння проблем, відстоювати свої позиції. Аналіз відповідей на обидва блоки анкети свідчить про наявність певної суперечності між бажанням студентів налагодити продуктивний діалог з викладачами і реальною можливістю це зробити, відсутністю процесуальної готовності до здійснення діалогічного спілкування в необхідному обсязі.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що як викладачі, так і студенти вбачають сенс здобуття педагогічної освіти не лише в набутті певного обсягу професійних знань і умінь, але й у становленні власної професійної позиції та формуванні особистісних якостей, необхідних для професійної та життєвої самореалізації. У реалізації цього завдання високо оцінюється роль діалогу як засобу організації продуктивної навчальної та міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Визнаючи ефективність діалогу як способу пізнання нового і вияву власних позицій, учасники дослідження відзначають недостатнє його застосування в реальній практиці професійної підготовки, звертають увагу на тематичну і процесуальну вузькість навчальних діалогів. При всьому своєму різноманітті традиційні форми і методи навчання визнаються зручними і звичними, але не особливо ефективними у контексті формування професійної позиції майбутніх учителів. У викладачів не виникає сумнівів щодо важливості застосування діалогічних методів у навчальному процесі. Але діалогічний потенціал вбачається ними здебільшого в методах, які мають яскраво виражену форму комунікативного обміну: бесідах, дискусіях, диспутах тощо.

Причому труднощі, пов'язані з використанням діалогічних методів, на думку викладачів, мають більшою мірою технічний (брак часу, умінь тощо), ніж світоглядний і психологічний характер. Аналіз комунікативних, рефлексивних і творчих здібностей студентів свідчить про їх готовність до здійснення навчального діалогу. Водночас має місце суперечність між усвідомленням викладачами важливості навчального діалогу і недостатніми знаннями про його можливості та процесуальні особливості. З'ясовано, що викладачі, будучи обізнаними з методичною системою закладу вищої освіти і заявляючи про орієнтацію у виборі форм і методів навчання на потреби студентів, у своїй практичній діяльності найчастіше використовують традиційне поєднання форм і методів, приділяючи мало уваги реальним потребам і нахилам студентів. Спостерігається певна суперечність між декларованою викладачами орієнтацією на принципи особистісного підходу і недостатньою сформованістю умінь діагностувати і враховувати особистісні потреби та нахили студентів у педагогічному процесі.

Більшість студентів з інтересом ставляться до пропозицій викладачів урізноманітнити спільну діяльність і виявляють потенційну готовність до діалогу вже на початку навчання. Однак викладачі не пропонують їм варіативних форм спільної діяльності саме тоді, коли позиційний професійно-смісловий обмін був би найбільш ефективним. Складається ситуація, коли у студентів потреба в діалозі вже є, а досвіду конструктивного діалогічного спілкування не вистачає.

З'ясовано також, що на вибір прийнятної для студентів комунікативної форми професійного навчання впливає цілий ряд чинників, в якому поряд з особистісними властивостями можна виокремити досвід попереднього навчання, його успішність або неуспішність, наявність або відсутність взаєморозуміння з педагогами.

Отже, особистісний досвід і ставлення до педагогічної діяльності є суттєвими передумовами формування професійної позиції студентів і обов'язково повинні враховуватися викладачами під час організації навчального діалогу, спрямованого на розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

4.4. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі педагогічного університету

Відповідно до обґрунтованого С. Рубінштейном принципу єдності свідомості і діяльності розвиток особистості відбувається лише у процесі її власної активності [650]. Такий підхід передбачає зміну позиції студентів в освітньому процесі, їх перетворення з об'єктів педагогічного керівництва на суб'єктів професійного саморозвитку. Якби освітні технології і методи не застосовувалися, для стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів необхідно створити такі умови, в яких би студенти могли проявити себе в ролі активних суб'єктів навчально-професійної діяльності [123, с. 45]. У навчальному процесі, зазначає О. Леонт'єв, повинна забезпечуватися можливість його суб'єктам самостійно ставити й аналізувати проблеми, проводити дослідження, творити [486]. Досягнення такої трансформації можливе за умови комплексного застосування методів і форм активізації навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують суб'єктну позицію майбутніх учителів в освітньому процесі. При цьому суб'єктна позиція розуміється як здатність особистості ініціювати та організовувати власну навчально-професійну діяльність, коригувати та оцінювати її результати [4]. Суб'єктна позиція передбачає також активність студентів, спрямовану на самоаналіз і саморозвиток професійно важливих особистісних якостей.

На думку О. Валітової і В. Стародубцева, особистісний процес автономізації і становлення суб'єктності студентів повинен підтримуватися орієнтацією освітнього процесу на їхню внутрішню активність і самостійність [115]. У зарубіжній практиці широко використовуються технології «планування індивідуального розвитку» студентів (Personal Development Plan), за допомогою яких вони включаються в осмислену постановку цілей особистісно-професійного розвитку та їх досягнення, аналіз і рефлексію досвіду, планування нових дій на основі розуміння себе і своїх освітніх можливостей [782].

На необхідності розрізнення організаційно-змістових і особистісно-розвивальних аспектів індивідуалізації освіти наголошують Е. Зеєр, Д. Заводчиков, О. Лебедева, які пропонують «узгоджувати цілі, завдання, зміст, форми і методи безперервної освіти з потребою усвідомленого самоздійснення особистості в проектуванні і реалізації власної

траєкторії у динамічних, асиметричних, відкритих, невизначених умовах соціально-професійної життєдіяльності» [369, с. 267].

Критеріями сформованості суб'єктної позиції студентів Г. Аксьонова вважає потребу в особистісно-професійній самореалізації, стійкий інтерес до професійно значущих навчальних дисциплін; суб'єктне ставлення до себе і до інших, усвідомлене сприйняття себе і інших як організаторів власної життєдіяльності; уміння управляти (планувати, реалізовувати, регулювати, оцінювати, аналізувати і коректувати) своєю діяльністю, здійснювати стратегію і тактику особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення [11, с. 133]. Умовами, які стимулюють становлення суб'єктної позиції студентів у педагогічному процесі, дослідниця вважає гуманістично орієнтовану діагностику і самодіагностику суб'єктності; переорієнтацію навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну парадигму, на узагальнену модель суб'єктного розвитку майбутнього професіонала; полісуб'єктний характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; утвердження принципів плюралізму, вільного і відповідального вибору в навчально-виховному середовищі; міждисциплінарну інтеграцію знань, освітніх технологій з метою розвитку суб'єктного потенціалу студентів; орієнтацію студентів на особистісну і професійну життєтворчість, розвиток культури самопізнання, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення; орієнтацію студентів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності [11, с.134.].

Суб'єктно-акмеологічний вектор особистісно-професійного становлення майбутніх учителів зумовлений закономірністю, відповідно до якої особистісний розвиток зумовлюється суб'єктними формами активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативною, смисло-пошуковою, вольовою, творчою, надситуативною. Таким чином, завданням активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів найбільшою мірою відповідає суб'єктна парадигма. Її акмеологічний аспект полягає в інтеграції особистісного і професійного становлення студентів, забезпечення тісного взаємозв'язку між формуванням їх готовності до виконання професійних функцій і розвитком особистісних передумов успішної педагогічної діяльності. Активізація особистісно-професійного становлення студентів повинна здійснюватися у відповідності з принципом розвитку – одним із

основоположних принципів акмеології, який передбачає рух особистості до вищого рівня зрілості через суб'єктну активність, спрямовану на саморозвиток і самовдосконалення; розуміння розвитку як суб'єктного, індивідуального, багатогранного і різнопланового процесу; реалізацію індивідуального особистісного потенціалу у процесі розвитку [52, с.14].

Реалізація суб'єктного підходу у процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає наступні напрями:

– забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, що сприяє розвитку сутнісних властивостей і функцій суб'єкта: самоорганізації (структуруванні власних прагнень і ціннісних орієнтацій; функція – цілепокладання); самодетермінації (спроможності виступати причиною внутрішніх змін та зовнішньої активності; функція – саморегуляція); саморозвитку (здатності зумовлювати якісні і кількісні зміни у внутрішньому світі; функція – надситуативна активність) [678, с. 156];

– особистісно-професійний розвиток як процес і результат системних перетворень особистості передбачає взаємопов'язані прогресивні зміни таких підсистем, як професійність діяльності (формування педагогічної культури), професійність особистості (розвиток професійно важливих особистісних якостей, рефлексивної самоорганізації, творчого потенціалу і мотивації самоактуалізації, професійної Я-концепції) [317, с. 126];

– атрибуцію суб'єктності: підкреслення статусу студентів як суб'єктів професійної підготовки, демонстрація впевненості в їх спроможності до самоаналізу й особистісно-професійного саморозвитку;

– орієнтацію студентів на досягнення відповідного індивідуальним можливостям вершинного рівня розвитку особистісно-професійних якостей, вихід за межі власних досягнень і визначення перспектив подальшого зростання на основі самооцінювання та зовнішніх оцінок власного рівня особистісно-професійної зрілості;

– трансформацію змісту освіти з безособистісної форми всезагальності в особистісну культуру студента шляхом переходу від перцептивно-репродуктивної парадигми до парадигми смислоутворення [671; с.11-17];

– забезпечення діалогічності дидактичної взаємодії, її базування на розумінні,

співтворчості, пошукові смислів, індивідуальній інтерпретації предмету знання, особистісному самовизначенні; доповнення традиційних дидактичних принципів доступності, наочності, свідомості принципами діалогічності, розуміння, рефлексивності, метафоричності [670, с.23];

– проблематизацію реальності не стільки зовнішньої по відношенню до особистості, скільки реальності її власного внутрішнього світу, ставлень, цінностей і позицій [55, с. 15-22] з відповідним розширенням структури відносин: перехід від моделі «студент – зміст навчання – знання» до моделі «студент – предмет пізнання – особистісний сенс – особистісна культура» [149, с. 257].

Розвиток суб'єктності особистості відбувається в процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак важливою умовою забезпечення суб'єктної позиції майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які передбачають пошукову, творчу активність. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічного процесу може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому

розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

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

Висновки до четвертого розділу

На основі узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень та врахування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів виокремлено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку їх особистісно-професійної в освітньому середовищі педагогічного університету.

Перша умова пов'язана з формуванням творчо-автономного освітнього середовища, яке створює широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Ми виходимо з того, що середовище педагогічного закладу вищої освіти в єдності всіх його складових виступає загальним чинником розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. З'ясовано, що найбільш сприятливим для активізації особистісно-професійного розвитку студентів є творчо-автономне освітнє середовище, яке формується за поєднання творчої позиції суб'єктів управління і автономної позиції суб'єктів самоуправління.

Важливою педагогічною умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо активізацію рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності. Реалізація цієї умови передбачає застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну й особистісну рефлексію студентів, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотній зв'язок щодо продуктивності професійних установок і ціннісних орієнтацій. Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей студентів у своїй сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: діагностичний і корекційно-розвивальний. Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою самоаналізу, тестування, анкетування, вивчення спеціальної літератури. Другий – на навчання студентів аналізу й інтерпретації інформації, отриманої у процесі дискусій, рольових і ділових ігор, розробки і реалізації проектів, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Необхідною умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів є діалогізація педагогічного процесу, пов'язана з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції учасників

діалогу. Діалогічне спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів, максимально зорієнтованого на врахування індивідуального досвіду останніх, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні і самореалізації, завдяки чому стимулює розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Суб'єктно-акмеологічний вектор особистісно-професійного становлення майбутніх учителів зумовлений закономірністю, відповідно до якої особистісний розвиток зумовлюється суб'єктними формами активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Враховуючи важливу роль суб'єктності як необхідного внутрішнього чинника розвитку особистості, ми визначили наступну педагогічну умову розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: забезпечення суб'єктної позиції студентів в навчальному процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

З'ясовано, що забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі як умови розвитку їхньої особистісно-професійної зрілості передбачає: розвиток властивостей і функцій суб'єкта (самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку), атрибуцію суб'єктності – підкреслення статусу студентів як суб'єктів професійної підготовки та професійного становлення; орієнтацію студентів на досягнення адекватного індивідуальним можливостям вершинного рівня особистісно-професійної зрілості, вихід за межі актуальних досягнень і визначення перспективних ліній подальшого зростання з урахуванням самостійного і взаємного оцінювання рівня сформованості професійно важливих якостей; трансформацію змісту освіти з безособистісної форми всезагальності в особистісну культуру студента шляхом переходу від перцептивно-репродуктивної парадигми до парадигми смислоутворення; забезпечення діалогічності взаємодії на засадах розуміння, співтворчості, пошуку смислів, особистісної інтерпретації предметних знань та професійного самовизначення; доповнення традиційних дидактичних принципів доступності, наочності, свідомості принципами діалогічності, проблемності, рефлексивності та персоналізованості.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [155; 157; 158; 162; 163; 174; 178; 191; 192; 193; 199; 206; 207; 208; 214; 215; 238; 243; 254; 256].

РОЗДІЛ 5. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

5.1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи та створення її моделі, що у свою чергу, передбачає розв'язання низки пошукових завдань, пов'язаних, по-перше, з розкриттям сутності понять система, модель і моделювання педагогічних систем; по-друге, з визначенням основних компонентів педагогічної системи; по-третє, з власне розробкою і моделюванням системи, спрямованої на активізацію розвитку особистісно-професійної зрілості студентів; по-четверте, з експериментальною перевіркою ефективності створеної системи.

У педагогіці систему зазвичай розуміють як упорядковану єдність «взаємопов'язаних елементів, об'єднаних єдиною метою» [690, с. 77]. С. Сисоєва акцентує увагу на закономірних стійких зв'язках між складовими системи, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [686, с. 46]. Схожим чином розуміє систему О. Дахін як «сукупність взаємопов'язаних і розміщених у відповідному порядку елементів певного цілісного утворення» [311, с. 102]. Загалом більшість науковців, розкриваючи сутнісні ознаки системи, вказують на єдність взаємопов'язаних компонентів, функціонування кожного з яких впливає на функціонування цілого, яке, у свою чергу, позначається на кожному окремому компоненті системи. Вказана закономірність має важливе значення у контексті моделювання педагогічної системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, оскільки функціонування окремих складових такої системи безумовно впливатиме на систему в цілому.

Основними ознаками педагогічної системи науковці вважають: цілеспрямованість, цілісність, динамічність, організованість, мобільність, керованість, інтенсивність, стійкість, альтернативність, координованість [648, с. 178].

В. Афанасьєв до головних характеристик системи відносить: структуру, що відображає організацію її окремих компонентів; зв'язки, за допомогою яких компоненти системи взаємодіють між собою як певна структурно-функціональна цілісність; властивості, що відображають її взаємодію з іншими суперсистемами і суб'єктами [32]. На наш погляд, таке розуміння системи відповідає специфіці освітнього процесу у вищій школі та завданням моделювання системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

Орієнтуючись на обґрунтоване філософами розуміння системи як комплексу взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою (Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. фон Берталанфі, І.Блауберг, Ф. Емері, Є. Гусинський, Ю. Черняк та ін.), ми трактуємо систему розвитку особистісно-професійної зрілості вчителя в умовах педагогічного університету як упорядковану цілісність взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою розвитку особистісного потенціалу педагога, його зрілості як базового чинника ефективності педагогічної діяльності і професійної самореалізації.

Розробка педагогічних систем передбачає використання методу моделювання, який дає змогу схематично представити структуру системи і взаємозв'язки між її компонентами. Цей метод набув значного поширення в педагогічних дослідженнях і розглядається як один із найважливіших методів наукового пізнання (В. Афанасьєв, С. Архангельський, Б. Гершунський, В. Давидов, Ю. Конаржевський, І. Осадчий, С. Сисоева та ін.). На думку В. Штоффа, модель є уявною або матеріально реалізованою системою, що відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [795].

У трактуванні В. Краєвського модель є штучно створеним об'єктом у вигляді схеми, знакових форм або формул, подібних до досліджуваної системи (об'єкта або явища), що в спрощеному вигляді відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами системи. Модель є фіксованою єдністю елементів і передбачає структурування, яке відображає внутрішні зв'язки між ними [444, с. 134].

П. Дзюба також розуміє модель як структурну організацію оригіналу, що імітує спосіб взаємодії об'єкта з середовищем [319, с. 1]. С. Сисоева вважає, що модель як

інструмент пізнання, засіб інтерпретації та пояснення явищ реальності, на певних етапах може замінювати об'єкт-оригінал [686, с. 118]. Дослідниця розглядає моделювання як процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, під час якого об'єкт-оригінал певним чином співвідноситься з об'єктом-моделлю. Використання моделі як інструменту пізнання, інтерпретації та пояснення дійсності передбачає низку послідовних етапів: конструювання уявної моделі об'єкта дослідження; визначення чинників та умов, що впливають на функціонування моделі; довільна зміна і комбінування умов; застосування законів і використання фактів [680].

В. Афанасьєв розглядає моделювання як «безперервний процес, що не обмежується, як правило, однією окремою моделлю. Це, радше, послідовна розробка серії моделей, які змінюють одна одну, що забезпечує все більше наближення моделі до модельованого оригіналу. Послідовність розробки являє собою конкретний прояв руху пізнання від відносної до абсолютної істини» [32, с. 201-202].

У педагогічних джерел вживається поняття «модель освіти», під яким розуміють логічну послідовну система елементів, які утворюють структуру цілей освіти в широкому сенсі (зокрема виховання і розвитку), зміст освіти, проектування навчальних планів і програм, завдання керівництва діяльністю суб'єктів освітнього процесу, методи контролю, способи оцінки освітнього процесу [572]. Розробка моделей в освіті дає змогу виявляти й апробувати можливості організації освітнього процесу, прогнозувати оптимальні способи організації навчання й виховання, конструювати раціональну структуру змісту, обирати ефективні форми і методи навчання та виховання, аналізувати й порівнювати плановані результати з визначеними цілями і завданнями.

Науково обґрунтоване моделювання освітніх систем здійснюється поетапно: розробка концептуальної моделі, створення структурної моделі, конструювання робочого проекту [545, с. 24]. Моделювання освітнього процесу передбачає вибір оптимальних способів реалізації поставленої мети, аналіз динаміки розвитку досліджуваних якостей і властивостей, зміну (відповідно до зміни об'єкта) способів педагогічного впливу, дає змогу аналізувати не лише освітній процес, його перебіг, а й умови, в яких він відбувається [275, с. 491]; забезпечує перехід до конкретного плану дій, пов'язаних з практичним впровадженням моделі. У зв'язку з цим моделювання

розглядається як один із ключових методів пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу на основі педагогічного проектування.

Метою моделювання в контексті нашого дослідження було конструювання педагогічної системи, яка забезпечує розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного університету. Важливість такої моделі зумовлюється тим, що вона забезпечує проектування не тільки діяльності студентів, спрямованої на їх особистісно-професійне становлення, але й діяльності викладачів щодо організації та педагогічного керівництва цим процесом. Під час проектування такої моделі ми намагалися враховувати кращий вітчизняний і зарубіжний досвід професійної підготовки вчителів, здобутки сучасної педагогічної науки, власний досвід викладацької діяльності й педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів педагогічного університету.

У контексті моделювання системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів важливо враховувати основні фактори, які, на думку Н. Кузьміної, зумовлюють успішність професійного становлення вчителя, його особистісно-професійну самореалізацію: об'єктивні чинники, що стосуються системи і послідовності дій педагогів, спрямованих на досягнення очікуваного результату; суб'єктивні передумови успішності професійної діяльності, які сприяють досягненню вершин професіоналізму або перешкоджають цьому (мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, творчість); об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з «організацією професійного середовища» [455, с. 23].

Оскільки ми розглядаємо розвиток особистісно-професійної зрілості як визначальний аспект професійної підготовки майбутніх учителів, пов'язаний з суб'єктоформуючими процесами самодетермінації, самоорганізації та саморозвитку, що зумовлює досягнення особистістю вищих форм самоорганізації (акме) у професійному й особистісному плані, під час визначення методологічної основи педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів ми спиралися на філософські і психолого-педагогічні концепції, в яких обґрунтовується інтегральний підхід до розгляду процесів розвитку і саморозвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Такими, на наш погляд, є особистісний (Г. Балл, І. Бех,

О. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська та ін.); акмеологічний (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.); аксіологічний (І. Зязюн, А. Кір'якова, І. Котова, В. Крижко, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Н. Щуркова, А. Ярошенко та ін.); компетентнісний (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.); середовищний (В. Желанова, Л. Новикова, Ю. Мануйлов, В. Ясвін та ін.) підходи. Їх сутність і значення для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів розкрито в третьому розділі дисертації. Названі підходи склали методологічну основу для створення й моделювання системи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного університету.

Відповідно до положень особистісного підходу розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми розглядаємо як сприяння їх особистісно-професійному самовизначенню та розвитку професійно важливих якостей в освітньому процесі, організованому у відповідності з принципами: переорієнтації навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну модель особистісно-професійного розвитку; приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів; діалогізації педагогічного процесу; проблематизації змісту освіти й використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів смислопошукової активності; персоналізації відносин суб'єктів педагогічного процесу; утвердження принципів плюралізму, вільного і відповідального вибору в просторі педагогічних смислів і ідей; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх пізнавальної діяльності під час опанування професійно значущою інформацією; орієнтації студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення; орієнтації майбутніх учителів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, вироблення особистісних стратегій педагогічної діяльності та спілкування.

Акмеологічний підхід визначив розуміння розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як процесу поетапного наближення до вершинного рівня розвитку (акме) відповідно до основних принципів акмеології: особистісної детермінації розвитку, розуміння розвитку як самовдосконалення, руху до зрілості, гуманізму,

суб'єктності, життєдіяльності, потенційності, моделювання, оптимальності, операціонально-технологічного принципу, принципу зворотного зв'язку.

Звернення до компетентнісного підходу зумовлене необхідністю розглядати особистісно-професійну зрілість майбутніх учителів як своєрідну метакомпетентність – базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу професійно важливих особистісних якостей, цінностей і суб'єктного досвіду.

Відповідно до положень середовищного підходу глобальним фактором розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено творчо-автономне середовище педагогічного університету, яке забезпечує широкі можливості для вияву суб'єктної активності та стимулює особистісно-професійне самовизначення студентів.

Орієнтуючись на вказані підходи, ми конкретизували концептуальні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у таких положеннях:

- активізація особистісно-професійного становлення майбутніх учителів потребує посилення культурологічної та особистісної орієнтації викладання педагогічних дисциплін, їх зорієнтованості на розвиток діалектичного мислення і діалогічної спрямованості студентів, розкриття гуманістичних смислів педагогічної діяльності, переорієнтації професійної підготовки з формування значень на конструювання особистісних смислів;

- формування елементів суб'єктного досвіду, професійних установок, ціннісних орієнтацій і смислів майбутніх учителів відбувається в процесі їх взаємодії з освітнім середовищем, яке містить акмеологічний і аксіологічний зміст, що сприяє формуванню професійних цінностей і розвитку потреби в самовдосконаленні;

- становлення особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога передбачає якісні перетворення в структурі його особистості, які зумовлюються свідомою активністю, спрямованою на самовизначення і саморозвиток (наприклад, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, інтернальність тощо);

- розвиток суб'єктності як показника особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя має здійснюватися у двох напрямках: трансформації структури суб'єктності відповідно до професійних функцій і розвитку властивостей особистісно-

професійної зрілості – самодетермінації, самоорганізації і саморозвитку;

- розвиток особистісно-професійної зрілості характеризується індивідуальною траєкторією та значною мірою залежить від внутрішніх умов особистості, через які діють зовнішні впливи;

- акмеологічний зміст особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя виявляється в органічній єдності особистісного розвитку з професійним, виборі оптимальної індивідуальної траєкторії досягнення вершин особистісної та професійної зрілості відповідно до індивідуальних потреб, нахилів і можливостей;

- механізм особистісно-професійного саморозвитку майбутнього вчителя пов'язаний з процесами смислоутворення та оволодіння суб'єктними характеристиками активності: усвідомленні проблем і суперечностей власного розвитку, їх усуненні, забезпеченні внутрішньої гармонії і балансу; спрямованості на постійний саморозвиток і самовдосконалення; інтеграції своїх особистісних якостей, структуруванні суб'єктно-професійного досвіду [317, с. 111].

Відповідно до положень акмеологічного й аксіологічного підходів ми виокремили низку принципів, у відповідності з якими, на наш погляд, повинна здійснюватися педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів:

- акмеологічний принцип: спонукання студентів до досягнення найвищого рівня особистісно-професійної зрілості, створення умов для їх самореалізації, розвитку індивідуальних нахилів, здібностей і можливостей. Відповідно до цього принципу, педагогічна підтримка особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів має забезпечувати формування у них стійкої спрямованості на особистісне і професійне зростання та самовдосконалення. Педагогічну акмеологію цікавлять процеси розвитку, що сприяють наближенню до вершин особистісно-професійної зрілості, за допомогою яких особистість, опановуючи соціальні і професійні норми, визначає оптимальну для себе стратегію досягнення особистісно-професійної зрілості відповідно до своїх потреб і можливостей. Акмеологію цікавить співвідношення особистісного і професійного розвитку, взаємозв'язок соціалізації та професіоналізації особистості [317, с. 137];

- принцип культуровідповідності: розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає якісні особистісно-сміслові трансформації, котрі

відбуваються на тлі раніше засвоєних особистісних цінностей і забезпечують інтеграцію особистісного та професійного становлення особистості;

- принцип ендоспрямованості: зорієнтованість на актуалізацію внутрішнього потенціалу особистісно-професійного становлення та розвиток аксіологічних характеристик свідомості студентів;

- принцип емоційної стимуляції: у процесі педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів слід використовувати методи і прийоми, які стимулюють емоційні механізми «проживання» педагогічних явищ, інтегрують наукові знання і суб'єктний досвід студентів (осмислення власного досвіду, аналіз педагогічних афоризмів, осмислене читання й аналіз педагогічних текстів, написання художньо-педагогічних есе тощо);

- принцип інтегрування навчальної, дослідницької, практико орієнтованої і культурно-дозвіллевої діяльності студентів;

- принцип гуманітаризації пов'язаний зі зміщенням акцентів у підготовці майбутніх учителів з інформаційно-рецептивного на проблемно-евристичний підхід, з відтворення абстрактних значень на трансляцію цінностей педагогічної культури;

- принцип педагогічного партнерства покликаний забезпечити діалогічний характер освітньої взаємодії студентів і викладачів, а також поліфонічність педагогічних смислів, які розглядаються під час занять.

З урахуванням положень системного підходу ми виокремили в моделі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів комплекс взаємопов'язаних структурних складових (компоненти, внутрішні та зовнішні зв'язки між ними), виявили загальні властивості й якісні характеристики окремих елементів моделі: мети, завдань, змісту освіти, форм, методів і прийомів навчання, засобів моніторингу особистісно-професійної зрілості студентів.

Розроблена модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, напрями педагогічної підтримки, технології, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи, критерії і рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів в освітньому середовищі педагогічного університету (рис. 5.1).

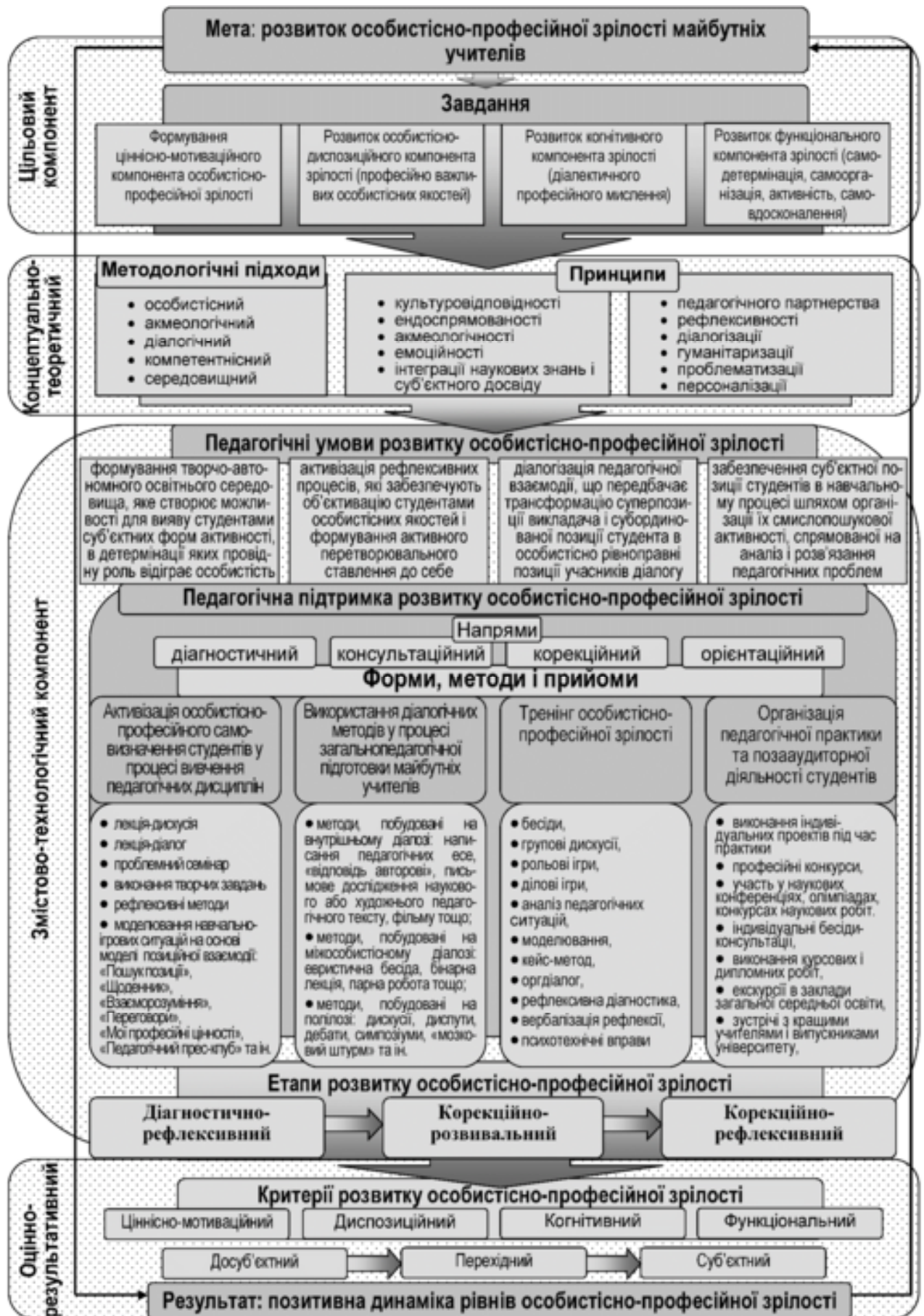


Рис. 5.1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

У структурі моделі ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти:

1) *цільовий компонент* (спрямованість на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів, що конкретизується в завданнях, пов'язаних з формуванням мотиваційно-ціннісної сфери, розвитком професійно важливих особистісних якостей, інтелектуальних передумов зрілої поведінки і функціональних проявів особистісно-професійної зрілості (самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення тощо);

2) *концептуально-теоретичний компонент*: визначення методологічних підходів, адекватних меті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (особистісний, акмеологічний, аксіологічний, діалогічний, компетентнісний, середовищний), та відповідних загальних принципів, що визначають успішність досягнення цієї мети (ендоспрямованості, культуровідповідності, акмеологічності, емоційності, інтеграції наукових знань і суб'єктного досвіду, педагогічного партнерства, міжпредметної діалогічності, інтеграції, гуманітаризації, проблематизації);

3) *змістово-технологічний компонент* відображає зміст і процесуальні аспекти особистісно-професійного розвитку студентів:

– педагогічні умови, які забезпечують розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток

діалектичного професійного мислення;

– напрями педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів: діагностичний, консультаційний, корекційний, орієнтаційний;

– етапи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів (діагностично-рефлексивний, корекційно-розвивальний, корекційно-рефлексивний)

– шляхи реалізації особистісно-розвивального потенціалу змісту педагогічних дисциплін;

– методи і прийоми активізації особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін (лекція-дискусія, лекції-полілог, проблемний семінар, моделювання навчально-ігрових ситуацій на основі позиційної моделі взаємодії під час обговорення педагогічних текстів: «Пошук позиції», «Щоденник», «Взаєморозуміння», «Переговори», «Мої професійні цінності», «Педагогічний прес-клуб» та ін.);

– використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки студентів (методи, побудовані на внутрішньому діалозі – написання педагогічних есе, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо; методи, побудовані на міжособистісному діалозі: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо; методи, побудовані на полілозі: дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм» та ін.);

– тренінг особистісно-професійної зрілості студентів, який передбачає застосування активних методів соціально-психологічного навчання (бесіди, дискусії, рольові ігри, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, драматизації, розвивальні вправи, усний і письмовий аналіз результатів діагностування професійно важливих якостей тощо);

– форми організації позааудиторної діяльності студентів (екскурсії в заклади загальної середньої і позашкільної освіти, зустрічі з кращими учителями і випускниками університету, професійні конкурси, індивідуальні бесіди-консультації, виконання курсових і дипломних робіт, участь у наукових

конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт.);

4) *оцінно-результативний компонент* відображає критерії і показники моніторингу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, відповідні діагностичні методики, які дають змогу відслідковувати динаміку розвитку рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті; процедури самооцінки й рефлексивного аналізу студентами рівня власної особистісно-професійної зрілості, самокорекції професійно важливих якостей; цей компонент передбачає також підсумкову оцінку ефективності системи в цілому, свідченням чого є динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

Важливим елементом змістово-технологічного компоненту розробленої системи є педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, оскільки педагогічне керівництво їх особистісно-професійним становленням ми розглядаємо в контексті парадигми педагогічної підтримки. Поняття підтримки увійшло в термінологічне поле педагогіки відносно недавно і набуло обґрунтування у працях О. Асмолова, О. Газмана, О. Гончарової, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Михайлової, Н. Касіциної, Л. Петровської, Л. Оліференко, Б. Фішмана і ін. Зусиллями вказаних педагогів і психологів визначено механізми, способи, типи й умови підтримки суб'єктів освітнього процесу [21; 280; 539; 748].

Синонімами до слова «підтримка» є допомога, сприяння, фасилітація. Педагогічне значення «підтримки» розкривається у комплексі виховних смислів: 1) допомогти іншій особистості утвердитися, розвинутися, набути упевненості в собі; 2) підкріпити й розвинути позитивний потенціал особистості; 3) утримати, уберегти від перешкод, проблем і деструктивних чинників на шляху розвитку особистості.

Феномен педагогічної підтримки пов'язаний не із зовнішніми детермінованими формувальними впливами на особистість вихованця, а зі сприянням її внутрішній активності як фактору й умові саморозвитку. Підтримка в освітньому контексті розглядається як комплекс педагогічних заходів, що

створюють сприятливі зовнішні умови для саморозвитку особистості, становлення її індивідуальності. Відповідно до концептуальних положень педагогіки підтримки студентів слід розглядати не як об'єктів педагогічних впливів, а як активних суб'єктів особистісно-професійного розвитку, здатних самостійно розв'язувати проблеми і долати труднощі, що виникають у професійному й особистісному становленні. Педагогічна підтримка при цьому має полягати в діагностуванні й аналізі особистісних проблем студентів, консультуванні, тактовній корекції, спільному зі студентами розробленні індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення, сприянні їхній реалізації.

У сучасній гуманістичній освітній парадигмі, яка акцентує увагу на розвитку суб'єктності особистості, педагогічна підтримка трактується як сприяння становленню особистості, її індивідуальності, самостійності, автономності, створення умов для саморозвитку та самоактуалізації.

Одним із перших ідей педагогічної підтримки обґрунтував відомий педагог-дослідник О. Газман, який вважав її специфічним напрямом професійно-педагогічної діяльності, спрямованим на створення сприятливих умов для самодетермінованого розвитку особистості вихованця [148]. Педагогічна підтримка скеровується на те, щоб особистість навчилася володіти собою, стала суб'єктом власного життя, здатним до самоорганізації і самодетермінації.

У контексті нашого дослідження педагогічна підтримка спрямовувалась на забезпечення суб'єктної позиції студентів, яка передбачає: сформованість розвиненої самосвідомості, здатності до особистісно-професійного самовизначення; спроможності до вольового напруження, концентрації зусиль на діяльності, спрямованій на реалізацію власних виборів; готовність планувати і реалізовувати свою діяльність, здійснювати її проектування та саморегуляцію.

Педагогічна підтримка має підготувати майбутніх учителів до усвідомлення та самостійного вирішення проблем, які виникають у процесі особистісно-професійного становлення, аналізу причин їх виникнення, визначення способів їх попередження та подолання. Очевидно, що педагогічна підтримка має

формувальну спрямованість, однак «спосіб формування» при цьому полягає в актуалізації суб'єктності студентів, стимулюванні їх власних можливостей щодо саморозвитку і «самоформування».

Педагогічна підтримка особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців зазвичай є послідовним процесом, який охоплює низку етапів:

– діагностичний етап, спрямований на визначення наявних і потенційних проблем студента, спільну з викладачем оцінку їх значущості в контексті його особистісно-професійного становлення;

– пошуковий етап, що полягає в спільному зі студентом пошукові можливих причин виникнення виявлених проблем; на цьому етапі від педагога вимагається здатність до децентрації – сприйняття ситуації з позиції студента;

– договірний етап, на якому викладач спільно з студентом розподіляє функції та відповідальність за розв'язання виявлених проблем;

– діяльнісний етап, під час якого студент докладает зусиль для подолання виявлених проблем і реалізацію індивідуальної програми особистісно-професійного розвитку; викладач при цьому стимулює й скеровує його дії, сприяє їх успішності, координує діяльність інших суб'єктів освітнього процесу, надає пряму допомогу й підтримку;

– рефлексивний етап, на якому відбувається аналіз і обговорення успішності попередніх етапів, оцінюється ефективність розв'язання виявлених проблем і реалізації індивідуальної програми особистісно-професійного самовдосконалення, вносяться необхідні корективи до неї, накреслюються перспективи подальшої взаємодії.

Отже, педагогічну підтримку у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми розуміємо як комплекс цілеспрямованих дій, які допомагають студентам усвідомлювати, аналізувати та самостійно розв'язувати проблеми особистісно-професійного становлення. При цьому студенти виступають не пасивними об'єктами педагогічних впливів, а активними суб'єктами особистісно-професійного становлення, спроможними до осмислення й самостійного подолання труднощів професійного розвитку. Основна функція

викладача в цьому процесі полягає у наданні психологічної підтримки і необхідної допомоги студентам у визначенні й аналізі проблем в особистісному і професійному розвитку, з'ясуванні їх причин, індивідуальному консультуванні, плануванні шляхів подолання труднощів, координації спільних дій, допомозі в реалізації накреслених планів, стимулюванні особистісно-професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

Одним із важливих завдань педагогічної підтримки є формування у студентів позитивної професійної Я-концепції: адекватних уявлень про себе як суб'єкта професійної та навчально-професійної діяльності, суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку, суб'єкта міжособистісної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій особистісно зорієнтованої освіти дав змогу виокремити комплекс базових педагогічних принципів підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Перший із них – принцип діалогізації – вимагає переходу від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Більшість дослідників визнає найбільш ефективною з погляду створення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення (Л. Петровська, А. Співаковська, Р. Карнеєв, С. Братченко та ін.). Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції

студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Розвиток суб'єктності як показника особистісно-професійної зрілості студентів відбувається в процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні способ розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак, важливим принципом педагогічної підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які потребують пошукової активності. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічної взаємодії може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального

стилю педагогічної діяльності.

Наступним важливим принципом педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів є персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу. Деперсоналізована педагогічна взаємодія ґрунтується виключно на соціально-рольових очікуваннях: викладач виконує роль наставника, вчителя, а студент – роль підлеглого, учня. Усе, що виходить за рамки цих соціальних ролей, витісняється з педагогічного процесу, приховується за офіційними масками чи фасадами. Це перешкоджає виникненню між викладачами і студентами взаємного довір'я, психологічного контакту, внаслідок чого суттєво знижується розвивальний потенціал педагогічної взаємодії. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує персоналізації відносин, відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань. Важливо, щоб у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач ставився до студента не з позиції формальної ролі наставника, а приймав його як особистість, не з позиції «над», а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого створюється психологічна основа для позитивних змін у пізнавальній, спонукально-емоційній і поведінковій сферах студентів.

Як уже зазначалося, важливим механізмом становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів в процесі особистісно-професійного розвитку є рефлексія. Організація рефлексивно-сміслової активності, в ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє формуванню у студентів адекватної професійної самооцінки, стимулює їх особистісно-професійне самовизначення. У зв'язку з цим одним із принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів можна вважати принцип рефлексивної спрямованості навчального процесу. Рефлексія сприяє формуванню у студентів узагальненого уявлення про професію, еталонного образу професіонала, уявлення про ступінь своєї відповідності

професійним еталонам. Все це дає змогу студентам визначити межі своїх професійних можливостей, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, вірогідні зони успішності і невдач, шляхи особистісно-професійного самовдосконалення. Вагоме значення рефлексії в розвитку особистісної зрілості зумовлюється тим, що вона робить можливим критичний аналіз майбутніми учителями власних особистісних якостей, настанов і професійно-ціннісних орієнтацій, що актуалізує потребу в самопізнанні та особистісно-професійному самовдосконаленні.

Отже, у розробленій моделі системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів знайшла відображення структурно-функціональна єдність мети, завдань, концептуальних основ, педагогічних умов, напрямів, етапів, критеріїв і показників розвитку особистісно-професійної зрілості студентів як інтегрального результату їх професійного становлення.

Цілісність моделі забезпечується єдністю її структурних (мети, змісту, процесу, результату) і функціональних (етапів, критеріїв, рівнів) елементів, повнотою системних характеристик, адекватним рівнем деталізації та конкретизації.

Варто зазначити, що під час створення моделі системи ми враховували загальну структуру педагогічного процесу, яка містить цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти.

Розроблена система є цілісним комплексом функціонально взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів та розвитку їх особистісно-професійної зрілості. Відповідно до концептуально-методологічної основи створеної системи розвиток особистісної зрілості студентів має відбуватися у процесі їх суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачає реалізацію визначених і обґрунтованих педагогічних умов та використання створеного комплексу змістових і методичних ресурсів.

5.2. Активізація особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін

Фундаментальну роль у розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відіграють дисципліни педагогічного циклу, у процесі вивчення яких студенти не лише опановують теоретичними основами педагогічної діяльності, але й самовизначаються в її цінностях і смислах, виробляють власну професійну позицію. Особистісно-професійне самовизначення студентів нерозривно пов'язане з формуванням гуманітарно-сислової основи педагогічної діяльності, яка відіграє важливу роль у проектуванні їх подальшого професійного розвитку.

У загальному плані самовизначення розуміють як свідомий акт виявлення та утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях [629, с. 351]. Його розглядають як ключовий механізм становлення особистісної зрілості, що полягає у свідомому виборі суб'єктом свого місця в системі суспільних відносин [649, с. 405].

К. Абульханова-Славська трактує самовизначення як вияв особистістю своєї позиції по відношенню до власного життя, як вибір суб'єктом власного способу життєдіяльності [3]. Л. Божович розуміла поняття «самовизначення» як вибір особистістю майбутнього шляху, як потребу у визначенні свого місця в праці, суспільстві, житті [84, с.380–381]. О. Газман вважає самовизначення процесом і результатом вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах життя [147]. Н. Пряжников розрізняє три типи самовизначення відповідно до його об'єктів: життєве, яке стосується вибору загального стилю життя, у тому числі професійної діяльності як засобу самореалізації; особистісне, яке полягає у конструюванні самобутнього образу свого «Я», його утвердженні серед інших людей; професійне, що стосується свідомого визначення особистістю власної професійної позиції, індивідуального способу самореалізації в професії [627].

Проблема професійного самовизначення вже давно досліджується в педагогіці, соціології, віковій психології, психології праці, а також в акмеології, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період зрілості, у тому числі професійне зростання, сходження до вершин професіоналізму (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситников та ін.). Дослідники розглядають

сутність професійного самовизначення, його часові межі, співвідношення з особистісним самовизначенням.

Професійне самовизначення довгий час розглядалося у вузькому сенсі – як вибір професії на основі співвіднесення особистістю своїх можливостей з професійними вимогами. Гуманістичні тенденції в розвитку освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ століття зумовили зміщення акцентів з акту вибору професії на дослідження психологічних закономірностей самовизначення особистості в професії. При цьому професійне самовизначення розглядається в сучасній психології в контексті цілісного процесу розвитку особистості і пов'язується з розумінням себе, свого місця у світі, аналізом своїх особистісних ресурсів і цінностей, формуванням системи особистісних ставлень до різних аспектів майбутньої професії (І. Кон [424], М. Лук'янова [510], О. Мешко [532], В. Сафін [661] та ін.). Відмова від вузької інтерпретації змісту професійного самовизначення і пошук його глибинних зв'язків з особистісним і життєвим самовизначенням зумовили зміну поглядів на його критерії та часові межі.

Істотний внесок у розуміння сутності та критеріїв професійного самовизначення вчителя зробила А. Маркова [522]. Професійне самовизначення вчителя вона розглядає як безперервний динамічний процес, що відбувається протягом усього шляху професійного становлення. Професійне зростання пов'язане з постійним набуттям учителем більш високого критеріального рівня оцінки себе як фахівця. А. Маркова вбачає динаміку самовизначення вчителя у зміні ставлення до себе та зміні критеріїв самооцінювання на різних етапах становлення: професійної підготовки, адаптації до професії, самоактуалізації в ній, вільного володіння нею у формах майстерності і творчості, творчого самопроекування себе як професіонала.

Інший підхід до професійного самовизначення розвивається в дослідженнях, що розглядають його в контексті проблеми становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності (О. Борисова [93], Н. Нікітіна [554], Р. Шаміонов [781], В. Шадриков [779], Л. Шнейдер [789] та ін.). Професійне становлення розуміється тут як складова частина загального розвитку особистості, як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, а професійне самовизначення – як найбільш значущий аспект становлення особистості фахівця. На думку Н. Нікітіної, професійне самовизначення «виступає не як певний акт

або стадія професійного становлення, а як його сутнісна основа, своєрідний механізм, процес пошуку і набуття людиною протягом усього професійного шляху смислів своєї професійної діяльності, відкриття і реалізації свого "Я" як професіонала, здійснення вибору в проблемних ситуаціях, які ставить перед нею професійна діяльність, що постійно змінюється й ускладнюється. Характер і спрямованість цього процесу багато в чому визначаються тим, як він співвідноситься з процесом особистісного самовизначення» [554, с. 64].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити декілька підходів до розуміння співвідношення професійного й особистісного самовизначення. У контексті першого підходу особистісне самовизначення розглядається як основа професійного в тій мірі, в якій воно сприяє формуванню професійно важливих якостей особистості. Професійне самовизначення розуміється як процес, що забезпечує своєрідну "підгонку" особистості під вимоги професії, адаптацію до них. Такий підхід зорієнтований на нормативну, еталонну структуру професійної діяльності, в той час, як реальна діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і проявляється в індивідуальному стилі [751].

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку двох видів самовизначення: особистісне виступає як основа професійного; останнє, у свою чергу, розглядається як істотна сторона розвитку особистості (А. Маркова [522], Ю. Поваренков [606], Н. Пряжников [627] та ін.). Особистісне самовизначення розуміється як вищий рівень життєвого самовизначення, як пошук самобутнього «Я-образу», його розвиток і утвердження серед оточення.

Третій підхід акцентує увагу на особистісному самовизначенні, а професійне розглядає як його складову частину, як процес розвитку людини в професії на основі якнайповнішої реалізації своїх можливостей (К. Абульханова-Славська [3], Р. Бернс [57], А. Маслоу [525], К. Роджерс [647] та ін.). У цьому випадку успішність особистісно-професійного самовизначення пов'язується не стільки з досягненням певного професійного статусу, рівня кар'єрного зростання, скільки з визначенням і утвердженням особистістю себе в професії на основі усвідомлення свого істинного «Я» і своїх цінностей, вироблення індивідуального способу професійної самореалізації і водночас збагачення свого «Я» через можливості професійної діяльності. Такий підхід, на наш

погляд, найбільшою мірою відповідає сутності і характеру особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

Підвищення інтересу науковців до феномену особистісно-професійного самовизначення зумовлене важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності. Особливо актуальною є проблема особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів. Учитель як суб'єкт особистісно-професійного самовизначення здатний до самостійного і відповідального вирішення професійних проблем на основі критично осмислених норм і цінностей педагогічної культури. При цьому він не лише на них спирається, але й спроможний до їх осмисленого перетворення, що особливо важливо в сучасному поліпарадигмальному педагогічному просторі, який вимагає від педагога готовності самовизначатися в динамічних умовах професійної діяльності, виробляти власне ставлення до її цілей і способів організації. Особистісно-професійне самовизначення є безперервним, не обмеженим часовими рамками процесом, сутнісною характеристикою і основним механізмом професійного становлення, що забезпечує самореалізацію вчителя як на етапі професійної підготовки, так і під час самостійної професійної діяльності. Самовизначення у багатовимірному просторі педагогічної реальності ставить майбутніх учителів перед вибором тієї парадигми, у рамках якої вони мають намір реалізовувати себе в професії на основі усвідомлення своєї внутрішньої цілісності, власного "Я" і його збагачення завдяки "входженню" в професійно-педагогічну культуру.

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів за своєю суттю є механізмом формування професійної позиції, в основі якого лежать процеси смислоутворення, ціннісного самовизначення та становлення професійної ідентичності. Професійна позиція як результат особистісно-професійного самовизначення студентів відображає відносно стабільну систему усвідомлюваних ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності: її суб'єктів, цілей, цінностей, принципів, технологій, методів, засобів і прийомів. Професійна позиція характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, який, ґрунтуючись на критично осмислених нормах педагогічної культури, виробив власну систему професійних цінностей і способів їх реалізації.

Варто підкреслити, що розвиток ціннісно-сміслового аспекту готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є базовим по відношенню до формування її операційно-технологічного компоненту. Особистісно-професійна зрілість вчителя проявляється передусім в особливому сприйнятті, розумінні та інтерпретації педагогічних ситуацій, що значною мірою визначає вибір способів їх вирішення, конкретних методів, форм і технологій навчання та виховання. Системність і цілісність діяльності педагога визначається її смисловими установками і ціннісними орієнтаціями.

В умовах підготовки в педагогічному ЗВО особистісно-професійне самовизначення передбачає входження майбутнього вчителя в простір педагогічних цінностей і смислів. Орієнтація в гуманітарних смислах розглядається як початковий етап входження студентів у педагогічну професію, необхідний для створення еталонного образу педагога і проектування перспектив свого професійного становлення [53].

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного ставлення майбутніх учителів розглядається в працях О. Акімової [8], В. Андреева [17], В. Бондаря [88], М. Боритка [94], Л. Ведерникової [124], Я. Галети [150], В. Гриньової [290], Р. Гуревича [298], О. Дубасенюк [331; 332; 334; 335; 338], І. Зязюна [377; 382], В. Каплінського [394], Н. Кічук [399], Н. Лазаренко [471], А. Маркової [523], Л. Мітіної [537], А. Орлова [569], С. Сисоєвої [683], Л. Хоружої [766], С. Шехавцової [787] та ін. Проте проблема особистісного самовизначення майбутніх учителів у концептуальних підходах, засобах і смислах професійної діяльності поки що залишається відкритою для подальших пошуків. Відсутня методика педагогічного супроводу особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів протягом їх підготовки в педагогічному ЗВО. Основна увага викладачів зазвичай зосереджується на формуванні фахової та методичної компетентності студентів, засвоєнні ними професійних цінностей, знань, умінь і навичок. При цьому особистісно-професійне самовизначення студентів відбувається здебільшого стихійно, внаслідок чого у багатьох із них відсутня власна професійна позиція, а уявлення про себе як майбутнього педагога мають нормативно-конформний або ж аморфний, недостатньо визначений і осмислений характер. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні й обґрунтуванні педагогічних шляхів цілеспрямованої підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на етапі їх

професійної підготовки.

Сутністю особистісно-професійного самовизначення є самостійний свідомий пошук особистістю смислів професійної діяльності у конкретній культурно-історичній ситуації. Знаходження особистісного смислу діяльності, на думку Н. Пряжникова, є предметом професійного самовизначення, що передбачає не лише відповідну спрямованість, але й володіння особистістю специфічною здатністю до усвідомленого самовизначення [626]. Для майбутніх учителів самовизначення у професії передбачає пошук і знаходження в ній особистісного смислу, своєї міри буття, свого ставлення до педагогічної реальності, яке згодом буде втілюватися у педагогічних діях.

Активізація особистісно-професійного самовизначення вчителів на етапі їх професійної підготовки потребує, на наш погляд, трансформації традиційного способу педагогічної взаємодії викладача із студентами 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 більше можливостей для професійно-ціннісного самовизначення, розширює свободу їх вибору; характерні для традиційного академічного процесу формалізовані відносини викладача і студентів повинні поступитися персоналізованим міжособистісним стосункам, що ґрунтуються на діалозі та партнерстві.

У процесі оволодіння педагогічними знаннями й уміннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх бачення педагогічної професії з нормативними науково-педагогічними уявленнями. 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.

Організація педагогічного процесу на основі діалогічного підходу сприяє вирішенню низки конкретних завдань, важливих для активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: забезпечує критичне осмислення теоретико-методологічних основ педагогічної діяльності; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних

процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих способів вирішення педагогічних проблем; формує у студентів вміння пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує 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 індивідуального стилю професійної діяльності. Загальним результатом є особистісне самовизначення студентів у педагогічній професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності ініціативно й творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить успішність особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін:

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-сислову 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 якому все

різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць (категорій, принципів, концепцій, теорій), що відображають різні аспекти педагогічної реальності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-сислової контекстності змісту діалогічного навчання: презентація педагогічного змісту як цілісного смислового проекту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проекті причинно-наслідкових зв'язків; побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення особистісно значущих педагогічних проблем; забезпечення чіткості концептуальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності; первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки; використання всього спектру знань (художньо-образних, емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних 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.

Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [110, 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, партнерів 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, їхній 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. Хуторський 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 [769, с.81-87].

3. Принцип транспарентності й самовизначення. Без відкритої презентації студентами власних поглядів, висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності діалог неможливий. У зв'язку з цим викладач має бути максимально відкритим до позиції студентів, готовим до розуміння і визнання їхнього права мати власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це неодмінна умова його становлення як активного суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб кожен студент займався рефлексивним аналізом власних поглядів, установок і уявлень про педагогічну діяльність. Для цього потрібно знайти і організувати такі форми діяльності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, які б активізували їх самоаналіз, самооцінку, саморозкриття, самовизначення й самоактуалізацію.

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 виступатимуть джерелом альтернативних позицій. Потрібно, щоб студенти конструктивно сприймали альтернативу: щоб наявність альтернативи не заперечувала того загального, фундаментального, на основі чого можна будувати усвідомлені цілеспрямовані дії, і водночас, щоб завжди існувала можливість звернутися до альтернативних підходів і позицій.

5. Принцип єдності довіри і сумніву. Міжособистісні стосунки в освітньому процесі мають ґрунтуватися на безумовній довірі викладача до особистості студента, навіть коли він виявляє непослідовність у своїх діях, думках і поглядах. Під сумнів варто ставити лише «продукти» його свідомості: твердження, тези, погляди, висновки, заяви. Завдяки критичному аналізу й сумніву оголюються педагогічні суперечності, виявляються невирішені проблеми. Конструктивні сумніви є умовою свідомої пізнавальної діяльності студента, а довіра до нього – умовою його руху до осмисленого відкриття власних педагогічних істин.

6. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цей принцип вимагає подолання «об'єктної» позиції студента у процесі професійної підготовки («мені підкажуть»),

«скажуть, як правильно», «скажуть, як потрібно», «мене повинні навчити» 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 сприяє тому, щоб уже на етапі професійної підготовки майбутні вчителі навчалися визначати орієнтири для вироблення власної професійної позиції, ставлення до себе, майбутньої діяльності і 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 в діалозі. Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком [94, с. 100], можна стверджувати, що цей принцип передбачає формування ціннісних орієнтирів на основі 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 проектують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [49, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проектування 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 студентові необхідно їх осмислити,

усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей. Шляхом проектування 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 критичне осмислення суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом) власного педагогічного досвіду, виявлення в його змісті особистісно-професійних смислів, розуміння своєї професійної позиції, визначення її компонентів, забезпечення їх 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 і чому? Якими засобами я збираюся реалізовувати свої професійні завдання?».

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 особистісно-професійного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студентів, їх пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду активізації особистісно-професійного самовизначення студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [752, 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 володіють готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання студентами проблем, що не викликають труднощів у 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» [752, с. 161].

Вплив викладача на особистісно-професійне самовизначення студентів 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.

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 засвоєваних професійно-педагогічних знаннях. Необхідний перехід від традиційної технології рецептивного навчання у формі традиційної лекції-монологу до лекції-діалогу, лекції-полілогу, лекції-дискусії.

Лекція-дискусія передбачає використання елементів диспуту з приводу неоднозначних педагогічних проблем, процесів і суперечностей. Дискусії зазвичай проводяться тоді, коли потрібно виявити широкий спектр альтернативних поглядів на педагогічну проблему, що розглядається під час лекції. У ролі суб'єктів такого диспуту зазвичай виступають всі присутні на лекції студенти. Оскільки завдання дискусії полягає не в приведенні всіх думок до єдиного «спільного знаменника», а в обговоренні і критичному аналізі альтернативних позицій, вона має залишати студентам право на вибір власного погляду на ту чи іншу педагогічну проблему.

Досить ефективною у контексті активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів є лекція-дискусія, яка передбачає участь фахівців, викладачів, науковців, котрі дотримуються різних, навіть альтернативних, позицій у певному питанні. Наприклад, погляди філософа, соціолога, психолога, педагога на проблему освітніх інновацій, співвідношення свободи і контролю у вихованні, формальної і матеріальної освіти, проблемного і пояснювально-ілюстративного навчання, технократичного і натуралістичного підходів до виховання тощо. Студенти під

час такої лекції стають співучасниками дискусії, відкривають для себе широкий спектр різних підходів, позицій і поглядів на неоднозначні педагогічні проблеми.

Лекція-діалог передбачає участь двох науковців, викладачів, які дотримуються різних позицій в певному питанні, пропонують альтернативні підходи до вирішення певної проблеми. На відміну від лекції-дискусії, у лекції-діалозі більш виражена тенденція до пошуку спільних вихідних положень, які уможливають більш точні висновки та узагальнення. Суть лекції-полілогу полягає в тому, що слухачі як суб'єкти навчальної взаємодії спочатку визначають і конкретизують предмет розгляду, а потім у певному порядку, заданому викладачем, намагаються поглибити і розширити його розуміння. Викладач при цьому виконує також функцію джерела необхідної інформації, яка відразу ж осмислюється й аналізується слухачами.

Внесення викладачем у класичну лекцію-монолог елементів діалогу зазвичай суттєво ускладнює його освітню діяльність, але така новація активізує особистісно-професійне самовизначення студентів, спонукає їх до вироблення власної професійної позиції, вибору ціннісних орієнтирів професійної діяльності. Діалогічна лекція, як засвідчують результати наших бесід і спостережень, перестає сприйматися студентами як звичайна форма інформування, а стає середовищем формування їх ціннісної установки на творчу самореалізацію в професії, на діалогічну модель педагогічних стосунків, на діалектичне сприйняття педагогічних явищ і процесів [158].

Органічним продовженням діалогічних лекцій є практичні заняття, що дають змогу включити майбутніх учителів у складний, але необхідний діалог з різноманітними педагогічними концепціями, підходами і парадигмами.

Розвиток особистісно-професійної зрілості та формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів не можливі без ознайомлення з багатогранним досвідом світової і вітчизняної педагогічної культури, критичного і вдумливого аналізу спадщини класиків педагогіки. Реалізації цього завдання сприяло проведення проблемних семінарів-подорожей в історію вітчизняної і зарубіжної педагогіки. На таких семінарах педагогічні проблеми розглядалися в контексті різних історичних епох, з позицій філософів, педагогів і психології минулого та сучасності. Наприклад, під час одного з таких занять ми спільно з студентами аналізували сутність принципу

культуровідповідності з позицій Дж. Локка (XV століття), Д. Дідро, К. Гельвеція, Й.-Г. Песталоцці, Г. Сковороди (XVIII століття), М. Пирогова, К. Ушинського (XIX століття), С. Гессена, П. Блонського, Я. Корчака (перша половина XX століття), Г. Балла, О. Бондаревської, А. Мудрика, І. Зязюна, І. Беха (сучасність).

Особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, пов'язане з формуванням аксіологічних основ педагогічної діяльності, є досить непростим завданням, оскільки передбачає інтеріоризацію педагогічних цінностей, їх перетворення в індивідуальні особистісні смисли студентів. У науковій літературі виявлені можливості різних смислоутворюючих механізмів, що створюють необхідні передумови для становлення особистісних професійних смислів майбутніх учителів. У концепції Д. Леонт'єва описані процеси смислоутворення, смислоусвідомлення і смислопобудови, що забезпечують розвиток індивідуальної смислової системи особистості [494]. Згідно з дослідженнями І. Абакумової, смислоутворення, що здійснюється в просторі діалогу, виконує роль важливого механізму регуляції життєдіяльності людини, а рефлексивне самоосмислення ініціює виникнення нового змісту «Я-концепції» [1].

Проблеми смислоутворення досліджувалися також у педагогічному контексті. Так, Н. Зільбербранд і І. Рудакова запропонували типологію смислових завдань, які доповнюють традиційну практику предметно-орієнтованого навчання й актуалізують процеси смислоутворення [373]. З позицій психолінгвістичного (А. Леонт'єв) [483] і герменевтичного (А. Закірова) [363] підходів носіями педагогічних цінностей виступають тексти культури, а розвиток індивідуальних смислів відбувається в текстовій діяльності, суттю якої є розуміння і інтерпретація текстів. При цьому важливим компонентом текстової діяльності є продукування «зустрічних текстів», що відображають позицію інтерпретатора, його авторське трактування змісту. Варто також враховувати, що процес смислоутворення є внутрішньо детермінованим і індивідуалізованим, у зв'язку з чим перетворення культурних цінностей в особистісні смисли може мати тільки частково керований характер: вступаючи у взаємодію з культурним досвідом, зафіксованим у тексті, особистість вибудовує власний унікальний смисл, в якому міститься реінтерпретація культурного смислу, – його нова версія, збагачена особистим досвідом інтерпретатора. При цьому одночасно відбувається

опосередкування індивідуального досвіду культурним, збагачення і розвиток особистісних смислів. Як було встановлено в дослідженнях О. Беякової, активізація смислоутворення майбутніх учителів у процесі взаємодії з педагогічними текстами здійснюється через низку етапів: актуалізація «передрозуміння» – попередньо сформованого суб'єктного досвіду особистості; освоєння змісту тексту на рівні «значень»; осягнення смислів тексту через його інтерпретацію; ціннісно-сміслове самовизначення, інтеграція нового досвіду в особистісні цінності та смисли [53].

Аналіз педагогічних текстів як засіб активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів може бути продуктивним лише в ситуації «поліфонії» смислів, їх взаємодії і взаємозбагачення, що досягається через різноспрямований діалог, спрямований на осмислення представлених у тексті позицій, взаємодію й осмислення позицій суб'єктів групової роботи з текстами, а також через підключення нових контекстів і доступ до нових варіантів смислів для інтерпретації. Не менше значення для смислоутворення мають атмосфера взаємної довіри і відкритості, готовність учасників діалогу до вираження власної позиції, опора на особистий досвід.

Функція «кристалізації» педагогічного досвіду властива різножанровим текстам (науковим, навчальним, науково-популярним, кейсам з описами педагогічних ситуацій, публіцистичним, художнім, автобіографічним, художнім фільмам тощо), які мають педагогічну спрямованість, акумулюють педагогічний досвід, дозволяють через їх розуміння й інтерпретацію відтворити не лише зміст педагогічних явищ, але й їх авторське бачення.

Виходячи з вказаних міркувань, ми використовували під час практичних занять з педагогічних дисциплін методику ціннісно-сміслового самовизначення майбутніх учителів засобами осмисленого читання й аналізу педагогічних текстів. Йдеться не тільки про читання літературних педагогічних текстів, а й про перегляд художніх і документальних фільмів на педагогічну тематику.

Реалізація цієї методики охоплює три етапи: відбір текстів; організація їх читання, розуміння й інтерпретації студентами; рефлексивне осмислення набутого досвіду. Відбір текстів з педагогічним змістом здійснювався спільно зі студентами. Роль викладача полягала у визначенні загальної тематики, рекомендації певних джерел. Враховуючи

спрямованість майбутньої роботи, студенти могли також пропонувати свої тексти. Розуміння й інтерпретація текстів здійснювалися шляхом їх осмислення під час групового аналізу й обговорення, в ході якого виявлялися, взаємодіяли і розвивалися особистісні смисли студентів. Ціннісно-професійне самовизначення студентів було результатом їх внутрішньої роботи, актуалізованої змістом прочитаного тексту. При цьому предметом розуміння виступав не лише зміст тексту, а, передусім, виявлені в ньому педагогічні смисли.

Робота з педагогічним текстом організовувалася таким чином. Спочатку студентам пропонувалося прочитати певний текст і вибрати в ньому конкретний педагогічно значущий епізод. Потім студенти обговорювали головні смисли тексту і отримували завдання написати есе, в якому потрібно було відповісти на низку питань:

Чому Ви обрали саме цей епізод книги (статті)? Поясніть свій вибір.

Про яку педагогічну проблему йде мова? У чому її суть?

Як ставиться автор книги (статті) до цієї проблеми? Аргументуйте свою відповідь.

Як ставляться герої твору до цієї проблеми? Відповідь аргументуйте.

Як Ви особисто ставитеся до цієї проблеми?

Які асоціації, ідеї і почуття у Вас виникали під час читання тексту?

Чи був у вас схожий досвід? Якщо так, як Ви вийшли із ситуації?

Уявіть, що автор книги (статті) Ваш співрозмовник. Які питання Ви йому поставили б з приводу прочитаного епізоду?

Уявіть, що Ви герой книги і учасник описаної ситуації. Що б ви зробили на його місці?

Чи могла ситуація, описана в тексті, статися в наші дні? Вона була б такою ж чи чимось відрізнялася?

Як вплинула на Вас робота з цим текстом?

Завершальним етапом роботи з текстом виступала групова рефлексія, яка забезпечувала смислове узагальнення набутого студентами нового досвіду, того «сліду», який залишився в їх особистості після осмислення прочитаного тексту: чи сталися значущі зміни в тому, як вони тепер сприймають прочитаний текст і самого себе як майбутнього педагога. Групова рефлексія скеровувалася за допомогою питань:

Який новий досвід Ви набули у процесі роботи з текстом?

Які Ваші враження від участі в спільному обговоренні тексту?

Чи змінилося якимсь чином Ваше уявлення про професію вчителя? Як саме?

Чи сталися зміни у Вашому сприйнятті себе як вчителя? У чому вони полягають?

Активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів особливою мірою сприяє осмислене читання й аналіз творів видатних педагогів минулого і сьогодення. В їхніх текстах яскраво виражена авторська позиція, осмислення і критичний аналіз якої може справляти суттєвий вплив на формування власної особистісно-професійної позиції студентів.

Наш досвід свідчить, що недостатньо просто принести в студентську групу певний текст педагогічної спрямованості і запропонувати його прочитати й обговорити. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка актуалізує потребу студентів в осягненні та розкритті смислу запропонованого тексту. 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 осмислення світу, в якому разом з теоретичним знанням істотною 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 студентів. Засобом побудови такої ситуації є текст, але не будь-який, а проблемний і ціннісно насичений. Не кожен педагогічний текст відповідає цим вимогам і може бути запропонований студентам для осмисленого читання й обговорення. Важливість тексту обумовлена, по-перше, тією реальністю, що представлена в ньому у доступній розумінню студентів 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 такі, наприклад, педагогічні твори, як: «Еміль, або Про виховання» (Ж.-Ж. Руссо), «Про виховання» (Л. Толстой), «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки» (М. Монтесорі), «Виховання свободою» (А. Нілл), «Педагогічна поема» (А. Макаренко), «Потреба людини в людині», «Серце

віддаю дітям) (В. Сухомлинський), «Стати людиною» (В. Караковський), «Як любити дитину» (Я. Корчак), «Педагогіка для всіх», «Непрописні істини виховання» (С. Соловейчик) та ін. Крім того, студентам пропонувалися для 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», «Учителю, з любов'ю», «Вчитель року», «Клас», «Тріумф: Історія Рона Кларка», «Посмішка Мони Лізи» та ін.

Тексти (фільми) зазвичай не читаються (переглядаються) в повному обсязі через брак часу на заняттях (студенти можуть продовжити знайомство з ними під час самостійної роботи). На практичних і лабораторних заняттях 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.

Орієнтуючись на модель позиційної взаємодії та методику осмисленого читання й аналізу педагогічних текстів [124], ми використовували під час занять навчально-ігрові ситуації, що активізують особистісно-професійне самовизначення студентів.

Навчально-ігрова ситуація «З'ясування позиції» передбачає: читання студентами тексту (перегляд фільму); визначення «віяла» можливих позицій щодо нього (від найпростіших: подобається – не подобається, зрозуміло – незрозуміло, зацікавило – не зацікавило, до складніших: «оптиміст», «песиміст», «автор», «читач», «критик», «цензор», «вихованець», «педагог» тощо); самовизначення позицій (складання творчих мікрогруп); оголошення умов: позицію в процесі спілкування 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 сприйняття тексту?

Навчально-ігрова ситуація «Взаєморозуміння» передбачає: читання студентами тексту (перегляд фільму); формулювання своїх поглядів охочими; встановлення правила: кожен може висловитися тільки після того, як переказав думки і почуття, виражені тими, хто говорив 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» передбачає: спільне читання студентами тексту (перегляд кінофільму); запис власних думок, почуттів від прочитаного (побаченого); створення «відкритого щоденника групи» (поєднання всіх індивідуальних відгуків в єдиний текст); вільне індивідуальне ознайомлення з «щоденником»; бесіда викладача зі студентами, що ознайомилися з «щоденником».

Навчально-ігрова ситуація «Автор і читачі» має таку структуру: знайомство «автора» (одного або декількох членів групи) з призначеним для обговорення педагогічним текстом (фільмом); бесіда ведучого з «автором» (виявлення особливостей прочитання і розуміння тексту); знайомство групи з текстом (фільмом); виступ «автора» перед групою; 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 «Лідери думок» передбачає: попереднє читання тексту (перегляд фільму) потенційними лідерами (3-4 особи); підготовку ними власних текстів-міркувань за мотивами прочитаного (побаченого); 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 «Конкуруючі позиції» 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 – за неоднозначність? Істина досяжна чи можна лише наближатись 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 «Професійні цінності» передбачає: спільний вибір групою теми обговорення (наприклад, «Виховання», «Свобода», «Відповідальність», «Діалог», «Гідність», «Любов», «Повага», «Емпатія», «Покарання і заохочення» тощо); підготовку «ціннісної декларації» (тексту, в якому 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 педагогічної підтримки особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів, формування їх професійної ідентичності як важливого показника особистісно-професійної зрілості.

Інший важливий напрям активізації особистісно-професійного самовизначення студентів на практичних заняттях пов'язаний з виконанням творчих завдань, таких зокрема, як аналіз різноманітних педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних задач, аналіз проблемних питань у сфері освіти і виховання.

Педагогічна ситуація – це реальна ситуація, що виникає в діяльності і спілкуванні вчителя, його взаємодії з вихованцями. Зазвичай ми пропонували студентам для аналізу

педагогічні ситуації, в яких поведінка учнів розходиться з очікуваннями педагога, або ж дії вчителя не відповідають очікуванням учнів. Можливі різні способи аналізу студентами педагогічних ситуацій: аналіз-ілюстрація – на реальному прикладі з педагогічної практики студенти демонструють різні форми, методи і прийоми організації освітнього процесу, негативні і позитивні наслідки тих чи інших дій учителя, ефекти від застосування певних способів і прийомів педагогічного впливу, роль і значення різних педагогічних факторів 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 – студенти у складі підгруп досліджують певну ситуацію, визначають план дій у ній і приймають обґрунтовані рішення щодо перспективних та актуальних цілей своєї діяльності. Педагогічна задача являє собою модель реальної педагогічної ситуації, в якій міститься вимога подолати певне «розузгодження» і віднайти спосіб вирішення педагогічної проблеми, що виникла у процесі реалізації певної освітньої мети. Розв'язування педагогічних задач дає змогу студентам застосовувати теоретичні знання, набуті у процесі вивчення педагогічних і психологічних дисциплін, а також сприяє розвитку їх ситуативного мислення, що є першим етапом формування творчого педагогічного мислення.

Охарактеризуємо творчі завдання різного рівня, виконання яких сприяє особистісно-професійному самовизначенню майбутніх учителів та формуванню їх педагогічної позиції. Перший рівень становлять завдання, що вимагають перенесення засвоєних студентами знань, умінь, способів діяльності в нові педагогічні ситуації. Творчі завдання другого рівня вимагають від студентів пошуку нових рішень у стандартних педагогічних ситуаціях на основі комбінування відомих їм ідей, підходів і прийомів. Творчі завдання третього рівня вимагають від студентів знаходження ефективних способів вирішення нестандартних ситуацій на основі комбінування раніше засвоєних педагогічних ідей, принципів і прийомів.

Інколи трапляється, що зміст практичних занять не викликає особливого інтересу в студентів, хоча є важливим для їх професійного становлення. У таких ситуаціях важливого значення набувають способи і прийоми створення у студентів додаткової

мотивації участі у навчально-пізнавальній діяльності. З цією метою можуть застосовуватися різноманітні педагогічні технології, зокрема оргдіалог як форма кооперативного навчання. Оргдіалог є формою спільної пізнавальної взаємодії студентів у складі тимчасових діалогічних пар, що забезпечує розвиток комунікативних здібностей і оволодіння професійно важливою науковою інформацією. Під час практичних занять з педагогічних дисциплін оргдіалог відбувається таким чином: спершу кожен студент у парі отримує власне домашнє завдання, пов'язане з опрацюванням відповідної педагогічної проблеми; під час заняття студенти в парі по черзі знайомлять один одного з результатами власної домашньої роботи. Після доповіді кожного з них вони здійснюють аналіз, обговорення, формулювання, запис і редагування основних ідей, що стосуються опрацьовуваних ними педагогічних проблем. Через 6-8 хвилин студенти розходяться, щоб ознайомити з результатами своєї роботи членів інших діалогічних пар. Для цього вони шляхом перегрупування утворюють нові пари і діляться з партнерами тим, про що дізналися від нового співрозмовника, доповнюють і розвивають свої ідеї, намагаючись водночас вислухати і зрозуміти ту інформацію, яку викладає партнер. Через 6-8 хвилин студенти знову утворюють нові пари. Наприкінці практичного заняття у кожного студента формується достатньо глибоке розуміння досліджуваної проблеми і розгорнутий конспект з відповідної теми. Після цього студенти по черзі виступають перед усією групою, розкриваючи ключові положення відповідної педагогічної теми, інші учасники заняття оцінюють, доповнюють і уточнюють почуту інформацію.

Можливий також інший спосіб організації та проведення оргдіалогу, який не передбачає виконання студентами домашнього завдання. У цьому випадку кожному студенту на занятті пропонується стаття або фрагмент педагогічного тексту. Його читання та обговорення здійснюється відразу на практичному занятті. Наприклад, студенти у підгрупах працюють над визначенням змісту поняття «виховання». Їхні завдання полягають у визначенні ключових слів, розкритті їх значення, обґрунтуванні власного підходу до розуміння поняття «виховання». При цьому студентам можна запропонувати низку дискусійних питань для обговорення: «Як співвідноситься поняття «виховання» з поняттями освіта, навчання, соціалізація?», «Як трактують сутність поняття «виховання» прихильники директивного і особистісно зорієнтованого підходів

у педагогіці?», «Якого змісту набуває поняття «виховання» в контексті натуралістичної і технократичної парадигми педагогіки?», «Порівняйте ставлення до феномену виховання прибічників теорії вільного виховання і антипедагогіки», «Сформулюйте визначення «виховання», яке відповідає Вашій професійно-педагогічній позиції». Підсумкова рефлексія свідчить, що така робота суттєво активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів та сприяє формуванню їх професійної позиції.

Як свідчить наш досвід, ефективною формою активізації особистісно-професійного самовизначення студентів під час занять з педагогічних дисциплін, є семінари, присвячені «захисту» певної педагогічної ідеї. Під час проведення таких семінарів студентам надається можливість обрати в процесі перегляду педагогічних журналів чи сайтів статтю, присвячену певній педагогічній проблемі, яка викликала у них інтерес. При цьому студенти можуть об'єднуватися у творчі групи. Після спільної роботи групи по черзі проводять захист своєї педагогічної ідеї, для чого готують оголошення, повідомляють свою мету і коротко розкривають сутність ідеї, яку будуть захищати. Матеріал статті, що їх зацікавила, оформлюється у вигляді тез. Крім того студенти пропонують також список додаткової літератури з відповідної педагогічної проблеми. У процесі самого захисту студенти розповідають про обрану ідею, її сутність і перспективи, які відкриває її втілення в освітній процес. Під час «захисту» ідеї її прибічники зазвичай зустрічаються з критикою і намагаються доказово відстояти власні позиції. Як свідчать бесіди зі студентами, така робота сприяє формуванню у них ціннісного ставлення до науково-педагогічного знання, орієнтації на творчу самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулює їх особистісно-професійне самовизначення, вироблення особистої професійної позиції.

Ефективним методом активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів під час практичних і лабораторних занять з педагогічних дисциплін є ділова гра [128]. Завдання ділових ігор полягає в тому, щоб допомогти студентам в особистісно-професійному самовизначенні та виборі оптимальних способів розв'язання педагогічних проблем. У нашій практиці учасникам гри надавалась можливість обрати «свою» педагогічну проблему, яка відповідає інтересам їх професійного становлення.

Студенти під час ділової або рольової гри не бояться вчинити помилку (це ж

усього лиш гра) і мають повну свободу пошуку власних рішень. В умовах реального педагогічного процесу такі експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій же 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 гри, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і апробують нові для себе способи діяльності і прийоми взаємодії. Завдяки цьому розширюється поле вибору способів і стратегій педагогічної діяльності [191, с. 70].

Як свідчать результати роботи на заняттях з педагогічних дисциплін, занурення студентів у культуру професійного мислення під час гри актуалізує розвиток їх особистісно-професійного потенціалу, дає змогу вийти з полону буденного мислення. Це сприяє емоційному розкріпаченню студентів, корекції некритично засвоєних професійних стереотипів, підвищує їх впевненість у собі, формує позитивну професійну Я-концепцію. Ділова гра виконує низку важливих у контексті активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів: озброює студентів професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в діяльності; стимулює розвиток творчого мислення; сприяє формуванню морально-етичних професійних установок і смислів. Завдяки цілеспрямованій організації міжособистісної взаємодії учасників ділової гри з'являється можливість формувати у них досвід професійно-етичної поведінки, впливати на розвиток їх моральної свідомості [191, с. 118].

Ділові ігри допомагають підвищувати професійну самооцінку студентів, формувати у них здатність упевнено поводитися в різних професійних ситуаціях. Особливо цікавими для майбутніх учителів під час занять з педагогічних дисциплін були такі ділові ігри, як: «Конфліктна ситуація під час уроку», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для учнів різного віку», «Психолого-педагогічний консиліум», «Розмова з важковиховуваним учнем», «Батьківські збори» та ін. Важливо також, що ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок міжособистісної партнерської взаємодії під час розв'язування педагогічних задач.

Проілюструємо можливості використання ділової гри як методу активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів на прикладі гри «Призначення класного керівника». Як відомо, майбутні учителі готуються не тільки до власне викладацької діяльності зі свого фаху, а й до виконання функції класного керівника і вихователя дитячого колективу. Призначення класного керівника – важлива подія як для вчителя, так і для учнів. Зазвичай поява нового класного керівника приводить до змін у звичному перебігу життя класу. Учніам доводиться змінювати звичні форми взаємостосунків з класним керівником, визначати своє ставлення до його вимог, пристосовуватися до нового стилю спілкування.

Школярі зазвичай роблять певні припущення щодо особистісних якостей і рис характеру нового класного керівника, його вимогливості та стилю педагогічного спілкування. Нерідко вони зустрічають нового наставника прямим або непрямим застереженням на кшталт: «У нас раніше все було по-інакшому», «Ми не звикли до цього», «У нас так не прийнято» тощо. Загалом можливі різні способи реагування школярів на призначення нового класного наставника. Вони можуть бути: задоволеними зміною класного керівника, сподіваючись на позитивні зміни; байдужими (зазвичай таке ставлення спостерігається в учнів, для яких не має значення особа класного керівника, головне, щоб їх не чіпали); настороженими – з тривогою сприймати нового керівника, не знаючи, чого від нього можна очікувати; не згодними з заміною класного керівника, до якого відчували симпатію.

Призначення на посаду наставника класу – серйозне випробування для кожного вчителя. Вступ на цю посаду зазвичай викликає у початкуючих учителів тривогу, сумніви, іноді страх, що суттєво позначається на їх сприйнятті учнями. Плануючи своєю зустріч з учнями класу, визначаючи стиль своєї поведінки, молоді вчителі зазвичай спираються на знання, отримані в педагогічному університеті, і свій життєвий досвід. Варто зауважити, що ні глибокі знання, ні наявний життєвий досвід, ні добра обізнаність з особливостями конкретного класу, ні попередній авторитет вчителя не забезпечують його від можливих помилок і не гарантують успішного виконання функцій класного керівника. У ході проведення ділової гри «Призначення класного керівника» ми, враховуючи зазначені моменти, ставили учасників у різні обставини, продумували і

моделивали різні варіанти початку взаємодії з класом. Під час гри перевірялися різні аспекти готовності майбутніх учителів до виконання ролі класного керівника: здатність «презентувати» себе учням на першій зустрічі з ними, налагоджувати емоційний контакт з учнями (в ролі учнів виступали інші учасники); спроможність планувати роботу у ролі класного керівника в перші дні: з ким поговорити і про що? яку отримати інформацію? які питання вирішувати? які завдання ставити перед класом? На початку діяльності у класного наставника може виникати багато різноманітних проблем і труднощів, але йому не слід втрачати самовладання. За будь-яких обставин він має своїми діями і вчинками формувати репутацію доброзичливого, компетентного, вимогливого, справедливого, креативного наставника класного колективу; спроможність адекватно оцінювати ситуації міжособистісної взаємодії, приймати ефективні рішення та прогнозувати наслідки своїх дій.

З метою підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками ми організували під час практичних занять ділову гру «Консультація для батьків», що спрямовувалась на формування у студентів здатності визначати сутність педагогічних проблем, аналізувати причини виникнення і розвитку проблемних педагогічних ситуацій, обирати потрібні для їх розв'язання способи діяльності, деталізувати можливі розв'язки проблем у вигляді ієрархії конкретних завдань, підтримувати діалогічний характер спілкування з батьками.

Кількість учасників такої ділової гри становила 15-20 осіб. У вступі учасникам гри пояснювалась актуальність педагогічної проблеми, що розглядається, розкривалась мета і з'ясовувались правила взаємодії під час гри. Зі складу учасників обиралась експертна група. Решта студентів утворювала дві команди. На першому етапі гри готувались питання для консультацій. Кожна команда готувала 10 потенційних питань, які можуть поставити батьки перед учителем на консультації. Питання могли бути різними: легкими, складними, каверзними, проблемними, серйозними, глибокими, гумористичними тощо. Для кожного питання описувалась ситуація взаємодії з батьками, характер взаємовідносин учня з класом і вчителем, інша інформація, яка відповідає специфіці та умовам діяльності класного наставника. На кожне питання команди продумували ґрунтовну, максимально повну і доцільну відповідь-рекомендацію батькам. Підготовлені питання і відповіді на них команди мали зберігати в таємниці до початку

ділової гри. Завдання експертної групи полягало у визначенні критеріїв оцінювання рекомендацій для батьків, таких, як: обґрунтованість, повнота, оригінальність, логічність, практична цінність, доступність тощо.

На другому етапі гри організовувалися «батьківські консультації». Спочатку перша команда виконувала роль батьків, які звернулися за консультацією, друга – роль вчителів-консультантів. На підготовку групою відповідей і рекомендацій на питання «батьків» відводилася одна хвилина. «Батьки» задавали питання й описували ситуації, після чого розпочинався відлік часу для формулювання відповіді «консультантами». Підготовлена «консультантами» відповідь-рекомендація порівнювалася з відповіддю, яка була заздалегідь підготовлена «батьками». Під час «консультації» допускалася постановка додаткових і уточнюючих питань (але не більше трьох) учасниками обох команд. Можливе було також проведення коротких диспутів між «батьками» і «консультантами». Впродовж іншої половини заняття команди мінялись ролями і продовжували «консультації».

Експертна група, орієнтуючись на попередньо визначені критерії, оцінювала й аналізувала питання та відповіді команд, порівнювала відповіді-експромти із заздалегідь підготовленими командами відповідями, звертала увагу на недоліки та помилки учасників. Наприкінці гри представники експертної групи виступали зі своїми висновками, оцінками і рекомендаціями для конкретних учасників. Останні ділилися своїми особистими враженнями від взаємодії під час гри. Керівник підводив підсумки ділової гри, звертав увагу учасників на типові недоліки, помилки, а також успішні дії.

Цінність ділової гри як засобу активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів полягає в реалізації принципу діяльнісного опосередкування смислоутворення під час розв'язання педагогічних задач. Післяігрова рефлексія свідчить, що ділова гра сприяє формуванню у майбутніх учителів професійних ціннісних орієнтацій, зокрема, установки на творчу взаємодію і міжособистісний діалог.

Одним із важливих засобів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та стимулювання їх особистісно-професійного самовизначення є самоосвіта. Проблема стимулювання самоосвіти майбутніх учителів може успішно вирішуватися за допомогою організації їх науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки. Для цього

викладачі повинні надавати студентам дієву підтримку, зокрема: намагатися захопити певною педагогічною проблемою та її дослідженням; активізувати педагогічне мислення шляхом постановки проблемних питань; виступати у ролі координатора діяльності та коуча для студентів; надавати практичну допомогу, презентувати власну позицію з досліджуваної проблеми, скеровувати студентів до необхідних джерел наукової інформації, коли вони відчують труднощі у своїх пошуках; стимулювати творче ставлення до розв'язання дослідницьких проблем, пошуку варіантів їх вирішення, організувати зустрічі з науковцями, які ведуть дослідницьку роботу в галузі освіти; надавати студентам можливість висвітлювати результати своїх досліджень у публікаціях, виступах під час конференцій, творчих звітах, презентаціях. Системна реалізація цих заходів в освітньому процесі педагогічного ЗВО забезпечує сприйняття студентами науково-дослідної діяльності як особистісно значущої, підвищує суб'єктивну цінність самоосвіти, стимулює інтерес до педагогічних проблем та активізує особистісно-професійне самовизначення. Це, у свою чергу, сприяє розвитку креативності майбутніх учителів, формує у них прагнення до самореалізації в професійній діяльності.

Отже, ефективна підтримка особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін можлива за дотримання таких принципів: забезпечення ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу, узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, транспарентність і самовизначення, єдність нормативності й альтернативності, єдність довіри і сумніву, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі, рефлексивність суб'єктів навчального діалогу, креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація вказаних принципів можлива за умови використання розглянутих у параграфі педагогічних технологій, методів і прийомів, які стимулюють смислопошукову активність студентів у процесі освоєння змісту педагогічних дисциплін та забезпечують становлення їх особистісно-професійної позиції.

5.3. Використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів

Важливе значення у процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми надаємо діалогізації педагогічного процесу як на рівні визначення змісту загальнопедагогічної підготовки, так і на рівні організації міжособистісного спілкування викладача зі студентами.

Як зазначалося у попередньому розділі, в психологічних і педагогічних дослідженнях обґрунтовано чотири основні підходи до розуміння сутності діалогу [162]:

– *діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів*, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;

– *діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації; при цьому основною характеристикою діалогу виступає не спілкування двох або декількох суб'єктів, а наявність двох або декількох різних смислових позицій, що висловлюються різними суб'єктами (зовнішній діалог) або одним суб'єктом (внутрішній діалог);

– *діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівноправності, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість;

– *діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до трактування сутності діалогу тісно

взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу (обмін висловлюваннями – запитаннями і відповідями), у другому – на його змісті (різних позиціях суб'єктів діалогу), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського буття. На наш погляд, у підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграють всі розглянуті виміри діалогу. Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів (запитання – відповідь) знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, диспут, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення різних позицій, підходів має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [236]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності суб'єктів педагогічного процесу і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [178, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [161]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативними

концепціями задає простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Такий діалог сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексивному аналізу ціннісно-смыслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування власної професійної позиції.

Діалог, на думку В. Серикова, є не лише засобом, але й метою навчання, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості [673]. Діалогічний підхід забезпечує можливості для самовизначення й особистісних проявів студентів у навчальному процесі. Особистісна спрямованість цього підходу означає, що навчання будується з урахуванням життєвого досвіду студентів, особливостей їх світосприйняття та характеру суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Навчання «переломлюється» крізь особистість студента, його мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, вподобання тощо.

Специфіка і цінність навчального діалогу полягає також у тому, що він ніколи не може бути повністю запрограмованим, оскільки відбувається як взаємодія суб'єктів, кожен з яких має власну позицію і свободу самовираження. У зв'язку з цим діалог має власну логіку розвитку, а його результати можуть виявитися несподіваними і непередбачуваними для суб'єктів взаємодії. Характерними рисами продуктивного діалогу є процесуальна незавершеність, свобода думок, оригінальність, імпровізаційність під час обговорення проблем, відсутність шаблонних оцінок і хрестоматійних суджень, які приймаються на віру, без критичного аналізу. На відміну від монологічних методів навчання, які зазвичай характеризуються категоричністю й однозначністю оцінок педагогічних явищ і процесів, діалогічні методи не передбачають прямолінійних і однозначних оцінок, відкриваючи простір для творчої інтеграції та взаємного розвитку суперечливих позицій на основі принципу доповнюваності.

Діалогічний підхід до навчання не можна вважати абсолютно новим у дидактиці. Ідеї щодо важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі висловлювали прибічники теорій проблемного, інтерактивного, контекстного

навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, А. Брушлинський, Ю. Кулюткін, А. Вербицький та ін.). Особливе значення у вищій школі надається методам проблемного навчання, обґрунтована технологія проблемного навчання, що ґрунтується на спільній діяльності викладача і студентів, їх взаємодії у процесі розв'язання навчально-професійних проблем [528]. Інший напрям інтенсифікації навчання, що виник відносно незалежно від теорії проблемного навчання, пов'язаний з так званими активними методами навчання, до яких відносять передусім ділові та імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусію, а також методи включення студентів у практичну діяльність [128]. Особливо інтенсивно розробляються ділові ігри і метод аналізу конкретних професійних ситуацій (метод кейсів), імітаційне моделювання. Спільним як для проблемного, так і для активного навчання є діалогічний суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студентів.

Діалогічні методи навчання з процесуального погляду можна поділити на три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі суб'єкта; методи, побудовані на міжособистісному діалозі (спілкуванні двох суб'єктів); методи, побудовані на полілозі (спілкуванні багатьох суб'єктів). Методи, побудовані на основі внутрішнього і міжособистісного діалогу (полілогу), передбачають демонстрацію викладачем у процесі повідомлення теоретичного матеріалу конкуруючих підходів до вирішення педагогічних проблем. Ці методи принципово схожі з методом проблемного викладу. Студенти спочатку подумки стежать за логікою викладу матеріалу, осмислюючи етапи вирішення цілісних проблем, потім беруть участь у реалізації окремих етапів розв'язання поставленої викладачем проблеми, що характерно для евристичного методу, і далі здійснюють пізнавальну діяльність самостійно, актуалізуючи наявні знання, плануючи свої дії і виробляючи в підсумку власний погляд на проблему. Діалогічні методи навчання забезпечують оволодіння студентами дослідницькими вміннями, способами наукового пізнання, розвивають здатність до творчості, самостійної пізнавальної діяльності [497].

До *методів, побудованих на внутрішньому діалозі суб'єкта*, належать вербальні методи навчання, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження особистості в тексті: написання есе, проблемна лекція, відповідь

авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо. Аналіз особливостей створюваних студентами текстів дає змогу визначити індивідуальну специфіку їх мислення, особливості сприйняття і розуміння педагогічних проблем, зміст культурних і професійних смислів. У процесі внутрішнього діалогу відбувається поступовий перехід студентів від розуміння педагогічних понять до формування особистісних смислів. У цьому процесі можна виокремити декілька етапів: 1) актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в педагогічну проблему; 2) вичерпування цих смислів під час апробації різних стереотипів особистого досвіду і шаблонів діяльності; 3) переосмислення ситуації і самого себе в ній; 4) реалізація нових смислів через реорганізацію особистого досвіду і дієве подолання суперечностей під час вирішення педагогічних проблем [664, с. 39-42].

Інтенсивність смислотвірних процесів зростає під час переходу студентів до емоційно-образного вирішення поставлених викладачем навчальних завдань, які за своїм характером можуть бути стандартними або творчими, художньо-образними або конкретно-науковими.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі суб'єкта, передбачають роботу з текстом як семіотичною і смисловою структурою. Вони зорієнтовані на реалізацію принципу рефлексивності, індивідуальне осмислення і засвоєння студентами інформації, що стосується різних аспектів педагогічної діяльності. Формування у студентів культури роботи з науковими і художніми педагогічними текстами вимагає їх ретельного підбору. Вони мають бути насичені проблемними моментами, що породжують діалогічне зіткнення різних педагогічних позицій. Передбачається вихід студента за рамки власне текстів як знакових систем шляхом співвіднесення навчальної інформації з власним досвідом і потребами майбутньої професійної діяльності, в якій вона виконуватиме регулятивну функцію. Завдяки цьому знання набувають для студентів особистісного смислу, забезпечується особистісне включення майбутніх учителів у проблематику педагогічної діяльності.

З метою активізації внутрішнього діалогу студентам доцільно пропонувати для аналізу полемічні педагогічні тексти, які містять оригінальні ідеї, педагогічні антиномії, парадоксальні висновки, альтернативні погляди, що суперечать загальноприйнятим

підходам. Діалог зазвичай розпочинається із зіткнення протилежних позицій: «закони діалогічного жанру вимагають початкового екстремізму думок», які стикаються [44, с. 166]. Наприклад, під час з'ясування сутності виховання та оцінювання різних виховних концепцій студентам можна запропонувати прочитати й проаналізувати статті Л. Толстого «Виховання і освіта», «Кому у кого вчитися писати: нам у селянських дітей чи селянським дітям у нас?», «Про народну освіту», в яких висловлюються парадоксальні погляди про виховання як цілеспрямоване формування особистості за певним зразком: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує»; «Виховання псує, а не виправляє людей»; «Краща система у справі виховання – не мати ніякої системи».

Тексти, в яких пропонуються категоричні оцінки педагогічних явищ, радикально протиставляються педагогічні підходи, висловлюються альтернативні погляди, зазвичай викликають у студентів особливий інтерес, активний протест або підтримку, бажання висловити власне ставлення, погодитися або заперечити, прийняти або відхилити ідеї автора. Вступаючи в діалог з автором тексту, студенти намагаються віднайти аргументи, які підтверджують або спростовують його позицію. При цьому вони спираються на власний життєвий досвід, особистісне бачення і емоційне сприйняття педагогічних реалій. Таким чином внутрішній діалог забезпечує емоційне включення майбутніх учителів в осмислення педагогічних проблем і спонукає до перегляду й уточнення власних позицій.

На внутрішньому діалозі ґрунтується також *діалогічно орієнтована проблемна лекція*, яка дає змогу перед використанням полілогічних методів сформулювати у студентів досвід спілкування з викладачем як із рівноправним співрозмовником. Тематичний зміст такої лекції зазвичай будується на постановці певної педагогічної проблеми і розкритті шляхів її розв'язання. Під час діалогічно орієнтованої проблемної лекції студентам

демонструються способи науково-пошукової діяльності, навчальний матеріал подається як суперечливий розвиток наукового знання, як конкуренція ідей, позицій, наукових шкіл або окремих учених в історії педагогічної науки, як їх діалог.

Відмінність діалогічно орієнтованої лекції від звичайної проблемної лекції полягає передусім в емоційній складовій діалогу, що спонукає студентів не лише до активної пізнавальної діяльності, але й до особистісної оцінки педагогічних проблем. Завдання викладача полягають не лише в передачі певної інформації, але й в ознайомленні студентів з об'єктивними суперечностями розвитку педагогічного знання і способами вирішення педагогічних проблем, а також у розкритті власної позиції з піднятої проблеми. Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації пізнавальної діяльності і засобами спілкування, які використовує педагог для трансляції своєї професійної позиції студентам.

Смислова канва діалогічно орієнтованої лекції може бути різною: навчальний матеріал може подаватися у вигляді постановки певної педагогічної проблеми, висвітлення альтернативних способів її розв'язання, аналізу історичного розвитку поглядів на ту чи іншу педагогічну проблему тощо. Наприклад, на початку лекції «Зміст освіти» (розділ «Дидактика») студентам можна запропонувати критично проаналізувати афористичні вислови, що ілюструють різні підходи до визначення змісту освіти:

- «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого» (Есхіл).
- «Краще знати зайве, ніж нічого не знати» (Сенека).
- «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все» (Генрі Пітер Брум).
- «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає» (Г. Зіммель).
- «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуто» (М. фон Лауе).

Таке завдання дає змогу студентам усвідомити широкий спектр можливих підходів до визначення змісту освіти, проаналізувати сутність кожного підходу, порівняти їх і сформулювати власну позицію з цього питання.

Залежно від методичного задуму діалогічне спілкування викладача з студентами може будуватися як міжособистісний діалог на певних етапах лекції (де він дидактично доцільний) або як внутрішній діалог, що більш характерно для проблемної лекції. В останньому випадку студенти разом з викладачем ставлять і подумки вирішують

педагогічні проблеми або фіксують питання в конспекті для подальшого з'ясування під час самостійної роботи, консультації з викладачем або обговорення з товаришами на практичних заняттях. Саме активізація мислення, спрямованого на порівняння й аналіз педагогічних альтернатив, суперечливих позицій, дає підстави віднести проблемну лекцію до методів, побудованих на внутрішньому діалозі. Результати мислення студентів під час проблемної лекції відображаються в оригінальному тексті (конспекті), який на відміну від традиційної інформаційної лекції показує розуміння педагогічних проблем, особистісне ставлення до них.

Діалогічно орієнтована лекція може мати різні форми залежно від дидактичних завдань викладача. Це може бути, зокрема, лекція-конференція під час якої студенти письмово ставлять викладачеві запитання з теми заняття. Наприкінці лекції викладач відповідає на поставлені питання. Зміст і форма поставлених студентами запитань слугують для викладача показником рівня розуміння ними педагогічних проблем і міри особистісної включеності в професійно-педагогічну проблематику. Завдяки постановці запитань лекція з деперсоналізованого інформування перетворюється на діалогічний процес, звернутий до кожного студента. Запитання можуть мати проблемний характер і слугувати смисловою зав'язкою для нового заняття. Наприклад, під час проведення лекції-конференції з теми «Фактори розвитку особистості. Роль виховання у становленні особистості» студенти поставили такі запитання: «Чи можна стверджувати, що спадковість визначає потенційні можливості розвитку здібностей людини – своєрідну верхню планку, вище якої людина не зможе стрибнути?»; «Що більшою мірою впливає на розвиток особистості – цілеспрямовані виховні впливи чи численні стихійні впливи соціального середовища?»; «Чи кожна людина може стати видатним вченим, художником, письменником, якщо з раннього дитинства її виховувати і навчати, застосовуючи найдосконаліші методи і засоби?»; «Чому в неблагополучних сім'ях діти далеко не завжди виростають такими ж, як їхні батьки? Адже вони отримують від них через гени відповідну схильність (спадковість) і постійно бачать негативний приклад батьків (середовище)?». Поставлені запитання свідчать про глибоку зацікавленість студентів проблематикою розвитку особистості й інтерес до її обговорення.

На початковому етапі навчання лекція-конференція стимулює творче мислення

студентів, виявляє коло їх професійних потреб і інтересів, дає змогу оцінити готовність аудиторії до діалогічного обговорення педагогічних проблем. У середині курсу така лекція спрямована на привертання уваги студентів до вузлових питань, з'ясування міри засвоєння студентами навчального матеріалу, узагальнення і систематизацію знань, корекцію методики викладання. Наприкінці курсу лекція-конференція дає змогу підвести підсумки вивчення теми, визначити перспективи подальшого використання засвоєних знань.

До діалогічних методів навчання, заснованих на внутрішньому діалозі, можна віднести також виконання студентами творчих письмових завдань. *Твір-міркування (есе)* може мати оповідний або описовий характер залежно від предмета аналізу, наприклад: «Педагогіка – наука чи мистецтво?», «Чи кожна людина може стати успішним педагогом? Що таке педагогічний талант, у чому він полягає?», «Виховання – цілеспрямоване формування особистості за певним зразком чи сприяння самоактуалізації особистості?», «Вихователь – «скульптор» чи «садівник»? Яка з цих метафор точніше передає сутність виховання?», «Чи доцільне використання покарань у вихованні дітей? Чи можливе виховання без покарань?».

Під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати написати есе на основі критичного аналізу поглядів відомих вчених, письменників, педагогів:

- «Виховання може все» (К.А. Гельвецій).
- «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню» (Дж. Локк).
- «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді» (В. Белінський).
- «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чиї органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не

заслугує покарання, як і другий не гідний винагороди» (Маркіз де Сад).

Осмислення і порівняння суперечливих педагогічних ідей, підходів активізує внутрішній діалог студентів, спонукає їх до визначення власної позиції: що може і чого не може виховання?; чи під силу педагогам за допомогою виховання змінити якості і здібності особистості?; що більшою мірою впливає на розвиток особистості – спадковість чи середовище, стихійна соціалізація чи виховання?

Тексти пишуться студентами індивідуально, але з орієнтацією на інших читачів, на майбутнє обговорення їх змісту під час практичних і семінарських занять. Створені тексти, зазвичай, мають глибокий особистісний смисл, виражають внутрішнє ставлення студентів, розуміння ними складних педагогічних проблем, активну підтримку або заперечення певних підходів. Внутрішній вибір відображеної в тексті позиції зобов'язує студентів відповідати за написане і одночасно виступає критерієм їх особистісно-професійної зрілості. Недоліки представленої у тексті позиції стають предметом осмислення на етапі рефлексії. Пізніше у процесі розгортання тематичного змісту виражена в тексті позиція студента може стати предметом групової дискусії, ділової гри або ігрового моделювання.

Варто зазначити, що здатність до внутрішнього діалогу формується у студентів тільки за наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього, міжособистісного діалогу [128, с. 96]. Умови для цього створюються за використання діалогічного і полілогічного спілкування в навчанні, тому методи, побудовані на внутрішньому діалозі, необхідно доповнювати методами міжособистісного діалогу та полілогу.

Методи, побудовані на міжособистісному діалозі, передбачають активність двох суб'єктів, які дотримуються різних позицій з певного питання: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо. Застосування таких методів вимагає чіткого визначення їх завдань і місця в навчальному процесі. Такі методи не варто вважати універсальними, оскільки їхня ефективність значною мірою залежить від базового рівня підготовки і сформованості професійних позицій студентів.

Взаємодіючи з великою аудиторією, викладач може використовувати під час занять діалог двох суб'єктів з коригувальною чи виховною метою або з метою

демонстрації певних педагогічних прийомів (наприклад, прийомів діалогічного спілкування).

Важливим засобом управління пізнавальною діяльністю студентів під час міжособистісного діалогу є система заздалегідь підготовлених викладачем інформаційних і проблемних запитань. Інформаційні запитання ставляться з метою актуалізації наявних у студентів знань, необхідних для розуміння сутності тієї чи іншої педагогічної проблеми, ініціювання пізнавальної діяльності, спрямованої на її вирішення. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і на зону пошуку невідомого в проблемній ситуації. У запитаннях відображається результат попереднього аналізу умов вирішення педагогічної проблеми, зрозуміле відокремлюється від незрозумілого, відоме від невідомого. Нарешті, запитання – це засіб залучення студентів до діалогічного спілкування й управління їх спільною пізнавальною діяльністю, у процесі якої формується особистісне бачення педагогічних явищ і процесів [128, с.109].

Ефективним діалогічним методом навчання є *евристична бесіда*, яка суттєво активізує пізнавальну діяльність студентів, стимулює їх пошукову активність і розвиває творчий потенціал. Викладач тут не повідомляє готові знання, а шляхом продуманої постановки навідних питань (які не містять прямої відповіді) допомагає студентам на основі наявних знань та особистого життєвого досвіду самостійно дійти до певних висновків і формулювання закономірностей. Наприклад, під час ознайомлення студентів з різними моделями виховання (директивною, маніпулятивною, сприяння), можна запропонувати їм відповісти на питання: чи можна вважати якусь з цих моделей найкращою?; чи можлива ситуація, коли найбільш доцільною виявиться директивна (маніпулятивна) модель виховання?; чи повинен вихователь постійно дотримуватися якоїсь одної моделі виховання?; в якому порядку доцільно змінювати моделі виховання?; чи існує певний зв'язок між педагогічною доцільністю тієї чи іншої моделі виховання і рівнем особистісної зрілості вихованців?; чи можна розглядати директивну, маніпулятивну і сприяючу моделі виховання як послідовні етапи загальної виховної стратегії педагога?

Відповідаючи на ці питання, студенти можуть самостійно прийти до висновку, що універсальної, ефективною за будь-яких обставин моделі виховання не існує, що

директивну, маніпулятивну і модель виховання-сприяння слід розглядати не як альтернативні, серед яких є кращі і гірші, а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка відповідає етапам особистісного становлення вихованців. Кожен підхід має певні переваги і обмеження, а також сферу своєї придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним повинно ставати виховання аж до повної відмови від цілеспрямованих впливів на розвиток особистості. Скервуючи пізнавальний пошук студентів за допомогою продуманої постановки запитань, можна допомогти їм зрозуміти важливість поступової зміни виховних підходів у напрямі від зовнішнього управління і цілеспрямованого формування до розвитку в дітей здатності до самоуправління, необхідність поступового розширення свободи вихованців, надання їм більших можливостей для вияву власної ініціативи й самостійності, підготовки до вільного відповідального вибору. Внаслідок евристичної бесіди студенти можуть прийти до парадоксального висновку, що кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованців, коли необхідність у зовнішньому управлінні їх поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління, відповідального самовизначення і самодетермінації.

Евристична бесіда максимально активізує мислення студентів, допомагає діагностувати засвоєні ними знання, сприяє формуванню у них особистісного ставлення до педагогічних проблем, виробленню власної професійної позиції. Під час евристичної бесіди можуть застосовуватися різні типи діалогу: мотиваційний, самореалізаційний, смислотворчий, духовний [50]. За місцем у навчальному процесі евристична бесіда може бути вступною, розвивальною, аналітичною, синтезуючою або закріплюючою, контрольною-корекційною.

У контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів досить ефективним методом навчання, що ґрунтується на міжособистісному діалозі, є *лекція двох викладачів*. Під час такої лекції в аудиторії можуть моделюватися реальні професійні ситуації, обговорюватися актуальні педагогічні проблеми в діалозі двох фахівців (представників різних наукових шкіл, педагогічних підходів, теоретиків і практиків,

прихильників і критиків певних педагогічних ідей, концепцій, технологій тощо). Важливо, щоб викладачі під час такого діалогу демонстрували культуру педагогічного спілкування і спільного пошуку, залучали до спілкування студентів, давали їм змогу ставити питання, висловлювати свої позиції, власне ставлення до того, що відбувається.

У процесі лекції двох викладачів актуалізуються наявні у студентів знання, життєвий досвід, необхідний для розуміння навчальної проблеми і участі в спільній пізнавальній діяльності, створюються проблемні ситуації, висувуються гіпотези щодо їх вирішення, розгортається система аргументів або контраргументів, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації спонукає студентів порівнювати різні погляди, робити вибір між альтернативами, формувати власну позицію, визначати своє ставлення до різних педагогічних проблем. Водночас майбутні учителі отримують наочне уявлення про культуру педагогічного спілкування, способи ведення конструктивного діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень [128, с. 112-113].

Безпосередній досвід діалогічного спілкування студенти можуть набути у процесі *парної навчальної діяльності*, яка є різновидом міжособистісного діалогу. Організація парної роботи готує студентів до спільної діяльності на подальших етапах навчання (групової, колективної). Завдяки близькості інтелектуальних і особистісних позицій студентів їх навчальний діалог нерідко буває більш результативним, а смисловий обмін – більш інтенсивним і продуктивним, ніж діалог з викладачем.

До окремої групи діалогічних методів належать *методи навчання, побудовані на основі полілогу*: дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм», ділові ігри, драматизації. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, культури усного мовлення, формують уміння педагогічно доцільної самопрезентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, забезпечують формування нових смислів і розвиток професійно важливих якостей, стимулюють подальший саморозвиток студентів [662].

Педагогічні завдання набувають динамічного розгортання в спільних колективних формах пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, при цьому включається механізм полілогу, завдяки якому всі суб'єкти взаємодії набувають досвіду спільного

вирішення проблем. Формування не лише професійно-педагогічної, але й соціальної компетентності студентів здійснюється шляхом їх взаємодії в інтерактивних групах, що моделюють майбутнє професійне середовище [128, с. 70].

Одним із найбільш ефективних полілогічних методів є навчальна *дискусія*, яка моделює живе спілкування в професійній діяльності і забезпечує вироблення професійної позиції майбутніх учителів у процесі групового обговорення проблемних питань педагогічної теорії і практики. У дискусійному спілкуванні студенти критично оцінюють теоретичні положення педагогіки, вчаться використовувати їх як засіб регуляції майбутньої професійної діяльності, виробляють і коригують власні професійно-світоглядні позиції. Для дискусійного обговорення доцільно обирати педагогічні проблеми, які не мають однозначного вирішення і з приводу яких висловлюються різні, часто суперечливі, погляди.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання студентам можна запропонувати порівняти два вислови щодо доцільності або недоцільності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання:

– «Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали результати загальної освіти» (Г. Гегель).

– «Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня» (Л. Виготський).

Студенти критично аналізують обидві позиції, що дає змогу виробити власний погляд на проблему врахування індивідуальних особливостей дітей у вихованні.

Дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування досвіду участі в груповому обговоренні та вирішенні педагогічних проблем, розвивається теоретико-практичне мислення майбутніх фахівців. Такий метод сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів, оскільки передбачає рівність суб'єктів, вільну демонстрацію ними власних поглядів і ставлення до обговорюваної проблеми [662]. Проте вільна дискусія вимагає високої культури міжособистісного спілкування учасників, чітких дій організатора, створення емоційно комфортної атмосфери в аудиторії. Форми проведення дискусії можуть бути різними (вільна дискусія, ток-шоу, дебати, симпозіум, «мозковий штурм» тощо) залежно від конкретної аудиторії, її інтересів, потреб, професійної зрілості, а також завдань, які ставить перед собою викладач. Це може бути, зокрема, покрокова дискусія або метод «лабіринту», прогресивна дискусія, дискусія-змагання, «методика клініки», «методика естафети» тощо [662].

До полілогічних методів навчання належать також *рольові і творчі ігри*, спрямовані на формування у студентів умінь приймати і ефективно виконувати різні соціальні ролі (вчителя, вихователя, керівника предметного гуртка, класного керівника, директора школи, завуча тощо), навчання продуктивної співпраці, участі у виробленні колективних позицій. Ігри дають змогу моделювати реальну діяльність майбутніх учителів у спеціально створених педагогічних ситуаціях. Особливою мірою це стосується *ділової гри*, яка імітує предметний і соціальний зміст професійної діяльності, завдяки чому сприяє формуванню комунікативно-діяльнісного аспекту професійної позиції майбутніх учителів. Студенти набувають умінь конструктивної соціальної взаємодії, компетентної поведінки, засвоюють професійно-ціннісні установки. Професійно орієнтована гра дозволяє бачити професійну ситуацію як ціле, наочно представляє складові педагогічної діяльності і умови її функціонування, забезпечує психологічно комфортне особистісне включення студентів у процес навчання [734]. В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування розширює спектр мотивів навчальної діяльності студентів (зовнішніх і внутрішніх, соціальних і професійних,

результативних і процесуальних, досягнення і самоствердження), формує їх готовність до роботи в команді та спільного пошуку рішень. Завдяки цьому групова ігрова взаємодія виступає ефективним засобом засвоєння нових, емоційно насичених знань, що мають цінність як колективний продукт творчих зусиль кожного учасника гри [128, с.138].

Для організації професійно орієнтованих ігор доцільно використовувати конкретні педагогічні ситуації, що містять протиріччя, надлишкові або неправильні дані, взаємовиключні альтернативи, вимагають знайти відсутню інформацію тощо. Прикладами можуть слугувати такі ігри, як «Батьківські збори» (студенти виступають у ролі вчителів, батьків, дітей, адміністрації школи), «Придумай питання» (студенти вчаться ставити питання з приводу запропонованої викладачем педагогічної проблеми), «Дебати» (студенти дискутують на запропоновану тему, вирішуючи певну педагогічну проблему).

Завдяки проблемності педагогічного змісту, емоційному та інтелектуальному розкріпаченню студентів гра як полілогічний метод моделювання професійної діяльності виступає ефективним засобом вияву і одночасно формування професійної позиції майбутніх учителів. Професійно орієнтовані ігри стимулюють пізнавально-оцінне сприйняття студентами педагогічних знань; заповнюють пропуски в наявній інформації за рахунок комплексного «бачення» мікропроблем, що виникають у процесі гри; розширюють діапазон професійного мислення студента (він бачить причини можливих невдач у педагогічній діяльності, розуміє, які наслідки вони спричиняють, накопичує досвід професійно-рольової поведінки); розвивають педагогічну уяву, здатність передбачати можливий розвиток ситуацій у динаміці гри; формують здатність до соціально-психологічного орієнтування в ситуаціях педагогічної діяльності, прогнозування можливих реакцій суб'єктів гри [128, с. 140-141].

Методи навчання, засновані на різних видах діалогу, активізують індивідуальне осмислення і колективне обговорення студентами педагогічних проблем, що стимулює їх особистісно-професійне самовизначення та формування професійної ідентичності. Розвивальні можливості різних діалогічних методів навчання та відповідні особливості взаємодії суб'єктів навчального діалогу представлено у Додатку Б.

Методи навчання, які використовуються у педагогічних закладах вищої освіти,

можна представити у вигляді своєрідного континууму, на одному полюсі якого монолог (традиційна інформаційна лекція), в середині – різні варіанти міжособистісної взаємодії викладача і студентів (диспут, дискусія, ділова гра тощо), а на протилежному полюсі – діалог (полілог), що розгортається на рівні професійних смислів. Вибір того чи іншого методу навчання залежить від особливостей навчального матеріалу, здатності студентів до конструктивного діалогу та готовності викладача до творчої діалогічної навчальної взаємодії. Варто зазначити, що сутність діалогічного навчання полягає не в абсолютизації діалогу як форми комунікації, а в тому, щоб з урахуванням конкретних обставин забезпечувати оптимальне поєднання монологу і різних видів діалогу для організації ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Монологічний спосіб викладу знань на перших етапах освоєння змісту навчального предмета не лише можливий, але й бажаний, оскільки саме монолог дає змогу за обмежений час передати відносно значний обсяг інформації, яка не потребує доказів: систему основних визначень, термінів, понять і фактів.

Важливе практичне значення має форма організації діалогічного навчання, яка б забезпечувала суб'єктну позицію студентів під час групової навчальної взаємодії. Для того, щоб студент став суб'єктом у процесі групової навчальної діяльності, необхідно, щоб вона надавала широкі можливості для його самовираження й творчості. Зміст, побудований у логіці навчального діалогу, і методи, які його передбачають, створюють умови для зміни видів активності всіх суб'єктів, їх ролей і позицій, що дає змогу кожному досягти успіху в навчальній діяльності [543, с.28].

Під час занять з педагогічних дисциплін можуть використовуватися різні форми організації навчальної діяльності студентів: фронтальна, індивідуальна, парна, групова. Їх поєднання на кожному занятті залежить від застосування діалогічних методів навчання: діалогічної лекції, навчальної дискусії, практикуму, ділової гри тощо. Під час використання методів, заснованих на внутрішньому діалозі, студенти працюють здебільшого індивідуально, здійснюючи самоконтроль за допомогою заданих викладачем еталонів і критеріїв. Значуще місце в системі діалогічного навчання відводиться також самостійній роботі студентів, яка повинна бути забезпечена комплексом відповідних дидактичних засобів і методичних матеріалів.

За традиційної організації навчання студент працює переважно індивідуально: він вчиться для себе і є одноосібним власником отриманих знань і умінь. Змінити ситуацію може застосування парної (діалогічної) форми навчальної діяльності студентів під час практичних занять. Взаємодія двох суб'єктів є мінімальною, але повноцінною одиницею діалогічного спілкування, яка легко піддається контролю. Парну роботу студентів під час практичних занять доцільно поєднувати з індивідуальною і колективною (груповою). Студенти в діадах упродовж невеликого проміжку часу виконують контрольні завдання, які свідчать про рівень їх готовності до практичної діяльності і полілогічного спілкування. Пари працюють в режимі взаємодопомоги, взаємного контролю і самоконтролю.

Під час лекційних занять використовується переважно фронтальна форма навчальної діяльності, яка ускладнює індивідуалізацію навчання. Крім того, традиційна організація навчання, як правило, стимулює індивідуалізм студентів і не передбачає їх активного спілкування між собою. Внаслідок цього ускладнюється особистісне включення студентів у навчальну діяльність, сковується їх пізнавальна ініціатива, створюється психологічна дистанція між суб'єктами навчання (викладачем і студентами, між студентами), недостатньо розвиваються комунікативні уміння студентів. Подолати ці недоліки може організація навчального процесу на діалогічній основі, що передбачає активну комунікативну взаємодію суб'єктів навчання. Орієнтація на діалог надає навчальній взаємодії викладача і студентів вигляду професійного співтовариства, що займається активною пізнавально-пошуковою роботою. Така робота, побудована на проблемному педагогічному змісті, моделює у навчальному процесі контекст соціальних стосунків майбутньої професійної діяльності студентів. Кожен студент, беручи участь у колективній пізнавальній діяльності і перебуваючи в полілогічній позиції по відношенню до інших студентів і викладача, засвоює норми майбутньої професійної діяльності. Прийняття цих норм як своїх, їх осмислення та інтеріоризація забезпечує умови для становлення власної професійної позиції майбутніх учителів.

Діалог студента з іншими суб'єктами освітнього простору (викладачем, товаришами, авторами навчальних і художніх текстів, ученими-теоретиками і практиками) має місце практично в кожному методі навчання. Вступивши в діалог з

автором педагогічного знання (у посібнику, педагогічному творі, есе), з викладачем, однокурсниками (у дискусії, дебатах, бесідах), студенти постають перед необхідністю висловити свою позицію, повідомити Іншому про себе як про суб'єкта професійної діяльності, розкрити свої професійні пріоритети і ціннісні орієнтації. При цьому вони отримують уявлення про ставлення до педагогічних проблем інших суб'єктів взаємодії, аналізують альтернативні педагогічні підходи та способи вирішення професійних проблем, визначаються у власних професійно-ціннісних пріоритетах. Різні види навчального діалогу активізують індивідуальне осмислення і колективне обговорення студентами педагогічних явищ і процесів, що стимулює їх особистісно-професійне самовизначення та сприяє формуванню професійної ідентичності.

Отже, з метою активізації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів можна використовувати три групи діалогічних методів навчання: методи, побудовані на внутрішньому діалозі (діалогічно орієнтована проблемна лекція, лекція-конференція, твір-міркування, есе, відповідь авторові, письмовий аналіз наукового або художнього педагогічного тексту); методи, побудовані на міжособистісному діалозі (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів); методи, побудовані на полілозі (дискусія, дебати, симпозіуми, творчі, рольові, ділові ігри, драматизації). Всі зазначені методи мають суттєвий розвивальний потенціал і водночас характеризуються певними особливостями.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі, передбачають взаємодію студентів з науковими і художніми педагогічними текстами як смисловими структурами, особистісну оцінку презентованих у текстах професійних цінностей і смислів, осмислення і засвоєння професійно важливої інформації, аналіз педагогічних суперечностей і способів їх вирішення, співвіднесення педагогічної інформації з власним досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності.

Методи, в основі яких лежить міжособистісний діалог, забезпечують розвиток у майбутніх учителів культури міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку, формування здатності презентувати і відстоювати свою позицію, конструктивно взаємодіяти з прибічниками альтернативних поглядів.

Методи, побудовані на полілозі, забезпечують пізнавально-оцінне сприйняття професійних знань, особистісно-професійне самовизначення щодо пріоритетів і способів організації педагогічної діяльності, формування досвіду особистісного включення в аналіз професійних ситуацій, спільної участі в обговоренні та розв'язанні педагогічних проблем, роботи в команді, розвиток здатності виконувати професійно-ділові ролі.

Навчальний діалог як засіб особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднуються самостійна смислопошукова діяльність студентів із засвоєнням нормативних професійних знань, побудований на принципах проблемності і персоналізованості, активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє розвитку їх суб'єктності, формуванню професійно-ціннісних орієнтацій і становленню власної професійної позиції.

5.4. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін

Проблематика розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядається в контексті вирішення різних завдань: формування методологічної культури та логічного мислення студентів; формування у майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок; підготовки до застосування психологічних і педагогічних теорій, категорій, принципів і законів у конкретних педагогічних ситуаціях; розвитку у студентів здатності до педагогічної інтуїції й творчості; навчання майбутніх учителів методів і процедур наукового мислення; формування здатності до професійної рефлексії; підготовки до діяльності на засадах діалогічного підходу та ін. У педагогічних закладах вищої освіти на заняттях з предметів педагогічного циклу проводиться спеціальна робота, спрямована на формування у студентів професійного мислення, їх навчання способів аналізу педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, розробляються відповідні програми спецкурсів. Однак більшість підходів до розвитку педагогічного мислення ґрунтується на принципах класичної формальної логіки, згідно з якими, наприклад, суперечність розглядається як хиба – порушення закону суперечності, що проявляється у формулюванні двох взаємно протилежних і несумісних тверджень про один і той же предмет. Водночас більш зрілий рівень розуміння соціальних процесів, у тому числі

педагогічних, можливий на основі діалектичного мислення, яке не знає безумовного «або – або» і переводить одна в одну відмінності, визнає в належних випадках разом з «або – або», також «як те, так і інше» [353, с. 14].

Таким чином, наявна суперечність між традиційними підходами до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, зорієтованими на формування лінійного формально-логічного, жорстко детермінованого стилю мислення, і новими цінностями, що відображають некласичний синергетичний спосіб бачення педагогічної реальності. Це обумовлює необхідність пошуку нових підходів до розвитку професійного мислення майбутніх учителів, що забезпечують передусім розвиток їх здатності до діалектичного сприйняття педагогічних процесів та конструктивного ставлення до педагогічних суперечностей.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів [161]. Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті, на наш погляд, здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей:

1) на першій стадії спостерігається дихотомічне, «чорно-біле» мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або»;

2) на другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; у зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції на континуумі між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходять принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні»;

3) на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що

«золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця); у кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка еволюціонує одночасно із розвитком вихованця [185].

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [446, с. 582]. Дослідник з'ясував, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте студенти неминуче стикаються з різними думками, протилежними поглядами, невизначеністю, що викликає у них почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами студенти починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок. Вони починають розуміти, що у людей є право на різні погляди, і приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному, залежно від контексту. Поступово студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму (істина – не істина) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно вироблених і вибраних ідей і переконань. У. Пері вважає цей аспект інтелектуального розвитку характерною особливістю періоду ранньої дорослості. На його думку, людям потрібно відчувати на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, пройти через великий практичний досвід, щоб відійти від дуалістичного мислення. Така еволюція відбувається протягом тривалого періоду становлення автономності особистості, її зіткнення з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного професійного мислення майбутніх учителів також відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними

думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

Приєм провокування когнітивного конфлікту з метою розвитку діалогічного мислення студентів ґрунтується на моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже [602]. Її сутність полягає в наступному. Спершу особистість дотримується певного усталеного погляду, який здається їй обґрунтованим, правильним, істинним. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить цьому погляду, вона відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить її звичним уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність особистості, намагання усунути суперечність. Врешті шляхом власних міркувань вона долає розгубленість, вибудовуючи більш досконалу пізнавальну позицію, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити таким чином втрачену пізнавальну рівновагу. Такий шлях схожий з діалектичним підходом до навчання, який застосовував Сократ: він пропонував учням викласти своє розуміння певної проблеми, після чого ставив запитання, які допомагали їм відчути суперечливість і недосконалість своїх поглядів, і тим самим спонукав формувати більш довершену позицію.

Дотримуючись такого підходу, ми з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомили їх під час вивчення дисциплін педагогічного циклу з різними, часто суперечливими поглядами на сутність педагогічних понять, явищ і процесів. Таким чином «розхитувалися» неадекватні установки студентів, активізувалося їх мислення, стимулювався інтерес до педагогічних проблем, що допомагало їм долати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння неоднозначної, часто суперечливої, парадоксальної педагогічної реальності.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання (зокрема, принципу врахування індивідуальних особливостей учнів) студентам пропонувалося проаналізувати і порівняти вислови філософа Г. Гегеля і психолога Л. Виготського.

Г. Гегель: *«Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для*

цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали собі результати загальної освіти. Тільки така трансформація душі складає виховання».

Л. Виготський: *«Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня».*

Студенти критично аналізували обидві позиції і висловлювали власне ставлення до цієї проблеми.

Під час вивчення теми «Особистість вчителя як суб'єкт педагогічного процесу» з метою активізації осмислення студентами питання про фактори професійної майстерності та успішності педагога їм пропонувалося оцінити дві позиції («Хорошим педагогом може стати тільки той, хто має вроджений хист і задатки» і «Хорошим педагогом може стати кожний за бажання і відповідної підготовки»), які ілюструвалися наступними двома висловлюваннями:

«Я не маю педагогічного таланту і прийшов в педагогіку випадково, без будь-якого покликання. Але я навчився. Я зробився майстром своєї справи. А майстром може зробитися кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме» (А. Макаренко).

«Людину можна навчити всього. Але їй нічого робити в школі, якщо педагогічна робота не набула для неї громадської значущості, не стала її особистою цінністю» (В. Сластьонін).

Під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам пропонувалося оцінити погляди відомих людей на цю проблему і визначити власну позицію:

К.А.Гельвецій: *«Виховання може все».*

Дж. Локк: *«Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».*

В. Белінський: *«Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді».*

Маркіз де Сад: *«Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чії органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».*

То що ж може і чого не може виховання? Чи може виховання формувати особистість незалежно від її спадковості? Чи можна з будь-якої дитини шляхом досконало організованого виховання сформувати видатного вченого, художника, письменника? Вихователь – це «скульптор» чи «садівник»? Вихованець – це пластичний «шматок глини», з якого можна «виліпити» будь-що, чи «насінина» із закладеним у неї потенціалом розвитку? Шукаючи відповіді на ці та інші питання, майбутні вчителі поступово починають розуміти складність процесу розвитку, усвідомлювати неадекватність крайніх позицій і важливість як спадковості, так і середовища (виховання) у розвитку особистості.

У педагогіці висловлювалися різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям свої ціннісні орієнтації і переконання. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів щодо цієї проблеми, їм було запропоновано ознайомитися з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: *«Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не*

завжди від цього у захваті».

Л. Толстой: *«Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує».*

Зазвичай серед студентів виокремлюється нечисленна група прихильників першого (директивного) і більш численна – другого (вільне виховання) підходу. Спочатку студенти сперечаються, переконуючи один одного в правильності своєї позиції. Згодом вони приходять до усвідомлення того, що директивне і вільне виховання – не протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного становлення вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення він набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Розглядаючи проблему ролі і значення свободи у вихованні, ми пропонуємо майбутнім учителям проаналізувати позиції Л. Виготського і А. Нілла.

Л. Виготський: «Ідеали вільного виховання, тобто рішучого нічим не обмеженого

схвалення дитячих вчинків, викликають наше заперечення з двох позицій. По-перше, в реальності вільне виховання майже ніколи не може бути здійснене. По-друге, повна свобода у вихованні означає відмову від довільності, від будь-якого соціального пристосування, іншими словами, – від будь-якого виховного впливу. Виховання з самого початку означає обмежувати і утискати свободу».

А. Нілл видав книгу «Виховання свободою», в якій розглядає свободу як ключовий засіб виховання особистості: «Ми взялися створити школу, в якій дітям надавалася б свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від будь-якої дисципліни, будь-якого управління, будь-якого навіювання, будь-яких моральних повчань, будь-якого релігійного навіювання».

Аналізуючи обидві позиції, студенти спочатку поділяються на однозначних прихильників однієї із них і супротивників іншої. Поступово у процесі дискусії вони починають глибше усвідомлювати складність проблеми і неможливість однозначної оцінки обох підходів. Згодом студенти приходять до розуміння складного діалектичного зв'язку між свободою і примусом у вихованні. Цьому сприяє їх ознайомлення з позицією російського педагога С. Гессена, який стверджував, що у вихованні неможливо обійтися без примусу, а свободу слід розглядати не як засіб, а як мету виховання: «Вільними – не народжуються, вільними – стають!». Народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», самосвідомості, власної позиції, самостійності, здатності до самовизначення. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною залежністю дитини від оточення, у тому числі виховання. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». У вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення: «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується у вихованні» [264, с. 88]. Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньо вільної і водночас відповідальної

особистості. Таким чином, свобода – не даність, а кінцева мета виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими одне в одного началами» [264, с. 61].

Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії розвитку особистості і виховного процесу, одна з яких поступово переходить в іншу.

Під час вивчення різних виховних підходів доцільно запропонувати студентам проаналізувати професійне кредо педагогів, які є прихильниками різних моделей виховання: директивної, маніпулятивної і моделі виховання-сприяння.

Прихильник директивної моделі: «Я краще за вас знаю (оскільки старший, мудріший...), якими ви (вихованці) повинні стати і прямо вимагатиму від вас дотримання встановлених мною правил. Можливо, вам це не сподобається, але пізніше ви зрозумієте, що я був правий, і будете мені вдячні».

Прихильник маніпулятивної моделі: «Я краще за вас знаю (оскільки старший, мудріший...), якими ви повинні стати. Але я також знаю, що прямі вимоги дотримуватися моїх правил викликать у вас опір і протест. Тому я нічого не буду вам нав'язувати і нічого прямо не вимагатиму. Натомість я буду ставити вас у такі ситуації, в яких ви самі хотітимете діяти так, як я бажаю».

Прихильник моделі виховання-сприяння: «Ви достатньо зрілі, щоб самостійно визначати, що для вас є важливим, якими бути, до чого прагнути... Тому я нічого не буду вам нав'язувати, вимагати. Я можу лише допомогти вам краще зрозуміти себе і надати допомогу, коли ви її потребуватимете».

У контексті першої моделі виховання розуміється як цілеспрямоване формування особистості у відповідності з визначеним вихователем зразком. У другій виховання трактується як маніпуляція – прихований, непрямий вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміється як сприяння самоактуалізації особистості – створення умов для її самовизначення і самореалізації. Важливо, що в усіх випадках педагоги доброзичливо ставляться до

вихованців, намагаються допомогти їм, але по-різному розуміють свою місію.

Студентам пропонується критично проаналізувати кожен позицію, визначити її переваги і недоліки, а також сферу доцільного застосування. Цьому сприяє розгляд таких питань:

Чи за будь-яких умов модель виховання-сприяння буде педагогічно доцільною? В яких умовах вона буде адекватною? В яких ситуаціях її недоцільно застосовувати?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде директивна модель виховання? За яких умов?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде маніпулятивна модель виховання? За яких умов?

Чи повинен педагог постійно дотримуватися якоїсь однієї моделі виховання?

Чи потрібно поступово змінювати моделі виховання у взаємодії з вихованцями? Якщо так, то в якій послідовності?

Майбутні вчителі поступово приходять до розуміння того, що керівництво і підпорядкування є необхідними елементами виховного процесу на його початковому етапі. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово стає більш зрілою і набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певного комплексу базових моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [708, с. 26]. Виховання на початковому етапі полягає переважно в односторонньому впливі вихователя на вихованця. Але у міру його розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей асиметричний спочатку процес виховання поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця здатність до саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [200, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Коли виховання постійно здійснюється з авторитарних, директивних позицій, це може спричинити

деформації в особистісному становленні вихованців, зокрема, формування у них несамостійності, неспроможності до самоуправління та самовизначення. Інша крайність – надання вихованцям з самого початку повної зовнішньої свободи, до якої вони ще не готові, – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю, некритичної залежності від своїх внутрішніх потягів і егоїстичних бажань.

Таким чином, студенти починають розуміти, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. Доцільність і ефективність тієї чи іншої виховної моделі суттєвим чином залежать від педагогічного контексту: конкретних обставин, рівня особистісної зрілості вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей тощо. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Елементи різних моделей виховання тією чи іншою мірою можуть використовуватися на різних етапах становлення особистості, але при цьому простежується загальна закономірність: чим вищого рівня розвитку досягає особистість, тим меншою стає потреба у зовнішньому керівництві і прямих виховних впливах на неї. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) слід розглядати не як альтернативи, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [230]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою зникає: виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління і відповідального самовизначення.

Для активізації професійного самовизначення студентів у сфері дидактичних концепцій, зокрема, їх ставлення до традиційної і педоцентричної дидактичної системи, проблемного і пояснювально-ілюстративного навчання, їм пропонувалися для аналізу такі твердження:

А. Дістервег: «Поганий учитель повідомляє істину, хороший вчить її знаходити».

Д. Осубел: «Після досягнення 11-12 років діти володіють достатньою базовою інформацією, щоб зрозуміти нові ідеї, які пояснюються простою мовою. Після цього віку просити учня «зробити відкриття» – пуста трата часу».

Після дискусійного обговорення обох позицій студенти приходять до висновку про недоцільність протиставлення проблемного навчання (як кращого) пояснювально-ілюстративному (як гіршому). Кожен із цих видів навчання має певні позитивні сторони й обмеження та може ефективно застосовуватися за певних обставин. Причому, пояснювально-ілюстративне навчання передує проблемному і створює передумови для самостійного пошуку та відкриття учнями певних закономірностей і способів діяльності.

З метою забезпечення діалектичного розуміння майбутніми вчителями сутності різних концепцій змісту освіти їм пропонувалося проаналізувати такі твердження:

Сенека: «Краще знати зайве, ніж нічого не знати».

Есхіл: «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого».

Генрі Пітер Брум: «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все».

Георг Зіммель: «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає».

Макс фон Лауе: «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуте».

Після обговорення різних позицій студенти зазвичай приходять до усвідомлення того, що засвоєння учнями конкретних знань неможливо розглядати окремо від розвитку їх розумових здібностей, що теорії матеріальної і формальної освіти репрезентують екстремальні дидактичні позиції. Насправді пізнання фактів (предметів, явищ, подій і процесів) впливає на розвиток мислення, а з іншого боку – розвиток мислення визначає можливість засвоєння учнями певних фактологічних знань. Ця двостороння діалектична залежність не була достатньо чітко усвідомлена ні представниками енциклопедизму (матеріальної освіти), ні прихильниками формальної освіти.

Складною у педагогіці є проблема ставлення до покарання як методу виховання. З метою демонстрації неоднозначності поглядів на роль покарань у вихованні майбутнім учителям пропонувалося висловити власне ставлення до позицій видатних педагогів А. Макаренка і В. Сухомлинського:

А. Макаренко: «Дивна річ, педагоги бояться навіть самого слова «покарання»...

Манілови від педагогіки мріють про таке ідеальне становище: от добре було б, якби дисципліну підняти і ніяких заходів впливу для цього не вимагалось! ...Розумна система стягнень не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає оформитися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння опиратися спокусам і переборювати їх».

В. Сухомлинський: «Я твердо переконаний – і це переконання не плід книжних умовиводів, а підсумок багаторічної практики,— що абсолютно нормальне виховання не знає покарань... Там, де все будується на покараннях, немає самовиховання, а без самовиховання не може бути нормальним і виховання взагалі. Не може, тому що покарання вже звільняє вихованця від докорів совісті, а совість – це ж головний рушій самовиховання; де совість спить, не може бути й мови про виховання. Покараний вважає: мені нічого більше думати про свій вчинок; я отримав те, що належить».

Чи доцільно використовувати покарання у вихованні? Хто з видатних педагогів правий? Можливо, кожен має рацію? За яких умов можуть застосовуватися покарання у вихованні? Коли покарання є неприпустимими?

Для спонукання майбутніх учителів до вироблення власної позиції щодо ролі симпатії та любові у стосунках педагога з вихованцями їм пропонувалося оцінити такі контрастні висловлювання А. Макаренка і В. Сухомлинського:

А. Макаренко: «...мени за все потрібно бути улюбленим вихователем. Я особисто ніколи не добивався дитячої любові і вважаю, що ця любов, яка організовується педагогом задля власного задоволення, є злочином...».

В. Сухомлинський: «Мені здається дивним і незбагненим: як може педагог розраховувати на довір'я, відвертість, щирість дитини, якщо він не став для неї любимою людиною».

Як зазначалося, діалектичне педагогічне мислення проявляється в розумінні внутрішньої суперечливості педагогічного процесу та здатності інтегрувати протилежні підходи, позиції з урахуванням контексту педагогічних відносин. У зв'язку з цим важливо сформувати у майбутніх учителів правильне ставлення до педагогічних суперечностей, толерантність до невизначеності, здатність конструктивно діяти у просторі педагогічних альтернатив.

На внутрішню суперечливість педагогічних процесів звертав увагу С. Соловейчик: «Чи не пора нам зрозуміти, що школа і взагалі освіта – вузол нерозв'язних суперечностей? Чи не пора нам підходити до усіх шкільних проблем, розуміючи їх принципову нерозв'язність? За такого підходу і спосіб розв'язання суперечностей буде іншим. Ми перестанемо шукати панацею від усіх бід, перестанемо лаяти один одного, обстоюючи лише один погляд, а шукатимемо або обхідні шляхи, або такі ідеї, методи, способи, які хоча б якоюсь мірою згладжують суперечності» [704]. З метою розвитку діалектичного мислення майбутнім учителям пропонувалося проаналізувати виокремлені С. Соловейчиком «нерозв'язні» педагогічні суперечності:

1. Ми повинні навчати клас, в якому тридцять осіб, так само добре, начебто перед нами був один учень, а це неможливо.

2. Ми повинні думати про те, як відчуває себе дитина в школі сьогодні, оберігати її дитинство і в той же час зобов'язані думати про майбутнє дитини, про те, як їй жити після школи. Дитина живе сьогоднішнім життям, а ми думаємо про її майбутнє, чому й виникає нерозв'язне протиріччя між учителем і учнем. Не можна не думати про сьогоднішнє життя дитини, але не можна не думати і про її майбутнє.

3. Постійно говорять про значення гри в житті дитини, повторюють: учити граючи. Але гра і праця несумісні. Ми повинні грати з дітьми і вчити їх працювати. Знання повинні даватися їм і легко, і важко. Вирішити цю суперечність неможливо.

4. Щоб дитина працювала, їй повинно бути цікаво; але інтерес виникає тільки у того, хто що-небудь знає, хто вже попрацював.

5. Ми повинні навчати разом хлопчиків і дівчаток, але у них різні психологічні особливості. Спільне навчання викликає багато нарікань, але не менше нарікань викликало і роздільне навчання. Повністю подолати цю суперечність неможливо.

6. У кожному класі є діти з різними здібностями. Ми повинні враховувати здібності кожного і в той же час навчати весь клас. Як би ми не старалися, цю суперечність за класно-урочної системи подолати неможливо. Темп просування вперед завжди буде для одних занадто швидким, а для інших занадто повільним.

7. Через те, що ми даємо знання дітям з різними здібностями, в класі завжди будуть менш успішні діти, гідність яких буде страждати. Як давати знання всім дітям,

оберігаючи гідність кожного? За традиційної системи навчання це практично неможливо.

8. Навчаючи, ми вимушені розчленовувати матеріал, іноді штучно. І в той же час зберігати його цілісність.

9. Ми повинні зберігати послідовність у поданні матеріалу і не повинні зберігати її, тому що у багатьох випадках вона є штучною.

10. Ми повинні підтримувати на уроці максимум необхідного порядку і одночасно надавати дітям максимум свободи.

11. Ми повинні підтримувати традиції школи і передавати їх; а в той же час нам доводиться постійно руйнувати традиції, щоб створювати нові.

12. Ми повинні ставитися до дітей за законами любові і всепрощення – і ми повинні підтримувати справедливість у класі. Справедливість і всепрощення часто несумісні.

13. Ми повинні спілкуватися з дітьми, що вимагає рівності з ними, – і повинні керувати дітьми, а будь-яке керівництво викликає почуття нерівності.

14. Ми повинні відкриватися перед дітьми, показувати свої почуття і настрій – і ми завжди маємо бути однаково налаштовані на урок і роботу.

15. Ми чекаємо від дітей логіки, міркувань, доказів, ми вимагаємо від них повної відповіді, але в той же час ми повинні розвивати їх здатність до інтуїції.

16. Ми повинні привчати дітей самостійно роздумувати і міркувати, і в той же час ми повинні показувати дітям власні вироблені розумові дії.

17. Оцінюючи роботу дітей, ми повинні дотримуватися об'єктивних критеріїв – інакше порушується справедливість і діти ображаються. Але в той же час ми повинні враховувати здібності дитини – інакше вчитель здається їй недобрим і несправедливим.

18. Школа має бути зоною безпеки, але, ставлячи оцінки, ми порушуємо почуття безпеки у великої кількості дітей.

Аналізуючи вказані суперечності, студенти починають краще розуміти амбівалентність педагогічних явищ, необхідність врахування переваг і недоліків різних педагогічних засобів, методів і підходів, важливість врахування виховного контексту й пошуку збалансованих педагогічних рішень.

Під час занять з педагогіки студентам пропонувалося проаналізувати парадоксальні, внутрішньо суперечливі педагогічні феномени, адекватне розуміння яких можливе лише в контексті діалектичного сприйняття педагогічної дійсності [737]:

- феномен неможливості і необхідності виховання: з одного боку, будь-який вплив педагога перетворюється вихованцем у самовплив, і у такому разі виховання неможливе – можливо тільки спонукання до самовиховання; з іншого боку, виховання потрібне для передачі соціального досвіду, для «входження дитини в культуру» і спонукання до самовиховання;

- феномен цілісності виховання і навчання: «навчання і виховання єдині, але нерозведення цих понять призводить до приховування сутності різних сторін педагогічної діяльності, зниження її ефективності, неусвідомленої фальсифікації результатів» [457];

- феномен особистості: з одного боку, це «істота суспільна», «суб'єкт суспільних стосунків і діяльності», «ансамбль суспільних відносин», з іншого боку, – це вищий прояв індивідуальності, людяності, духовності людини;

- феномен вихованця: він одночасно є і об'єктом, і суб'єктом виховання;

- феномен вільного виховання: абсолютно вільне виховання неможливе, це антивиховання, анархія; вільне виховання – це «добре спрямована свобода» (Ж.Ж. Руссо);

- феномен дисципліни: з одного боку, тільки завдяки дисципліні в дитині можна подолати свавілля, егоцентризм; з іншого, – дисципліна повинна підтримувати і розвивати у дитини здатність до самостійності, до рефлексії власних дій, до прояву своєї індивідуальності;

- феномен змісту освіти: з одного боку, він має бути доступним для учнів, досить простим, легким і приємним, щоб підтримувати інтерес до навчання, з іншого, – він не повинен втрачати науковий характер, складність і глибину;

- феномен педагогічної творчості: педагогічна творчість не є непродуманим впровадженням чого-небудь «нового» в педагогічний процес, це також застосування педагогічних технологій і навіть жорстке їх дотримання.

У міфологічному педагогічному мисленні вказані суперечності зазвичай ігноруються, оскільки воно прагне до простоти, однозначності і не терпить протиріч.

Ефективним засобом розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів, формування у них здатності виявляти протиріччя і помилки екстремального мислення виступає аналіз та інтерпретація педагогічних текстів, в якості яких можуть використовуватися:

- наукові тексти: статті, монографії, тези наукових доповідей;
- публіцистичні тексти: тексти статей у популярних педагогічних журналах, газетах, блогах;
- першоджерела: тексти праць видатних педагогів, які справили значний вплив на розвиток педагогічної науки (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Дістервег, К. Ушинський, Дж. Дьюї, С. Блонський, С. Гессен, А. Нілл, П. Фрейре, С. Френе, Г. Кершенштейнер, О. Декролі, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.);
- навчальні тексти: тексти підручників, навчальних і навчально-методичних посібників, словникові статті;
- нормативно-правові тексти: закони, стандарти, документи в галузі освіти;
- фольклорні тексти: притчі, анекдоти, прислів'я, приказки, казки, байки, легенди тощо;
- літературні тексти: тексти творів художньої літератури, що відображають педагогічну тематику;
- педагогічна афористика: висловлювання авторитетних осіб (філософів, педагогів, письменників, акторів і т. д.) на педагогічну тематику;
- описи педагогічних ситуацій, представлені у збірках ситуацій, навчально-методичній літературі, педагогічних практикумах;
- авторські педагогічні есе майбутніх і практикуючих педагогів, що відображають їхні роздуми, про шляхи розвитку освіти, вчителя, педагогічну професію, організацію педагогічної взаємодії тощо;
- твори учнів і студентів про школу, учителя, навчання, виховання тощо.

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів сприяє аналіз педагогічних міфів, які спотворюють розуміння педагогічної реальності й призводять до

виникнення численних педагогічних помилок. Педагогічна міфологія визначається як набір поширених серед педагогів неадекватних уявлень, які знижують ефективність їх діяльності (В. Андрєєв, А. Гладкий, І. Логвинов, М. Мазниченко, С. Поляков, К. Тюнников та ін.). Педагогічний міф розуміється як стійка помилка і відповідні їй стереотипи мислення та поведінки педагога [739, с. 11].

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів становлять інтерес пропонувані Ю. Тюнниковим і М. Мазниченко стратегії подолання педагогічних міфологем [739]. Виникнення і функціонування педагогічних міфологем пов'язане з різного роду дефектами педагогічного мислення: неадекватною оцінкою педагогічних явищ і процесів, абсолютизацією одних і недооцінкою інших педагогічних засобів і підходів, ігноруванням діалектичного характеру виховного процесу тощо.

Серед інших можна виокремити стратегію «лобової атаки» – прямого впливу на міфологеми шляхом звернення до критичного мислення педагога [739, с. 268-274]. Ця стратегія реалізовувалася за допомогою різних прийомів:

- прийоми децентрації – зміна «центру ваги» міфологеми шляхом виокремлення і переміщення в центр її конструктивної частини;
- прийоми переструктурування – зміна структури міфологеми;
- аналітичні прийоми – постановка під сумнів істинності педагогічних міфологем;
- прийоми введення додаткового змісту – привнесення в міфологему додаткового смислу, який спростовує її істинність.

Розглянемо особливості зазначених прийомів подолання педагогічних міфологем.

З метою розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів використовувалися такі, наприклад, прийоми *децентрації*.

Прийом «Інший результат» – висловлювання, яке переключає увагу вчителя на завдання, відмінне від того, що мається на увазі в педагогічній міфологемі. Наприклад, у міфологемі «учні не повинні поводитися шумно» міститься очікування таких результатів: комфортність учителя під час уроку, краще засвоєння учнями навчального матеріалу, виховання в учнів культури поведінки. Для корекції таких педагогічних

уявлень можна переключити увагу вчителя на досягнення іншого результату: збереження природної активності, життєрадісності дітей і використання їх з навчальною метою.

Прийом «Модель світу» – переоцінка міфологеми з іншої точки зору. Це може бути погляд з позиції учнів, іншої культури. Наприклад, з метою корекції міфологеми «безконфліктного педагогічного процесу» («ознака хорошої роботи вчителя – абсолютна відсутність конфліктів») майбутнім учителям можна запропонувати подивитися на конфлікт з іншого погляду: артистам властиво використовувати внутрішні конфлікти як джерело натхнення. Чи може творчо і продуктивно використати конфлікти з учнями педагог? Чи можуть бути корисними педагогічні конфлікти?

Прийом «Ієрархія цінностей» – переоцінка міфологеми згідно з критерієм, що перевершує цінність, на якій ґрунтується те чи інше неадекватне педагогічне уявлення. Наприклад, для корекції міфологеми «методика – ніщо, інтуїція – все» студентам можна запропонувати відповісти на питання: «Що змусило б вас не довірятися інтуїції, а діяти згідно з методикою?»

Прийоми «Переосмислення смислів» – педагогічний оптимізм: знаходження позитивного моменту в негативній події, заміна негативного почуття на позитивне (страху на допитливість або стурбованість, паніки на турботу про безпеку; гніву, образи на незадоволення). Цей прийом описаний М. Зюзько: «Припустимо, що учень ледачий. Можна традиційно докоряти йому у відсутності старанності, мотивації, в слабкості характеру і волі... А можна побачити в цій лінії розвинену здатність уникати підвищених вимог до досягнення результатів. Побачити це уміння учня, побачити, що це уміння сформувалося як його особистісна реакція на перевантаження, як його шлях знаходження спокою. І далі можна здійснити позитивне переосмислення ситуації. Спонукає учня почувати себе таким, що змінює свою життєву ситуацію, поліпшити стосунки з тими, хто ставив перед ним підвищені вимоги».

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів можуть сприяти також прийоми *переструктурування* міфологем.

Прийом «Поділ» – зміна неадекватного педагогічного переконання шляхом його дроблення на менші елементи. Наприклад, для корекції міфологеми «відстаючі учні нездатні до навчання» можна розділити навчання на складові, що позначають різні стадії

навчального процесу (сприймання, осмислення, збереження і відтворення навчальної інформації), після чого поставити питання: «Чи означає «нездатність до навчання» неспроможність сприймати інформацію?», «Чи означає наявність проблем з навчанням також проблеми з осмисленням, збереженням і відтворенням інформації?»

Приєм «Об'єднання» – узагальнення міфологеми до більш високого рівня, що дозволяє змінити взаємозв'язки, визначувані міфологемою. Наприклад, для корекції міфологеми спрощеного механістичного розуміння педагогічного процесу можна поставити перед студентам питання: «Педагогічний процес – це частина процесу соціалізації особистості. Чи може цей процес бути механічним?»

Приєм «Зміна розмірів фрейму» – переоцінка значення конкретного вчинку, переконання або судження в новому контексті, яким може стати довший (чи коротший) відрізок часу, точка зору більшої кількості людей (чи іншої людини), а також більш чи менш широкий погляд на речі. Цей прийом можна співвіднести з переходом від ситуативного рівня сприйняття педагогічної ситуації до надситуативного. Наприклад, для корекції міфологеми «урок – священна корова шкільного життя і витратити його на що-небудь окрім програмного матеріалу неприпустимо за жодних умов» можна запропонувати студентам оцінити цю позицію в контексті не окремого уроку, а всього життя: Хіба наше життя тільки з уроків складається? І хіба тільки на уроках ми отримуємо міцні знання?

Приєм «Аналогія» – пошук взаємозв'язку, який був би аналогічний міфологеми і ставив би її під сумнів. Наприклад, для корекції міфологеми «навчати і навчити можна тільки тих, хто хоче вчитися» можна запропонувати майбутнім учителям таку аналогію: «Родичі принесли до лікаря хворого: «Лікарю, він хворий!» Лікар оглянув хворого і заявив: «Так, ви праві. Він дійсно хворий. Відносьте. Наступний!» Функція лікаря – лікувати хворого, а не тільки ставити діагноз, так само як функція учителя – навчати дітей, а не констатувати «вони не хочуть вчитися». Завдання вчителя полягає, крім іншого, в тому, щоб мотивувати учнів до навчання, сформувати у них інтерес і бажання вчитися.

Приєм «Метафора-контропор» – використання афоризмів, парадоксів, які виставляють у гумористичній, карикатурній формі зміст педагогічних міфологем. Наведемо декілька прикладів метафор-контропор, які дають змогу поставити під сумнів

деякі неадекватні педагогічні уявлення:

– міфологема «педагог має бути строгим і вимогливим у ставленні до дітей» – метафора-контропора: «Якщо суворість і приводить до зцілення від поганого нахилу, то цей результат часто досягається за рахунок насадження іншої, ще гіршої і більш небезпечної недуги – душевної затурканості» (Джон Локк); «Бути безглуздо-добрим так само нерозумно, як і бути надмірно строгим!» (О. Писемський);

– міфологема «діти не повинні поводитися шумно» – метафора-контропора: «Вам ніколи не вдасться створити мудреців, якщо вбиватимете в дітях пустунів» (Ж.Ж. Руссо);

– міфологема «дитина – посудина, яку треба наповнити певними знаннями» – метафора-контропора: «Учень не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який потрібно запалити» (Сократ);

– міфологема «учні не повинні сперечатися з учителем» – метафора-контропора: «Учень ніколи не перевершить учителя, якщо бачить у ньому взірець, а не суперника» (В. Белінський);

– міфологема «функція вчителя – передача знань» – метафора-контропора: «Поганий учитель повідомляє істину, хороший учить її знаходити» (А. Дістервег).

Приєм «Переформулювання» – заміна одного зі слів, використовуваних у формулюванні міфологеми, новим словом, яке означає щось схоже, проте наділене іншим підтекстом. Наприклад, міфологема «учитель повинен уміти відповісти на будь-яке питання». Переформулювання: «вчитель повинен виглядати в очах учнів всезнайком».

Приєм «Звернення переконання на себе» – оцінка самого формулювання міфологеми згідно з критеріями, які визначаються цією міфологемою. Наприклад, міфологема «світ небезпечний, довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: Чи можна довіряти цьому переконанню? Можливо, це твердження теж небезпечне?

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів досить ефективними є *аналітичні* прийоми.

Приєм «Самодискусія» – самоаналіз ситуацій, що викликають негативні емоції. Загострення уваги на тому, що ми думаємо під час цих ситуацій і після них, виявлення ірраціональних штампів – причин роздратування, їх формулювання. Цей прийом передбачає постановку вчителем перед собою питань: «Де докази, що все відбувається

саме так, як я думаю? Чи правильно я зрозумів ситуацію? Чи всю інформацію я знаю? Чи всі обставини я врахував?»

Приєм «Науковий аналіз» – аналіз міфологем за питаннями:

- Чи ґрунтується це твердження на реальності і фактах?
- Чи є в ньому логіка?
- Чи є це твердження гнучким?
- Чи можна його фальсифікувати?
- Чи можна довести його істинність або хибність?
- Чи означає це твердження, що, керуючись ним, можна досягти успіху у

професійній діяльності?

Приєм «Стратегія реальності» – переоцінка переконань з урахуванням того, що вони формуються на основі когнітивного процесу сприйняття й інтерпретації реальності. Цей прийом дає змогу з'ясувати адекватність опису якої-небудь події і таким чином виявити помилки пам'яті, за яких уявні переживання видаються за реальні. Наприклад, для корекції міфологеми «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна» доцільно поставити питання: Як ви встановили, що світ небезпечний?

Приєм «Уточнення робочих визначень» – формулювання і уточнення робочих визначень усіх слів, що входять у міфологему, для подолання двозначностей і неточностей.

Приєм «Наслідки» – аналіз негативного впливу міфологеми на професійну діяльність. Наприклад, міфологема «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: До яких негативних наслідків може призвести таке переконання педагога?

Серед прийомів *введення додаткового змісту* можна виокремити «Протилежний приклад» і «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми».

Приєм «Протилежний приклад» – пошук виключення з правила, яке ставило б під сумнів педагогічне узагальнення. Наприклад, міфологема «усі проступки учні здійснюють із злим наміром». Протилежний приклад – «часто учні вдаються до негативних вчинків з метою привернути до себе увагу вчителя, якої їм бракує».

Приєм «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми». Наприклад, історія

виникнення міфологеми «*освіта – це формування особистості*». Виникнення словосполучення «формування особистості» мало колись цілком раціональні підстави, пов'язані з підвищенням ефективності діяльності: витратити менше зусиль, щоб усіх людей одягнути, взути, нагодувати і т. д.; з'явилися конвеєри, з яких почали сходити дешеві, схожі один на одного, як дві краплі води, автомобілі. Це стало можливим саме тоді, коли ідея формування, штампування витіснила ідею індивідуального виготовлення кожної речі. Інша справа, коли починають штампувати особистості. Уявіть собі форму, в яку відливають одну особистість за іншою, роблячи правильні, гладенькі, відшліфовані заготовки. Формування і особистість – ці два слова ніяк не можуть стояти поруч, якщо слово «формування» розуміти буквально, а не у переносному значенні.

Комплексне застосування розглянутих методів і прийомів сприяє розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів, усвідомленню ними парадоксальності педагогічних процесів, їх іманентної суперечливості і неможливості однозначної оцінки педагогічних засобів без урахування контексту. Конструктивний підхід до розуміння внутрішньо суперечливих педагогічних феноменів полягає в їх сприйнятті як парадоксальних явищ, в яких діалектично поєднуються різні сторони, аспекти, ефекти. Тільки діалектичний підхід дає змогу адекватно сприймати і розуміти педагогічні явища, уникати педагогічних міфів, пов'язаних з деформованими пізнавальними схемами, які зумовлюють абсолютизацію певних педагогічних засобів і підходів та одностороннє сприйняття педагогічної реальності.

Розвитку діалектичного мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяють завдання, спрямовані на аналіз і обговорення різних, часто протилежних, педагогічних концепцій, ідей, думок. Участь в аргументованих дискусіях, під час яких відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в метапозицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями у професійно-педагогічній сфері.

Діалектичне мислення як більш зріла форма мислення дає змогу майбутнім учителям глибше розуміти сутність педагогічних явищ і процесів, зокрема: цілісність, системність і взаємозв'язок педагогічних феноменів; важливість суперечностей як

необхідних джерел розвитку педагогічної системи; діалектичність особистісного розвитку і виховання як послідовної зміни якісно своєрідних стадій; логіку зміни підходів і засобів виховання в процесі руху вихованців від нижчого до вищого рівня особистісної зрілості; залежність педагогічних засобів і методів від контексту виховання; важливість розгляду педагогічних феноменів під різним кутом зору; однобокість і небезпечність екстремальних педагогічних підходів, дихотомічного мислення у сфері освіти; необхідність терпимого ставлення до педагогічних протилежностей і розуміння їх взаємодоповнюваності; внутрішню амбівалентність, неоднозначність, ймовірнісний характер і відносність педагогічних процесів і подій.

5.5. Тренінг особистісно-професійної зрілості як форма підготовки майбутніх учителів

Наприкінці ХХ ст. в освітній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки майбутніх учителів, спрямованих здебільшого на вдосконалення їхньої методичної майстерності та фахової компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних методик, що активізують загальне особистісне становлення студентів (Ф. Василюк, І. Вачков, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, Т. Яценко та ін.). У цей час було розроблено різні інтерактивні практики професійної підготовки майбутніх учителів: соціально-психологічний тренінг (Б. Дев'ятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальні групи (Ю. Ємельянов), активне соціальне навчання (Г. Ковальов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), відеотренінг (Х. Міккін), професійний вчительський тренінг (А. Маркова), професійно-педагогічний тренінг (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов, О. Леонт'єв), тренінг педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічний тренінг (О. Ситников), тренінг професійної самосвідомості (І. Вачков), рефлексивний тренінг (В. Анікіна) тощо. Розроблені тренінгові програми спрямовані на розвиток різних аспектів особистості майбутнього вчителя: комунікативної компетентності, комунікативних якостей (емпатійності, сензитивності, асертивності, діалогічності, толерантності), акторської

майстерності, мотиваційно-ціннісної сфери, професійної самосвідомості, емоційної гнучкості, рефлексії, соціально-перцептивних умінь, саморегуляції, конструктивного ставлення до себе та інших людей тощо.

Аналіз наукових джерел і освітньої практики дає підстави виокремити три основні різновиди тренінгу, які застосовуються у підготовці майбутніх учителів: поведінковий, ситуаційний і особистісний. Поведінковий тренінг спрямований передусім на усвідомлення майбутніми вчителями свого «поведінкового репертуару», розширення діапазону способів і прийомів міжособистісної взаємодії з учнями. Його теоретичною основою є розроблена А. Бандурою теорія соціального наuczіння, а також ідеї, обґрунтовані Х. Міккінім, М. Форвергом та ін.

У контексті ситуаційного тренінгу основна увага зосереджується на багатоаспектному аналізі різноманітних ситуацій комунікативної взаємодії учасників. Ситуаційний тренінг є подальшим розвитком обґрунтованої італійським психологом Дж. Морено методики соціодрами. Основними методами і прийомами тут є спостереження, відеозапис з наступним переглядом і аналізом різних ситуацій комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Мета тренінгу полягає в оволодінні майбутніми вчителями ситуаціями педагогічної взаємодії на пізнавальному та поведінковому рівнях. Рольове моделювання педагогічних ситуацій здійснюється для формування у студентів здатності успішно виконувати комунікативні функції у процесі професійно-педагогічної діяльності. Під час підсумкової рефлексії учасники тренінгу аналізують й оцінюють конструктивність продемонстрованих комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування, особливостей мовлення, невербальної поведінки тощо.

Різновидом ситуаційного тренінгу є методика організації діяльності навчально-тренувальних студентських груп, розроблена Ю. Ємельяновим [347]. Його підхід ґрунтується на аналізі реальних ситуацій, котрі виникають у процесі міжособистісної взаємодії учасників тренувальних груп. При цьому основним чинником особистісної корекції виступає рефлексія учасниками своєї поведінки у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Особистісний тренінг скеровується на усвідомлення й корекцію базових особистісних диспозицій майбутніх учителів: ціннісних орієнтацій, установок, позицій,

що виражають ставлення до себе та різних аспектів майбутньої професійної діяльності. Теоретичною основою особистісно зорієнтованого тренінгу виступають обґрунтовані у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці концепції розвитку особистості (К.Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Зязюн, В. Сериков, В. Петровський, В. Слободчиков, О.Асмолов, С.Журад, А. Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.).

Найбільшого поширення у професійній підготовці майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний тренінги, під час яких увага зосереджується на оволодінні учасниками «технікою» професійного спілкування, формуванні комунікативних, інтерактивних і перцептивних умінь, моделюванні та аналізі педагогічних ситуацій. Зазвичай поведінковий і ситуаційний тренінги передбачають виконання вправ та проведення рольових ігор, спрямованих на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами комунікації в типових педагогічних ситуаціях, формування соціальних умінь, розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, Г. Ковальов і В. Кан-Калик для вдосконалення комунікативної підготовки майбутніх педагогів розробили тренінгову програму, яка передбачає: міжособистісну комунікацію учасників у заданій ситуації; виконання вправ, спрямованих на оволодіння технологією і технікою педагогічної комунікації (формування умінь конструктивно поводитись в публічних ситуаціях; розвиток м'язової свободи; формування здатності до концентрації, розподілу та переключення уваги; вироблення найпростіших комунікативних умінь; здатності управляти ініціативою в спілкуванні; вдосконалення техніки інтонування; розвиток міміки, жестикуляції, пантоміміки, здатності до педагогічно доцільного вираження почуттів і переживань; формування вербальних і невербальних умінь спілкування; розвиток здатності визначати й розв'язувати типові педагогічні задачі) [393].

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового аспектів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку особистісного аспекту, пов'язаного з ціннісними орієнтаціями та професійно важливими якостями студентів. Такий підхід характеризується певною однобічністю, оскільки ігнорує особистісну детермінацію педагогічної діяльності. Ю. Ємельянов слушно зауважує, що навчання студентів одних лише способів і прийомів

комунікативної поведінки без корекції їхніх мотиваційно-ціннісних диспозицій може сформувати маніпуляторський стиль спілкування, позбавлений відвертості й довіри [347]. С. Братченко також вважає, що зосередженість на вдосконаленні комунікативної поведінки без розвитку особистості зумовлює перетворення авторитарних осіб у маніпуляторів [103]. У цьому випадку авторитарний учитель, зберігаючи свої установки, реалізовуватиме їх у взаємодії з учнями за допомогою більш досконалих комунікативних засобів і маніпулятивних прийомів.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні можливостей застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки парціальних елементів професійної готовності майбутніх учителів, а забезпечення їх цілісного особистісно-професійного розвитку як суб'єктів педагогічної діяльності та спілкування. Ефективним засобом педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів може бути тренінг особистісно-професійної зрілості – форма соціально-психологічної роботи, що сприяє саморозкриттю і природному розвитку особистості, стимулює особистісне зростання учасників на основі активізації міжособистісної взаємодії в групі та застосування спеціальних корекційно-розвивальних вправ.

Один із основоположників гуманістичної психології, К. Роджерс, стверджував, що в кожній особистості є тенденція (якщо не явна, то потенційна) рухатися вперед до більшої зрілості [647]. Ця тенденція актуалізується й виявляється у психологічній атмосфері довір'я, відкритості та психологічної захищеності. Саме така психологічна атмосфера створюється в умовах тренінгу особистісно-професійної зрілості, який вивільняє природне прагнення особистості до самоактуалізації та особистісно-професійного зростання.

Тренінг особистісно-професійної зрілості операціоналізує теоретичні положення особистісно-центрованого психотерапевтичного підходу К. Роджерса в контексті педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів. Розробляючи програму такого тренінгу, ми виходили з того, що якість педагогічного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учнів, яка в свою чергу залежить від рівня особистісно-професійної зрілості педагога. Відтак головне завдання

тренінгу особистісно-професійної зрілості – сприяти розвитку і гармонізації особистості майбутніх учителів, а завдяки цьому – готувати їх до здійснення педагогічної діяльності в парадигмі особистісно зорієнтованого підходу .

Під час тренінгу особистісно-професійної зрілості моделюються ситуації міжособистісного професійно орієнтованого спілкування, але при цьому створюється безпечне навчальне середовище, що дозволяє майбутнім учителям усвідомити свої життєві та професійні установки, стереотипи педагогічного мислення, способи вирішення міжособистісних проблем для того, щоб змінити їх і тим самим підвищити свою ефективність. Завдання, на вирішення яких спрямований тренінг особистісно-професійної зрілості, полягають у: визначенні та осмисленні студентами своєї життєвої та професійної позиції, ресурсів подальшого особистісного та професійного зростання; усвідомленні цінності власної особистості, набутті впевненості в собі, формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності та себе як її суб'єкта; розвитку емоційної стабільності; формуванні умінь саморегуляції, здатності конструктивно виражати свої емоції й почуття, вибудовувати гармонійні міжособистісні стосунки, вирішувати конфлікти; розвитку професійно важливих особистісних якостей.

Реалізації зазначених завдань у процесі тренінгу особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів сприяє низка психологічних чинників:

- підвищення інтересу студентів до самоаналізу й самопізнання на основі рефлексії та порівняння себе з іншими учасниками групи;
- усвідомлення й адекватна самооцінка студентами потреб, прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій, здібностей, професійно важливих якостей;
- розвиток професійної ідентичності, формування позитивного професійного Я-образу та спрямованості на самореалізацію в професійній діяльності;
- забезпечення студентів оперативним зворотним зв'язком як засобом оцінки й корекції власних способів поведінки та професійно важливих особистісних якостей;
- міжособистісне пізнання – завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі;
- катарсис – можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того,

щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні почуття до інших людей;

- згуртованість групи – приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе;

- саморозуміння – групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поведіння з іншими людьми;

- екзистенціальні чинники – груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими;

- універсальність переживань – розуміння того, що інші теж відчувають аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення;

- альтруїзм – допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе;

- обмін досвідом – засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи;

- саморозкриття – згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментарів.

Завдяки вказаним чинникам груповий тренінг може виступати ефективним засобом педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, збагачення їх суб'єктного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності.

У процесі розробки програми тренінгу особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (Додаток В) ми враховували обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі тренінгові програми (В. Вачков [123], Н. Гаджієва [146], Ю. Ємельянов [347], Л.Шнейдер [789], В. Ясвін [807] і ін.), що характеризуються значним розвивальним потенціалом і відповідають завданням особистісно-професійного становлення майбутніх

учителів.

Розвитку особистісно-професійної зрілості студентів у процесі групового тренінгу сприяє особлива якість взаємостосунків його учасників, що забезпечується дотриманням спеціальних принципів:

Принцип активності. Активність передбачає включеність кожного учасника в інтенсивну міжособистісну взаємодію в групі [592, с.47]. У буденному житті студенти нерідко замикаються у собі й концентруються на власних проблемах. Важливо допомогти їм навчитися органічно поєднувати зосередженість на собі з активною увагою до інших людей, участю у групових процесах. З цією метою потрібно заохочувати їх до конструктивної взаємодії з усіма учасниками тренінгу.

Принцип забезпечення зворотного зв'язку. Оперативний зворотний зв'язок є одним із важливих факторів особистісного розвитку учасників у процесі тренінгу. Зворотний зв'язок розуміють як відкрите, конструктивне й аргументоване висловлювання учасниками групової взаємодії суджень щодо особливостей спілкування товаришів, їхньої поведінки в ігрових ситуаціях, успішності виконання завдань. За допомогою зворотного зв'язку студенти можуть більш адекватно оцінити себе, власні установки, способи і прийоми комунікативної поведінки. Зворотний зв'язок дає змогу об'єктивувати особистісно-професійні установки, зробити їх об'єктом критичного аналізу. Для забезпечення ефективності зворотного зв'язку потрібно дотримуватися низки вимог: специфічності, оперативності, інформативності, описовості (безоцінності), персоніфікованості, аргументованості, релевантності.

Принцип довіри. Цей принцип передбачає створення сприятливих умов для довірливого спілкування учасників і значною мірою визначає ефективність занять. Одним із правил його реалізації є запровадження єдиної форми звертання учасників один до одного на «ти». Це психологічно зрівнює всіх учасників і привносить певний елемент інтимності та довіри. Ще одне правило цього принципу полягає в тому, щоб говорити під час занять лише правду і бути щирими.

Принцип конфіденційного спілкування. Цей принцип забороняє винесення змісту спілкування в тренінговій групі за її межі. Завдяки цьому створюється атмосфера особистісної захищеності учасників тренінгу, формуються щирі, відкриті стосунки,

активізується дискусійний потенціал групи.

Принцип персоніфікованості висловлювань. Цей принцип вимагає відмови від безособових словесних формул, які у буденній взаємодії дають змогу приховувати свою позицію, уникати її прямого вираження. Замість слів «дехто вважає, що ...», «часто вважають, що...» краще сказати «я вважаю, що...». У тренінговій групі запроваджується табу на розмови про присутніх учасників у третій особі. Замість висловлення «як правило, до мене ставляться з іронією» учасник тренінгової групи має уточнити, хто у групі демонструє таке ставлення до нього. Це полегшує аналітичну роботу в групі та забезпечує конкретність групових дискусій.

Принцип акцентування почуттів. Важливо, щоб учасники тренінгу зосереджували увагу на станах і почуттях один одного, описуючи їх під час надання партнерам зворотного зв'язку. Прикладом таких висловлювань може слугувати констатація: «Твоя манера домінувати дратує мене». Для буденного спілкування такі висловлювання не характерні, тому кожен учасник тренінгу має змінити своє спілкування, виробити вміння ідентифікувати й адекватно описувати власні почуття та емоції.

Принцип «тепер і тут». Цьому принципу надається особливе значення під час тренінгу сенситивності, однак тією чи іншою мірою реалізується також в інших типах групового тренінгу. Сутність принципу полягає у тому, що учасникам надаються можливості для глибокого і всебічного аналізу власного перебування у групі та тієї соціально-психологічної реальності, що розгортається навколо них у формі поведінки інших людей та групових процесів [592, с.59]. Більшість студентів схильні відхилятися у сферу загальних міркувань, далеких від проблематики тренінгу. Згідно з принципом «тут і тепер» аналізуватися повинні лише ті ситуації й особливості спілкування учасників, які виникають під час групової взаємодії. Звісно, під час занять можуть обговорюватися також проблеми з минулого досвіду студентів. Проте їх обговорення здійснюється на основі інформації, отриманої безпосередньо у процесі тренінгу. Це підвищує емоційну залученість студентів і посилює їх мотивацію участі в тренінгових заняттях.

Дотримання вказаних принципів сприяє формуванню під час тренінгу особливої атмосфери відвертості, активності, спільного пошуку, експериментування, сприяє

глибшому усвідомленню студентами власних особистісних особливостей, формуванню адекватної самооцінки, загальному розвитку особистісно-професійної зрілості.

Розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі тренінгової роботи сприяє активізація рефлексивних процесів та особистісно-професійного самовизначення, спрямованого на вироблення власної професійної позиції та формування професійної ідентичності. Важливо під час тренінгу створювати умови для прояву студентами суб'єктності, самостійності, толерантності, емпатійності, відповідальності, а також формування у них адекватного професійного Я-образу, спрямованості на подальший особистісно-професійний розвиток і самовдосконалення.

Тренінг особистісно-професійної зрілості складається з послідовних етапів, кожен з яких передбачає реалізацію відповідних завдань. Завдання першого етапу полягають в: активізації й мотивуванні студентів до активної групової взаємодії; їх спрямуванні на спільне виконання завдань і вправ; діагностиці особистісного потенціалу, з'ясуванні змістових особливостей їх Я-концепції та професійної ідентичності. Важливе значення мають вправи, спрямовані на зняття напруги учасників, подолання скутості, закритості і недовіри до партнерів. Для активізації рефлексії та спрямування студентів на особистісно-професійне самовдосконалення на першій стадії тренінгу необхідно особливу увагу приділяти діагностиці професійно важливих особистісних якостей студентів, їхньої ідентичності, уявлень про пріоритети, цінності та особистісний смисл педагогічної діяльності. Вагому цінність мають вправи, які дають змогу зосередити увагу учасників на собі, власній особистості, переживаннях, почуттях, думках, установках, способах поведінки, ставленні до себе як особистості і суб'єкта педагогічної діяльності. Важливо створити під час тренінгу такі умови та ситуації, які б здали змогу студентам усвідомити й оцінити рівень розвитку у себе професійно важливих особистісних якостей і здібностей. Цьому сприяє вербалізована рефлексія власних думок, поглядів і переживань, яка доповнюється й корегується зворотним зв'язком від інших учасників тренінгу. Завдяки зворотному зв'язку кожен член групи отримує важливу для розуміння себе і корекції своєї поведінки інформацію: які реакції викликає в оточуючих його поведінка; як він сприймається іншими; в яких випадках його інтерпретація емоційного змісту міжособистісної ситуації виявляється неадекватною і спричиняє таку ж

неадекватну реакцію оточуючих; якими є цілі і мотиви його поведінки, наскільки його реальна поведінка сприяє досягненню цих цілей; які емоційні поведінкові стереотипи для нього характерні; який зв'язок бачать інші між його досвідом і поведінкою. Зворотний зв'язок відіграє важливу роль у процесі самопізнання та особистісного розвитку учасників групи, якщо він відповідає таким вимогам: об'єктивність – щирість і відвертість; регулярність – дається завжди і всім учасникам групи; своєчасність – пропонується відразу після відповідної поведінки учасника; конкретність – описує конкретні вчинки і реакції, а не особистість загалом; ясність і зрозумілість для людини, якій він адресований; прямота – висловлюється у формі прямого звертання до іншого учасника на «ти», а не непрямими натяками, коли мова йде про «декого» у групі; різна модальність – містить вказівку як на те, що подобається в поведінці іншої людини, так і на те, що не подобається; практичність – спрямовується на ті аспекти учасника, які він може змінити, а не на ті, які він не здатний контролювати.

Оперативний зворотний зв'язок сприяє корекції звичних стереотипів неадекватного самосприйняття студентів, ставить під сумнів укорінені системи оцінок і самооцінок, відкриває несподівані для них аспекти Я-образу.

Досвід групової взаємодії сприяє не тільки глибшому і точнішому розумінню студентами своїх міжособистісних відносин, способів і стереотипів спілкування, мотивів поведінки, причин власних труднощів, але й корекції емоційної сфери, що відбувається за такими етапами: 1) учасник групи виражає інтенсивні почуття та ставлення до інших; 2) група надає йому емоційну підтримку, що дає змогу йому ризикувати; 3) відбувається аналіз ситуації, який допомагає учасникові зрозуміти, що саме сталося; 4) учасник визнає, що помилявся, уникаючи прямого вираження своїх почуттів перед іншими; 5) у підсумку в учасника формується здатність більш глибоко і щиро спілкуватися з іншими людьми.

У процесі тренінгу особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів важливе значення має розвиток їхніх аутопсихологічних здібностей, що визначають здатність особистості здійснювати рефлексію і самоаналіз, займатися саморозвитком і самовдосконаленням. З метою актуалізації особистісного потенціалу студентів можна використовувати прийоми саморозвитку та самокорекції, які забезпечують пошук

ефективних шляхів особистісно-професійного самовдосконалення та самореалізації у процесі навчально-професійної діяльності. На початку корекційно-розвивальної роботи необхідно визначити ступінь розходження між професійним Я-реальним і Я-ідеальним студентів, з'ясувати їхнє ставлення до цього факту. Деформації мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів, суттєві розходження між їх професійною самооцінкою та домаганнями, як правило, призводять до негативного самоприйняття, песимістичної оцінки своїх професійних можливостей та зневіри у спроможності ефективно виконувати майбутню професійну діяльність. Тому особливу увагу під час тренінгу потрібно приділяти подоланню виявлених на діагностичному етапі проблем в особистісному і професійному розвитку студентів: корекції неадекватних уявлень про себе як суб'єкта педагогічної діяльності; формуванню професійної ідентичності та індивідуальної професійної позиції; побудові адекватної Я-концепції, підвищенню загальної професійної самооцінки і самоприйняття; розвитку професійної самоефективності та формуванню оптимістичної професійної перспективи.

Для згуртування групи, зняття емоційних бар'єрів і активізації учасників тренінгу можна використовувати спеціальні психотехнічні вправи [86]. Наприкінці першого етапу варто провести групову дискусію, присвячену аналізу та обговоренню результатів виконання діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня сформованості у студентів професійно важливих особистісних якостей.

Під час основного етапу тренінгової роботи учасники виконують різноманітні вправи і завдання, спрямовані на розвиток і корекцію різних аспектів особистості, професійних установок, уявлень про педагогічну професію та власну професійну Я-концепцію. Важливими завданнями цього етапу є: стимулювання рефлексії та сприяння формуванню адекватного професійного Я-образу студентів; розвиток професійної самосвідомості; формування професійної ідентичності; розвиток професійно важливих особистісних якостей. Важливе значення має надаватися розвивально-корекційній роботі, спрямованій на розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів. З цією метою варто широко застосовувати такі методи і форми тренінгової роботи, як групові дискусії, групова рефлексія, моделювання, психотехнічні вправи, рольові і ділові ігри, аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій тощо.

Основний етап тренінгу має скеровуватися на реалізацію його загальної особистісно-розвивальної мети тренінгу за допомогою вправ, які умовно можна розділити на декілька типів. Вправи першого типу спрямовані на уточнення професійних цінностей та професійної Я-концепції майбутніх учителів: «Візитна картка» (розвиток здатності до самоаналізу і самоідентифікації); «Девіз» (уточнення уявлень про себе, власні погляди, переконання і цінності); «Особистий герб і девіз» (уточнення уявлень про власні професійні цінності та пріоритети); «Людина-одноденка» (розширення часової перспективи особистісно-професійного розвитку); «Ключі» (розвиток образного мислення, корекція непродуктивних установок, з'ясування перспектив особистісно-професійного становлення); «Простір життя» (підготовка студентів до планування професійного та особистого життя); «Професійний портрет» (конкретизація уявлень студентів про власне професійне майбутнє, формування позитивної професійної Я-концепції і адекватної професійної самооцінки); «За двома зайцями» (осмислення професійних пріоритетів і цінностей, їх співвіднесення з традиційними цінностями педагогічної професії); «Я через десять років» (прогнозування власного професійного майбутнього, усвідомлення часової перспективи особистісно-професійного становлення).

Під час тренінгу важливе значення належить також вправам, спрямованим на:

- підвищення самооцінки, корекцію Я-концепції студентів: «Хто Я?», «Контр-аргументи», «Сильні сторони», «Покажи пальцем», «Професійна ідентичність», «Гарячий стілець», «Кінопроба», «Сприйняття життя», «Золотий і Чорний стілець»;
- уточнення змісту й структури професійної Я-концепції: «Кінорежисери», «Мої сильні і слабкі сторони», «Реклама послуг», «Схожі позиції», «Готель» та ін.;
- розвиток емпатії: «Зрозумій іншого», «Люблячий погляд», «Епітети», «Відображення почуттів», «Вчування», «Внутрішній голос» та ін.;
- розвиток професійної самосвідомості і конкретизація професійної Я-концепції майбутнього вчителя: «Моя професійна роль», «Моделювання ідеалу професійної позиції», «Психологічний портрет вчителя», «Ідеальний образ особистості вчителя» та ін.;

– розширення перцептивного досвіду учасників, рефлексивності, толерантності, стимулювання ідентифікації з партнерами по взаємодії: «Власна унікальність», «Погляд з позиції іншої людини», «Я – реальний, Я – ідеальний», «Крайнощі асертивності» та ін.;

– діагностика особистісно-професійного потенціалу студентів (за допомогою методик «Професійна ідентичність» (А. Озеріна), Тест самоактуалізації особистості (САМОАЛ), Опитувальник емоційної емпатії (А. Мехрабян), Тест толерантності (В. Бойко), Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Є. Бажин, Є. Голинкіна, А. Еткінд), Тест рефлексії (А. Карпов), Шкала діалектичності (Ю. Спенсер-Роджерс), Шкала самоконтролю у спілкуванні (Н. Амяга)) та розроблення індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення.

Під час вибору конкретних вправ важливо дотримуватися наступних критеріїв: відповідність вправ основній меті заняття; послідовність переходу від простіших до складніших вправ; наявність зв'язку між окремими вправами, що забезпечує єдине сприйняття усього заняття; необхідна зміна ритму активності учасників, чергування розмов і дій; чергування групової, парної та індивідуальної роботи учасників; надання кожному учасникові можливостей для самореалізації, запобігання узурпації ініціативи найбільш активними студентами; забезпечення можливості для вільного пересування учасників в освітньому просторі; створення позитивного психологічного мікроклімату під час занять; надання можливостей кожному учасникові брати участь в усіх вправах, іграх і обговоренні їх результатів. Використання вправ, рольових ігор, методу аналізу конкретних ситуацій, дискусій активізує професійну рефлексію студентів, яка, у свою чергу, забезпечує корекцію особистісно-професійної ідентичності та мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів.

Підсумковий етап тренінгу спрямовується на аналіз результатів особистісно-професійного розвитку студентів, закріплення нових способів поведінки, вироблення умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способів розвитку свого особистісного потенціалу.

Під час тренінгу можуть застосовуватися різні методи та прийоми, спрямовані на комплексну реалізацію трьох основних завдань: усвідомлення майбутніми вчителями

власної професійної Я-концепції, розвиток професійно важливих особистісних якостей, формування прагнення до постійного особистісно-професійного самовдосконалення. Особливу увагу під час тренінгу слід звертати на розвиток професійної рефлексії студентів як важливого критерію особистісної зрілості, що забезпечує осмислення і корекцію власних професійних установок. Завдяки цьому студенти отримують можливість тренуватися одночасно як у площині поведінки, професійних дій, емоційних відносин, так і в когнітивній площині, органічно пов'язуючи при цьому три складові: Я і професійна діяльність, Я та інші, образ Я. На важливості рефлексивної культури як необхідного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів наголошував В. Сластьонін [688]. Дослідник характеризує рефлексивну культуру як системоутворювальний чинник професіоналізму, що визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення й подолання стереотипів особистого досвіду та професійної діяльності шляхом їх переосмислення, впровадження інновацій, за допомогою яких долаються проблемні ситуації під час реалізації професійних завдань.

Значним потенціалом для розвитку рефлексивної культури студентів володіє метод моделювання навчально-професійних ситуацій, який містить комплекс прийомів формування практичних умінь самоаналізу, саморегуляції, самопрограмування і самопроектування, що детермінуються системою спеціально сконструйованих ситуацій.

Наш досвід свідчить, що тренінг особистісно-професійної зрілості суттєво активізує особистісну рефлексію студентів, спрямовану на аналіз і корекцію професійно важливих особистісних якостей і установок, сприяє особистісно-професійному самовизначенню майбутніх учителів і виробленню власної професійної позиції, стимулює їх особистісно-професійне самовдосконалення.

Характерний для тренінгу особистісно-професійної зрілості емоційний клімат суб'єкт-суб'єктних стосунків – відвертих, відкритих, оснований на взаємній повазі, довір'ї, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе стає важливим імпульсом розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Безпосередніми формами її прояву є емпатія, теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Наш досвід проведення тренінгу особистісно-

професійної зрілості свідчить, що він сприяє формуванню у студентів не тільки позитивного ставлення до членів власної групи, а й виробленню загальної гуманістичної установки, спрямованості на діалогічну взаємодію з іншими людьми. Майбутні вчителі стають менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної своєрідності інших людей, чутливими до їх переживань і проблем, готовими зрозуміти позицію іншого, поважати його інтереси та прагнення.

Узагальнення результатів наших досліджень свідчить, що груповий тренінг за відповідної організації може виступати ефективним чинником особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Інтенсивне спілкування в умовах тренінгової групи стимулює розвиток особистісної зрілості студентів, що знаходить вияв у формуванні адекватного образу Я, позитивної самооцінки, впевненості в собі, уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичного ставлення до них, виробленні реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття свого професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій і установок, формуванні емоційної стійкості, здатності адекватно виражати власні емоції й почуття, долати життєві та професійні труднощі, розвитку професійно важливих якостей (рефлексії, сензитивності, відповідальності, емпатії, толерантності, асертивності та ін.). Спеціально організована міжособистісна взаємодія під час тренінгу дає змогу студентам відчувати себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у груповому тренінгу сприяє також корекції неадекватних професійних стереотипів, розвитку здатності студентів до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та навколишніх людей.

Висновки до п'ятого розділу

Відповідно до класичного розуміння системи як цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів, ми визначаємо систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як упорядковану структурно-функціональну єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінно-

результативного), що комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Розроблена система містить комплекс форм і методів навчально-виховної взаємодії з студентами, спрямованих на реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і напрямів підтримки особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів: особистісно орієнтоване викладання педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»); організація науково-дослідної діяльності і педагогічної практики майбутніх учителів: виконання курсових і дипломних проєктів, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних проєктів під час педагогічної практики; проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості з використанням бесід, групових дискусій, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, моделювання, кейс-методу, спеціальних розвивальних вправ, проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів; 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.

Важливою складовою розробленої системи є педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, яка передбачає такі основні напрями діяльності: *діагностичний* – з'ясування індивідуальних особливостей студентів, проблем і деформацій в їх особистісно-професійному становленні, рефлексивний аналіз та самооцінка сформованості професійно важливих особистісних якостей, оцінка адекватності професійних домагань і професійної Я-концепції, здатності до самоорганізації та саморегуляції діяльності і поведінки; *консультаційний* – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку особистісних якостей студентів, індивідуальне й групове консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм особистісно-професійного

саморозвитку; *корегувальний* – вплив на особистісно-професійне становлення студентів з метою ліквідації виявлених відхилень у розвитку професійно важливих якостей, уточнення професійної самооцінки, активізація засвоєння професійних цінностей, формування умінь особистісно-професійної рефлексії; *орієнтаційний* – сприяння формуванню суб'єктно-професійної позиції студентів, їх професійної ідентичності, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дав змогу визначити комплекс принципів, від дотримання яких залежить успішність особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: забезпечення ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу, узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів, транспарентність і самовизначення, єдність нормативності й альтернативності, єдність довіри і сумніву, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, інтерактивність і позиційна відкритість у діалозі, рефлексивність суб'єктів навчального діалогу, креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу. Дотримання вказаних принципів активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє становленню їх професійної позиції як системи ціннісно-сислових орієнтацій, що утворюють концептуальну основу майбутньої професійної діяльності.

З метою методичного забезпечення діалогізації освітнього процесу визначено комплекс діалогічних методів навчання, що ґрунтуються на розумінні діалогу як зіткнення конкуруючих поглядів, позицій, внаслідок аналізу й обговорення яких розвиваються й уточнюються професійні уявлення та ціннісні орієнтації студентів, формується діалектичне професійне мислення. З процесуального погляду діалогічні методи навчання становлять три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження студентів у процесі продукування різного роду текстів (написання педагогічних есе, присвячених певній педагогічній проблемі, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму, книги тощо); методи, побудовані на міжособистісному діалозі, які передбачають активність двох суб'єктів, котрі

дотримуються різних позицій з певної педагогічної проблеми (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота, кооперативне навчання тощо); методи, побудовані на полілозі, які сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, формують уміння педагогічно доцільної презентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення (дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм», тренінг, ділові ігри, драматизації тощо).

Встановлено, що розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяють завдання і прийоми, спрямовані на аналіз і обговорення різних, часто протилежних, педагогічних концепцій, ідей, думок. Участь в аргументованих дискусіях, під час яких відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в мета-позицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями у професійно-педагогічній сфері.

З метою активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів розроблено програму тренінгу особистісно-професійної зрілості, яка сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції студентів, позитивної самооцінки, впевненості в собі, уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичного ставлення до них, виробленню реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття свого професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій та розвитку професійно важливих якостей (рефлексії, інтернальності, емпатії, толерантності та ін.).

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [153; 155; 157; 158; 159; 162; 163; 170; 174; 178; 191; 192; 198; 199; 206; 207; 208; 210; 212; 213; 214; 215; 218; 219; 233; 234; 235; 243; 254; 256].

РОЗДІЛ 6. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

6.1. Діагностичний апарат і методика проведення експериментального дослідження

Дослідження розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів проводилось упродовж 2007-2021 рр. й охоплювало загалом чотири етапи.

На теоретико-аналітичному етапі (2007 – 2011 рр.) розроблявся діагностичний інструментарій експериментально-дослідної роботи, відбиралися, адаптувалися й створювалися методики психолого-педагогічної діагностики, адекватні змісту досліджуваного феномену; збирався і накопичувався емпіричний матеріал; розроблялася методика експериментального дослідження; визначалися критерії і показники особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; визначалися критерії і показники особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; формувалася контрольна та експериментальна група для проведення педагогічного експерименту.

На діагностично-пошуковому етапі (2012 – 2014 рр.) визначався стан сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; теоретично обґрунтовувалася і розроблялася модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, створювалося науково-методичне забезпечення цього процесу; уточнювалися завдання і методи емпіричного дослідження; відбувалася підготовка формульовального експерименту.

На експериментальному етапі (2015 – 2018 рр.) проводилася дослідно-експериментальна перевірка гіпотез дослідження, його концептуальних положень, педагогічних умов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів; аналізувалися проміжні результати дослідження; корегувалися експериментальні методики і науково-методичне забезпечення, здійснювалася їх апробація в освітньому процесі.

На підсумковому етапі (2019 – 2021 рр.) опрацьовувалися та узагальнювалися результати формульовального експерименту, підсумкові показники особистісно-професійної зрілості студентів порівнювалися з вихідними; систематизувалися отримані

результати, формулювалися загальні висновки і рекомендації щодо практичного впровадження результатів дослідження, їх використання в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Отримані в ході дисертаційного дослідження дані опрацьовувались за допомогою різних методів і засобів, у тому числі засобів математичної статистики. Математично підтвержені закономірності співвідносились з метою і завданнями педагогічного експерименту, порівнювалися результати двох зрізів експериментальної роботи, уточнювалися висновки, розроблялися і впроваджувалися в практику методичні рекомендації.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на перевірку ефективності обґрунтованої 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.

Моніторинг розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, які брали участь в дослідженні, здійснювався шляхом проведення двох діагностичних зрізів (на констатувальному і завершальному етапі педагогічного експерименту) відповідно до визначених критеріїв: ціннісно-мотиваційного, особистісно-диспозиційного, когнітивного і функціонального.

Вказані критерії розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів було конкретизовано у комплексі відповідних показників.

Ціннісно-мотиваційний критерій особистісно-професійної зрілості студентів конкретизовано в показниках, що відображають структуру їхніх ціннісних орієнтацій, в якій виокремлено два аспекти: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації,

самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідний (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:

- 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

почуттям 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 імовірнісного 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.

Виходячи з того, що особистісно-професійна зрілість студента педагогічного ЗВО є комплексною характеристикою особистості майбутнього вчителя, що відображає певний результат його соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку в умовах творчої взаємодії з викладачами й однокурсниками в процесі професійної підготовки, для перевірки гіпотези дослідження і розв'язання поставлених завдань ми сформуваємо комплекс методик, який відповідає визначеним критеріям і дає

змогу діагностувати рівень сформованості компонентів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної та контрольної групи.

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

1. *Ціннісно-мотиваційний критерій* особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів діагностувався за допомогою адаптованої методики визначення мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца (в адаптації І. Семків) (Додаток Г) і методики визначення спрямованості особистості Б. Басса (Додаток Д).

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».

Опрацювання результатів відбувалося шляхом знаходження різниці між показниками протилежних ціннісних факторів: «Самозбереження – самовдосконалення» та «Самоствердження – універсалізм». Рівень зрілості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів визначався відповідно до значень різниць у кожному з ціннісних факторів: суб'єктному рівню зрілості за мотиваційно-ціннісним критерієм відповідають показники різниці $R1$ і $R2 > 2$, перехідному рівню – показники, які потрапляють в діапазон $-2 \leq R1$ і $R2 \leq +2$; досуб'єктному рівню – $R1$ і $R2 < -2$.

Методика діагностування спрямованості особистості Б. Басса дозволяє з'ясувати пріоритетні прагнення особистості, те, що вона найбільше цінує і вважає найважливішим

для себе. Опитувальник містить 30 пунктів, які визначають ставлення до різних способів поведінки, діяльності і спілкування. Респондентам пропонуються три різні способи поведінки в певній ситуації, серед яких вони мають обрати найбільш і найменш прийнятний для себе. Наприклад: «Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його: а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку та розваг; в) для самоосвіти та улюблених справ».

Методика Б. Басса дозволяє оцінити тип спрямованості особистості на:

- 1) себе – на самоствердження, престиж, кар'єрне зростання, визнання, високий соціальний статус;
- 2) діяльність – на реалізацію поставлених завдань, здобуття високих результатів і успіхів у професійній діяльності;
- 3) взаємодію – на формування позитивних стосунків, комфортне спілкування, формування позитивних стосунків у колективі, співробітництво і доброзичливі взаємини з іншими людьми.

Варто зауважити, що вказані типи спрямованості зазвичай у тій чи іншій мірі властиві кожній особистості, однак один із них, як правило, є домінуючим.

2. *Особистісно-диспозиційний критерій особистісно-професійної зрілості студентів* діагностувався за допомогою комплексу тестових методик, спрямованих на оцінку рівня сформованості професійно важливих особистісних якостей студентів: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності.

Визначення й оцінювання рівня сформованості ідентичності майбутніх учителів відбувалося за допомогою опитувальника «Професійна ідентичність» А. Озеріної (Додаток Е). Методика ґрунтується на концепції ідентичності Дж. Марсія й визначає чотири статуси ідентичності, які можуть розглядатися як етапи і рівні її розвитку: 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 особистісно системи значущих цінностей і переконань [850]. 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» [565] 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, а поверховий і фрагментарний – дифузному, поверховий і цілісний – передвизначеному, а глибинний і фрагментарний – мораторію.

Опитувальник «Професійна ідентичність» дав змогу визначити статус професійної ідентичності (досягнутий, мораторій, передвизначений чи дифузний) студентів експериментальної і контрольної груп.

З метою діагностування рівня розвитку суб'єктності і толерантності студентів нами був використаний опитувальник самоактуалізації особистості (САМОАЛ) – адаптований Н. Каліною тест Е. Шострома «Personal Orientation Inventory» (Додаток Ж). Опитувальник містить 11 шкал, що відображають сформованість різних якостей особистості. Для визначення рівня сформованості суб'єктності ми використали шкалу «Автономність», яка оцінює зрілість особистості з позиції її свободи та автономності свідомості, що дозволяють людині приймати самостійні рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію, а не на зовнішні впливи і чинники. Для визначення рівня розвитку толерантності студентів ми використали шкалу «Погляд на природу людини», що дозволяє визначити міру довіри до інших людей, їх можливостей, терпимості по відношенню 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 нами застосовувався опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабяна (Emotional Empathic Tendency Scale), адаптований Ю. Орловим і Ю. Емельяновим (Додаток И). Методика дає змогу оцінити сформованість емпатійної тенденції, завдяки якій людина здатна проявляти дружелюбність, тепло і підтримку в стосунках з іншими людьми.

З метою діагностування розвитку інтернальності студентів, які брали участь в дослідженні, застосовувався опитувальник рівня суб'єктивного контролю (УСК), розроблений Є. Бажиним, Є. Голинкіною і А. Еткіндом (Додаток К). Ми використовували варіант опитувальника, призначений для дослідницьких цілей – «Шкалу загальної інтернальності», що дозволяє визначати рівень суб'єктивного контролю особистості над будь-якими значущими результатами. Високий показник за цією шкалою свідчить про те, що людина усвідомлює себе суб'єктом своєї діяльності і, отже, відчуває власну відповідальність за її результати та життя в цілому.

Опитувальник містить 44 пункти, організовані у сім шкал, і вимагає відповіді за 6-бальною шкалою «-3, -2, -1, +1, +2, +3», в якій відповідь "+3" означає "повністю згоден", "-3" – "абсолютно не згоден" з цим пунктом.

Для діагностування рівня розвитку рефлексивності студентів використовувався

тест рефлексії, розроблений А. Карповим (Додаток Л). Методика дає змогу оцінити рівень розвитку рефлексивності особистості – здатність 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».

Опитувальник А. Карпова містить 27 пунктів і вимагає відповіді за 7-бальною шкалою, в якій відповідь 1 означає "абсолютно неправильно", а відповідь 7 – "цілком правильно". Методика дає змогу окрім загальної рефлексивності особистості оцінити сформованість трьох видів рефлексії особистості, що виокремлюються за часовим принципом: ситуативна (актуальна), ретроспективна і перспективна рефлексія. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки особистості в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації відповідно до умов, що змінюються, та власного стану. Ретроспективна рефлексія проявляється в схильності особистості до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися. В цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви і причини події; зміст минулої поведінки, а також його результативні параметри і, особливо, допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема, в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує й оцінює події, що сталися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому. Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, плануванням, прогнозуванням вірогідних результатів тощо. Її основні поведінкові характеристики полягають в ретельності планування деталей своєї поведінки, частоті звернення до майбутніх подій, орієнтації на майбутнє.

Для визначення рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм застосовувалися методики, спрямовані на оцінку характеристик їх професійного мислення: модифікований М. Мазниченко варіант опитувальника Ж. Уойтітц «Пари тверджень», метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності Дж. Спенсера-Роджерса (Додаток М).

Модифікований М. Мазниченко варіант опитувальника Жанет Уойтітц дає змогу виявити критичність професійного мислення майбутніх учителів, оцінити їх здатність діалектично сприймати педагогічну реальність, уникаючи однобічного і категоричного «чорно-білого» мислення та впливу стереотипів і некритично засвоєних педагогічних міфологем.

Студентам були запропоновані пари тверджень, що містять наукові і міфологізовані педагогічні уявлення або ж два міфологізовані буденні уявлення (таблиця 6.1).

Таблиця 6.1

**Приклади тверджень для виявлення критичності педагогічного мислення
майбутніх учителів**

№	Наукові уявлення	Міфологізовані уявлення
1.	Навчати можна і потрібно всіх учнів.	Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися.
2.	Від процесу навчання дітей можна отримувати задоволення.	Робота вчителя – суцільне нервування.
3.		Методика всесильна. Методика – ніщо, інтуїція – все.
4.		Учитель завжди правий. Учні завжди праві.
5.	Конфлікти з учнями можна розумно розв'язувати.	Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для вчителя не закінчуються.
6.	У більшості випадків учні повинні знати справжні почуття вчителя до них.	Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів.
7.	Хороший учитель може чесно визнати, що не знає відповіді на певне питання.	Хороший учитель відповідає на будь-яке питання.
8.	Педагогічний процес – це звільнення.	Педагогічний процес – це примус.
9.	Сучасні діти хочуть вчитися, пізнавати нове.	Сучасні діти не хочуть вчитися.

У кожній парі тверджень студентам пропонувалося вибрати те, з яким вони згодні. При цьому їм, звісно, не повідомлялось до якої категорії належать твердження – наукової чи міфологічної. Під час опрацювання результатів враховувався відсоток відповідей, 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 вибрати одне найбільш ефективне, на їхній погляд, рішення.

Наведемо для прикладу декілька таких ситуацій, представлених у діагностичній методиці, та варіантів їх вирішення:

Ситуація 1. На уроці учень ставить питання, на яке Ви не знаєте відповіді:

- 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.

Вибір рішень «а», «б» або «д» свідчив про наявність у студента схильності керуватися міфологічним конструктом «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання».

Ситуація 2. Під час обговорення нового матеріалу деякі учні постійно висловлюють свої погляди, які суперечать один одному.

- а) Ви застосовуєте універсальний метод: вказуєте на правильну точку зору і пояснюєте, чому вона є правильною.
- б) Ви пропонуєте учням аргументувати свої погляди і самим вибрати правильну позицію.
- в) Ви проблемними питаннями підводите учнів до розуміння своїх помилок.

Функцію підведення підсумків уроку делегуєте учням.

г) У таких випадках Ви перериваєте дискусію учнів і повторюєте, що треба подивитися у підручник і ознайомитися з науковими поглядами, перш ніж висловлювати свою точку зору.

Вибір студентами рішень «а» або «г» свідчив про схильність керуватися у своїх міркуваннях міфологічним конструктом «Учитель завжди правий».

Ситуація 3. Серед уроку один із учнів несподівано встав і, хлопнувши дверима, вийшов з класу.

а) Ви, стримавши обурення, доводите урок до кінця.

б) Ви виходите услід за учнем і наказуєте йому повернутися в клас, погрожуючи повідомити класному керівникові.

в) Ви говорите учням про почуття обурення і тривоги, яке відчуваєте, і цікавитесь у них, чи знає хто-небудь причину такої поведінки.

г) Ви виходите услід за учнем і з'ясуєте у нього причину такої поведінки.

Вибір рішення «а» свідчив про схильність майбутнього вчителя керуватися у педагогічному мисленні міфологічним конструктом «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів», вибір рішення «б» – міфологічним конструктом «Педагогічний процес – цей примус».

Ситуація 4. Ви заходите в клас і чуєте гудіння, яке посилюється і стає голоснішим, – учні оголосили бойкот і намагаються зірвати урок:

а) Ви ображаєтеся на учнів: «Я так готувався (готувалася) до цього уроку, а ви...».

б) Знаючи, хто найімовірніше були ініціатором такої поведінки, видаляєте їх з класу. До інших звертаєтеся зі словами: «Якщо ви не припините шуміти, то послідуєте за ними».

в) Ви намагаєтеся з'ясувати причину невдоволення класу, налагодити контакт з ним, обговорюєте значущі для Вас і учнів питання взаємовідносин.

г) Ви відмовляєтеся від ведення уроку.

д) Ви звертаєтеся до старости класу, апелюєте до класного керівника, директора, завуча.

Вибір студентами рішень «г», «д» або «б» свідчив про наявність у їх мисленні

відповідно міфологічних конструктів «Учити потрібно тільки тих, хто хоче вчитися», «Конфлікти з учнями неминучі і нічим розумним для вчителя не закінчуються» або «Педагогічний процес – це примус».

Крім того, діагностика сформованості діалектичного мислення студентів здійснювалася за допомогою шкали самооцінювання діалектичного мислення Ю. Спенсер-Роджерс «Dialectical Self Scale». Методика містить 32 пункти, які студенти повинні були оцінити за 7-бальною шкалою: від 1 (категорично не згоден) до 7 (повністю згоден).

Студентам пропонувалися такі, наприклад, твердження:

- Коли я чую дві сторони аргументації, я часто погоджуся з обома.
- Я часто помічаю, що речі суперечать одне одному.
- У мене є чітке уявлення про те, хто я, і я не змінюю своїх поглядів, коли інші зі мною не згодні (зворотне).
- Те, як я поведжуся, зазвичай більше пов'язано з безпосередніми обставинами, ніж з моїми особистими якостями.
- Іноді я вірю в дві речі, які суперечать одна одній.
- Я часто помічаю, що мої переконання і ставлення змінюються залежно від контексту.
- Мій світ повний суперечностей, які неможливо вирішити.
- Я вважаю за краще йти на компроміс, ніж дотримуватися набору переконань.
- Якщо в спорі є дві протилежні сторони, вони не можуть бути обидві праві (зворотне).
- Вірити в дві речі, які суперечать одна одній, нелогічно (зворотне).
- На найважливіші питання є лише одна правильна відповідь (зворотне).
- Коли дві сторони розходяться в думках, істина завжди десь посередині.
- Вирішуючи проблему, я завжди намагаюся знайти істину (зворотне).
- Коли двоє моїх друзів не погоджуються, мені зазвичай важко вирішити, хто з них правий.
- В усього є дві сторони, залежно від того, як на це дивитися.

Опрацювання результатів полягало у визначенні загального індексу

діалектичності мислення студентів шляхом знаходження суми балів за відповіді на всі пункти опитувальника.

Для діагностування сформованості особистісно-професійної зрілості студентів за функціональним критерієм використовувалася методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях» (Додаток Н), «Шкала соціального самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, адаптована Н. Амягою (Додаток П), а також метод експертних оцінок.

Окрім вказаного діагностичного інструментарію, ми також застосовували бесіди і опитувальники, які дали змогу виявити рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх учителів, їх ціннісно-смыслову спрямованість, ціннісні орієнтації, міру усвідомлення сутності особистісно-професійної зрілості як основи професійного і життєвого самовизначення.

На основі вказаних критеріїв, показників і використаних діагностичних методик у всіх студентів, які взяли участь у дослідженні, було визначено рівень їхньої особистісно-професійної зрілості: 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, розроблених та адаптованих 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.

Під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту ми впроваджували в експериментальній групі 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 позааудиторної діяльності.

Під час педагогічного експерименту використовувався визначений у відповідності зі структурними компонентами особистісно-професійної зрілості комплекс діагностичних методик, апробованих у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених різним аспектам професійного становлення майбутнього вчителя, а також авторські методики, які давали змогу здійснювати моніторинг розвитку мотиваційно-ціннісного, особистісно-диспозиційного, когнітивного і функціонального компонентів особистісно-професійної зрілості студентів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті.

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.

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 проектів, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних дослідницьких проектів 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 студентів-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 ми включили до програми пропедевтичної практики студентів завдання, спрямовані на розвиток їх емоційної зрілості та особистісної готовості до подолання кризових ситуацій.

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, сформувати у них уявлення про себе як про компетентних суб'єктів освітньої діяльності. Водночас, результати наших 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 проводиться нині, недостатньо сприяє розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. За чинного порядку організації педагогічної (виробничої) практики в школі не повною мірою забезпечуються умови для повноцінного входження студентів у роль учителя: їх не наділяють необхідними повноваженнями і відповідним статусом. У результаті практиканти нерідко почувають себе в школі випадковими людьми, що призводить до зниження їх професійної самооцінки і негативно позначається на особистісно-професійному становленні загалом. До числа інших чинників, які впливають на особистісний розвиток студентів і, як правило, зумовлюють зниження їх самооцінки під час педагогічної практики, можна віднести: характер взаємодії між практикантами і 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 педагогічної практики є

розрив між їх ідеалізованими уявленнями про себе як фахівців і педагогічною реальністю, в якій вони, по-перше, вимушені пристосовувати свою діяльність до ззовні заданих норм і стандартів, а по-друге, виявляють недостатній розвиток у себе професійно важливих особистісних якостей.

Вказані труднощі є неминучими, проте, на наш погляд, їх можна пом'якшити шляхом організації поступового входження студентів у шкільну реальність і надання їм психолого-педагогічної підтримки з боку методистів.

З метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки студентів до педагогічної практики, запобігання зниженню їх професійної самооцінки ми включили до програми пропедевтичної практики елементи спеціального групового тренінгу, спрямованого на розвиток умінь міжособистісної комунікації і подолання кризових ситуацій. Такий тренінг сприяв підвищенню і стабілізації самооцінки студентів, розвитку толерантності до невизначеності, асертивності, підвищував готовність до адекватного сприйняття себе та учнів. Така підготовка значно полегшувала майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, робила менш напруженим і драматичним зіткнення з реаліями шкільного життя під час виробничої педагогічної практики, запобігала критичному зниженню самооцінки студентів, як це спостерігається, коли практиканти приходять до школи з певним багажем професійних знань і умінь, але не підготовлені в особистісному плані. Одного лише знання предмета і методики його викладання далеко не достатньо для успішного проходження практики і формування зрілої професійної ідентичності. Вчитель покликаний виступати перед учнями не лише в ролі обізнаного викладача та суб'єкта формалізованого ділового спілкування на уроці, а й в образі зрілої особистості під час неформальної міжособистісної взаємодії в позанавчальний час. В останньому випадку успіх спілкування з учнями визначається передусім особистісними якостями вчителя, рівнем його особистісної зрілості.

Таким чином, у процесі впровадження розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів 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 проектуванні 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 самопостереження 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.

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. 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, симпозіуми, «мозковий штурм» та ін.);

– 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 формувального 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.

Для діагностування рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів під час експериментального дослідження використовувалися визначені критерії, показники і методики. На основі отриманих даних ми здійснювали аналіз, порівняння, класифікацію та систематизацію загальних результатів.

Початкові та кінцеві результати експериментальної перевірки ефективності розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів потребували статистичного аналізу з метою оцінки їх достовірності. Оскільки зміни у рівнях розвитку кожного компоненту особистісно-професійної зрілості студентів відбуваються не лише внаслідок уведених нами незалежних змінних, а також під впливом різноманітних випадкових обставин, необхідно було пересвідчитися у статистичній достовірності виявлених змін, зумовлених саме запропонованою педагогічною системою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Як відомо, ефективність будь-якої педагогічної інновації визнається доведеною, якщо досліджувані якості учасників експериментальної й контрольної груп на початку експерименту статистично не відрізняються (на обраному рівні значущості), а після впровадження експериментальних умов статистично відрізняються (на обраному рівні значущості) за визначеними критеріями і показниками. У зв'язку з цим у процесі експериментального дослідження ми проводили два діагностичні зрізи рівнів

особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп з використанням методів математичної статистики: на початку експерименту (коли показники обох груп статистично не відрізняються) і наприкінці (коли зміни у показниках дають змогу оцінити ефективність впроваджених інновацій) [561, с. 63].

На початку педагогічного експерименту, використовуючи результати діагностики, ми виявили рівні особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп, провели необхідне порівняння і підтвердили відсутність статистично значущих відмінностей в розподілі студентів з різними рівнями (досуб'єктним, перехідним і суб'єктним) зрілості за кожним критерієм (мотиваційно-ціннісним, особистісно-диспозиційним, когнітивним і функціональним). Порівняння результатів, отриманих по кожному критерію особистісно-професійної зрілості в експериментальній і контрольній групах після впровадження розробленої педагогічної системи покаже зміни у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів обох груп. У разі статистично значущого приросту, порівняно з контрольною, в експериментальній групі кількості студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості і одночасного зменшення з досуб'єктним за всіма критеріями, будуть обґрунтовані підстави зробити висновок про позитивний вплив розробленої системи на динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Достовірність зазначених висновків, зроблених на основі порівняння емпіричних показників та рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп, оцінювалася шляхом перевірки статистичної гіпотези за допомогою критерію узгодженості Пірсона (χ^2). Спершу було сформульовано нульову гіпотезу (H_0) про відсутність статистично значущої різниці між показниками особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи, які навчалися із застосуванням розробленої нами системи і впроваджених педагогічних умов, та студентів контрольної групи, підготовка яких здійснювалася за традиційною методикою. Альтернативна гіпотеза (H_1) полягала в припущенні про наявність статистично значущих відмінностей у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів обох груп, а отже, про ефективність авторської концепції, моделі, педагогічних умов і методики розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Статистичний висновок щодо достовірності

одержаних результатів робився на основі правила: якщо емпіричне значення критерію χ^2 не більше критичного ($\chi_e^2 \leq \chi_{кр}^2$), то це підтверджує істинність нульової гіпотези – відмінності у розподілі студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями особистісно-професійної зрілості є несуттєвими і випадковими [561]. Якщо $\chi_e^2 \geq \chi_{кр}^2$, то різниця у розподілі студентів за рівнями особистісно-професійної зрілості визнається статистично достовірною на відповідному рівні значущості, зумовленою впровадженням розробленої нами педагогічної системи.

За кожним критерієм особистісно-професійної зрілості студентів на початку і наприкінці формувального експерименту ми визначали емпіричні значення χ^2 , які обчислювалися за формулою:

$$\chi_e^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^l \frac{(n_1 k_{2i} - n_2 k_{1i})^2}{k_{1i} + k_{2i}} \quad (6.1)$$

де n_1 і n_2 – кількість студентів в експериментальній і контрольній групах; k_{1i} і k_{2i} – кількість студентів, що характеризуються i -м рівнем особистісно-професійної зрілості.

Для з'ясування критичного значення критерію Пірсона $\chi_{кр}^2$, визначалися ступені свободи – кількість значень, які можуть змінюватися: $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1)$, де k – кількість розрядів досліджуваної характеристики (рівнів особистісно-професійної зрілості), c – кількість розподілів, що порівнюються.

Достовірність змін у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів підтверджується, якщо показники розподілу учасників експериментальної і контрольної груп збігаються за всіма критеріями під час початкового зрізу з імовірністю 95 % ($\chi_e^2 \leq \chi_{0,05}^2$), а на завершальному відрізнятимуться також з імовірністю 95 % ($\chi_e^2 \geq \chi_{0,05}^2$). У цьому випадку можна буде стверджувати, що внаслідок проведеної дослідно-експериментальної роботи і впровадження розробленої педагогічної системи вдалося досягти статистично значущого підвищення рівнів особистісно-професійної зрілості в студентів експериментальної групи. Проведений таким чином статистичний аналіз результатів педагогічного експерименту дасть підстави зробити висновок про ефективність обґрунтованих рекомендацій і впровадженої методики розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Під час підсумкового експерименту відбувалося опрацювання одержаних даних, оцінка статистичних показників, узагальнення й інтерпретація результатів, будувалися

діаграми і підсумкові таблиці, осмислювалися та формулювалися загальні висновки. Здійснено порівняльний аналіз результатів, отриманих в експериментальній і контрольній групах за всіма критеріями особистісно-професійної зрілості. Зроблено загальний висновок щодо ефективності розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів внаслідок впровадження запропонованої концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов, розроблених форм роботи, методичних шляхів і рекомендацій.

6.2. Результати констатувального етапу педагогічного дослідження

Констатувальний етап проведеного дослідження спрямовувався на визначення початкового стану сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, який забезпечується традиційною організацією освітнього процесу. На цьому етапі у дослідженні взяли участь студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Хмельницького національного університету. Всього констатувальним етапом було охоплено 648 респондентів.

Оцінюючи вихідний рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на виокремлені раніше критерії (мотиваційно-ціннісний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний) та відповідні показники.

Згідно із виокремленими критеріями дослідження проводилося за чотири етапами, на кожному з'ясовувалися особливості розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за відповідним критерієм. З цією метою застосовувалися чотири групи розглянутих у попередньому параграфі діагностичних методів і методик.

Перший етап спрямовувався на визначення рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за мотиваційно-ціннісним критерієм. Для цього використовувалася методика визначення типу спрямованості Б. Басса і методика визначення мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца.

Результати, отримані за допомогою методики Б. Басса, дали змогу виявити

провідні типи спрямованості майбутніх учителів (рис. 6.1).

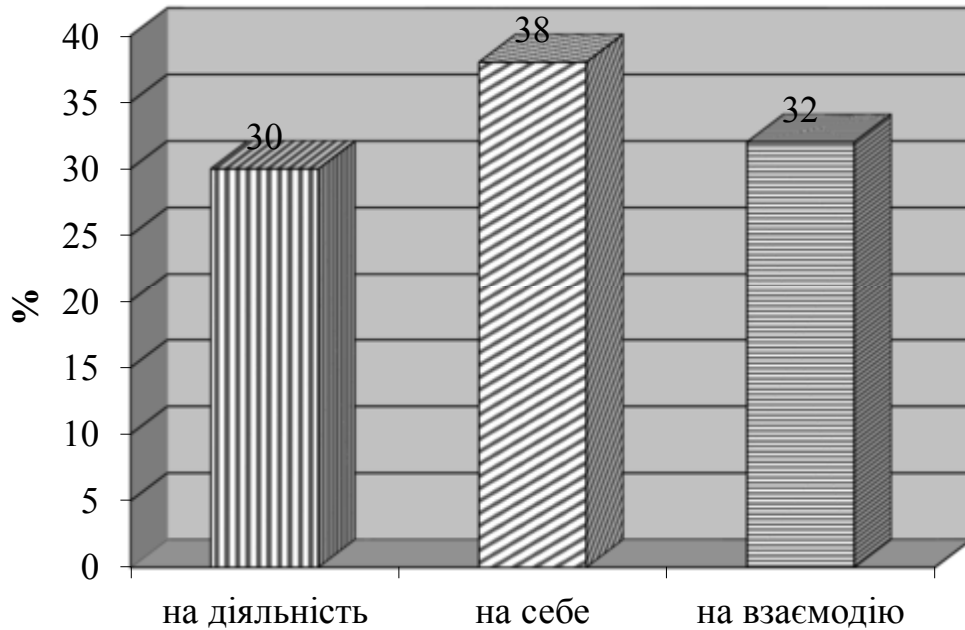


Рис. 6.1. Типи спрямованості майбутніх учителів (у %).

Виявилось, що спрямованість на діяльність є домінуючою у 30% майбутніх учителів. Для них характерний підвищений інтерес до оволодіння професійними знаннями й уміннями, потреба в професійній самореалізації, розвитку професійно важливих якостей, прагнення до опанування сучасних методів і прийомів викладацької діяльності. Прагнучи до максимальної ефективності професійної діяльності, вони нерідко недооцінюють важливість позитивних міжособистісних взаємин і емоційної підтримки у спілкуванні з іншими людьми.

Для 38% майбутніх учителів домінуючою виявилася спрямованість на себе, що проявилось у прагненні до самоствердження, досягнення особистого успіху і соціального визнання. Майбутню діяльність вони сприймають передусім як засіб особистісного самоствердження. Інші люди оцінюються у контексті реалізації своїх особистих планів і амбіцій. Для студентів, спрямованих на себе, властива розвинена творча уява, здатність продукувати нові ідеї та мотивувати інших до їх реалізації. Такі студенти зазвичай прагнуть до лідерства у колективі, що інколи може призводити до емоційної напруженості та конфліктів. Водночас вони характеризуються яскраво вираженим прагненням до професійного самовдосконалення і самоствердження.

Для 32% майбутніх учителів провідною є спрямованість на міжособистісну взаємодію і формування позитивних взаємин у колективі. У професійній діяльності вони

прагнуть передусім до взаєморозуміння, діалогу, співпраці, партнерських стосунків з іншими учасниками освітнього процесу. Їм зазвичай притаманні такі особистісні якості, як чуйність, толерантність, доброзичливість, емпатія, тактовність, врівноваженість, товарицькість.

Отже, різні типи спрямованості майже однаковою мірою представлені у майбутніх учителів, однак для відносно більшої частин студентів провідною є спрямованість на себе. Дещо менш поширена орієнтація на діяльність і взаємодію.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою методики Ш. Шварца, свідчить про переважання серед студентів перехідного (43%) і досуб'єктного (29,1%) рівнів особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за цим критерієм виявлено у 27,9 % респондентів (рис. 6.2).

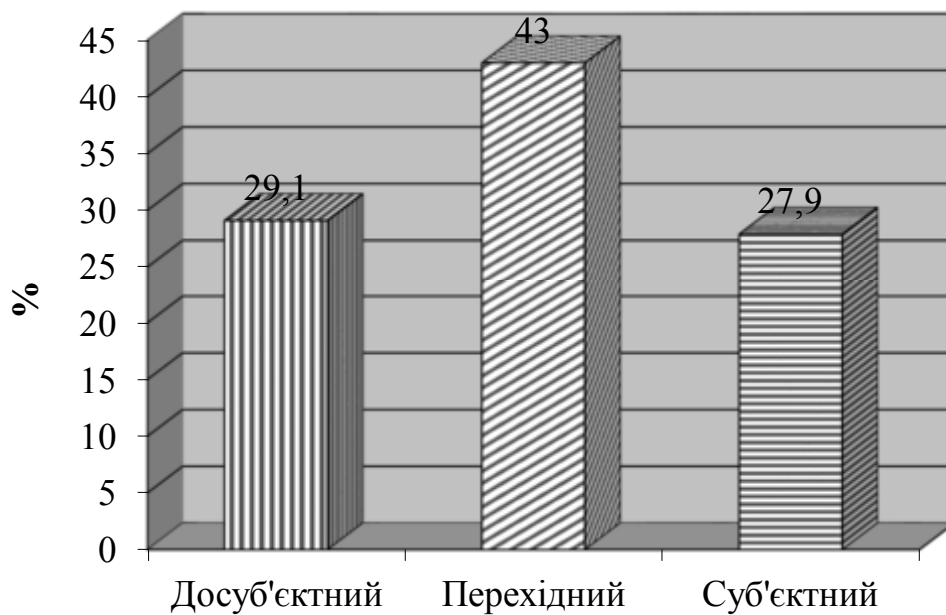


Рис. 6.2. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм.

Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що для студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм характерна недостатньо усвідомлюваний і структурований комплекс ціннісних орієнтацій, в якому домінуюче місце посідають цінності безпеки, егоцентризму, статичної Я-концепції, особистих досягнень, цілераціональності і влади. Це суттєво ускладнює їхню міжособистісну взаємодію у перешкоджає налагодженню конструктивних стосунків з

оточуючими людьми.

На відміну від них, у студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості, виявлено достатньо усвідомлювану, добре структуровану і відносно стабільну ієрархію ціннісних орієнтацій, в якій домінують цінності самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, альтероцентрованості (врахування інтересів інших людей), а також універсальні морально-духовні цінності. Однак таких студентів виявилось лише 27,9 %.

Для більшості студентів (43 %) характерний перехідний рівень особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, який виявляється в загальній гуманістичній спрямованості, однак певній нестабільності і суперечливості системи ціннісних орієнтацій, в якій егоцентричні цінності самозбереження конкурують з цінностями самовдосконалення, а цінності самоствердження – з універсальними морально-духовними цінностями.

На наступному етапі ми визначали рівень особистісно-професійної зрілості студентів за *особистісно-диспозиційним критерієм*, оцінюючи сформованість у них таких професійно важливих особистісних якостей, як ідентичність, суб'єктивність, рефлексивність, толерантність, інтернальність, емпатійність.

Використання розробленого А. Озеріною опитувальника «Професійна ідентичність» дало змогу діагностувати статуси професійної ідентичності студентів як важливого показника їхньої особистісно-професійної зрілості (рис. 6.3).

Як бачимо з діаграми, досягнутий статус професійної ідентичності властивий для 28% студентів. Вони мають цілісне й конкретне уявлення про майбутню професію та себе як майбутнього педагога, визначені й стійкі професійні наміри і плани, добре уявляють своє професійне майбутнє у статусі вчителя, вважають, що володіють необхідними для досягнення професійного успіху особистісними якостями, знаннями й уміннями. Такі студенти прагнуть у майбутньому працювати за спеціальністю, мають сформовану професійну позицію й активно займаються самовдосконаленням.

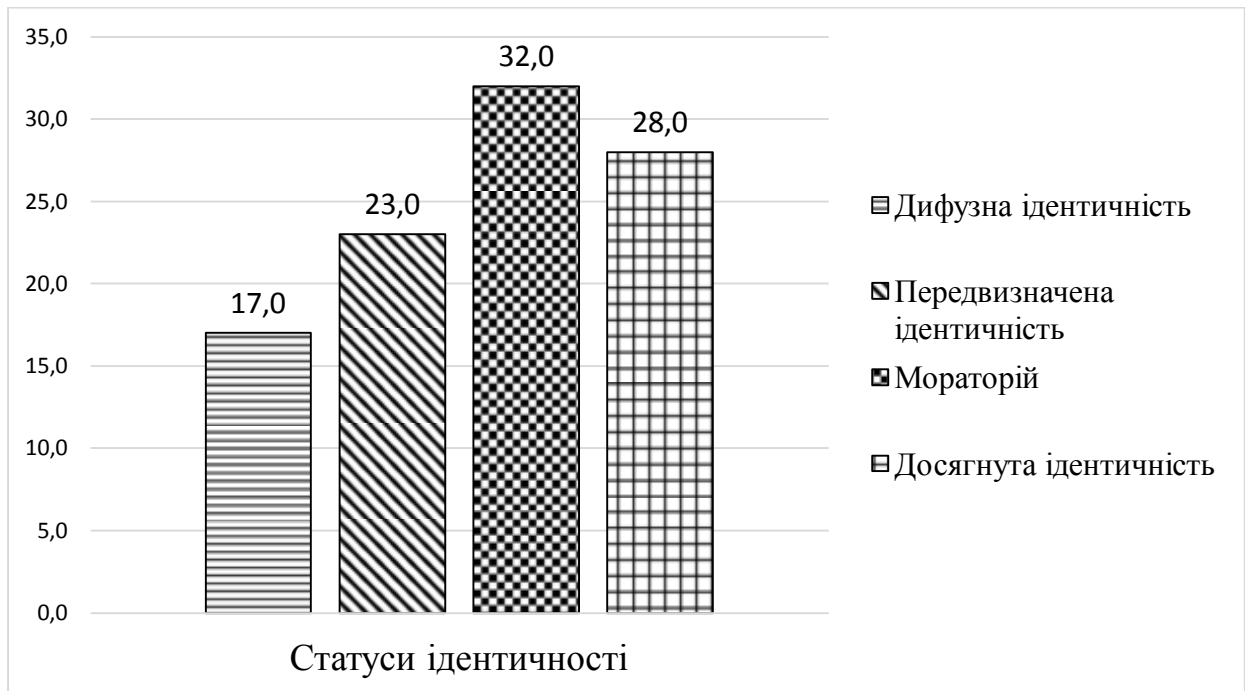


Рис. 6.3. Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів (у %).

Значній кількості студентів (23%) властива дифузна професійна ідентичність. Такі студенти мають розпливчасті і фрагментарні уявлення про майбутню професійну діяльність та про себе як її суб'єкта, нестабільні професійні плани, несформовану професійну позицію як систему осмислених, самостійно визначених і внутрішньо прийнятих професійних цінностей, пріоритетів і моделей професійної поведінки. Водночас вони не відчувають якогось дискомфорту у зв'язку з цим і не прагнуть шукати власну професійну ідентичність. Як правило, такі студенти не пов'язують своє майбутнє з педагогічною діяльністю і планують після закінчення університету й отримання диплому знайти іншу сферу самореалізації.

У 23% майбутніх учителів виявлено статус передвизначеної професійної ідентичності. Зазвичай це студенти, які обрали свою професію не самостійно, а під впливом батьків чи інших референтних людей. Такі студенти володіють доволі чіткими й стабільними уявленнями про професію вчителя та майбутню діяльність, але ці уявлення мають стандартний, нормативний характер і сформувалися внаслідок конформного сприйняття зовнішніх впливів, а не в результаті власних міркувань і свідомого вибору. Як правило, уявлення цих студентів про професію вчителя і про себе як її майбутнього представника є результатом некритичного засвоєння поглядів і думок значущих людей або ж наслідком засвоєння поширених у суспільстві професійних

стереотипів. Варто зазначити, що студенти з передвизначеним статусом ідентичності мають відносно стабільну професійну позицію (хоча й не самостійно сформовану) і професійні плани, задоволені своїм статусом і не вбачають потреби щось змінювати.

У 32% майбутніх учителів діагностовано статус мораторію. Такі студенти мають невизначену професійну позицію і плани на майбутнє, внаслідок чого їхня самооцінка дещо знижується. Вони сумніваються у правильності професійного вибору, критично оцінюють власні здібності і відчують потребу у самовдосконаленні, розвитку професійно важливих якостей. Вони мають також недостатні чіткі і стабільні уявлення про свої професійні пріоритети, цінності та моделі поведінки в ролі вчителя. Водночас такі студенти намагаються вийти з кризи особистісно-професійного самовизначення, активно шукають своє педагогічне кредо, власну професійну ідентичність, прагнуть визначити свої професійні цінності та сформувану Я-концепцію.

Результати діагностування професійно важливих якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, інтернальності, рефлексивності), що є показниками особистісно-диспозиційного критерію особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, представлені на діаграмі (рис. 6.4). Рівень розвитку суб'єктності і толерантності визначався за допомогою опитувальника САМОАЛ Н. Каліної; емпатійності – опитувальника емоційної емпатії А. Мехрабяна; інтернальності – опитувальника рівня суб'єктивного контролю Є. Бажина, Є. Голинкіної і А. Еткінда; рефлексивності – теста рефлексії А. Карпова.

Як бачимо, найбільш сформованою у майбутніх учителів виявилася емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття та співпереживання: у 39% респондентів виявлено високий рівень розвитку цієї якості, що виявляється в симпатії і довірі до інших людей, неупередженості і доброзичливості як основі для відкритих і гармонійних міжособистісних стосунків; у 49% – середній рівень, і лише у 12% – низький рівень.

Діагностовано також достатньо високі показники сформованості у студентів толерантності – готовності до конструктивної взаємодії з іншими людьми, у тому числі суб'єктами освітнього процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей, терпимості по відношенню до поглядів і позицій інших людей: 37%

респондентів характеризуються високим рівнем розвитку цієї якості, 42% – середнім, 21% – низьким.

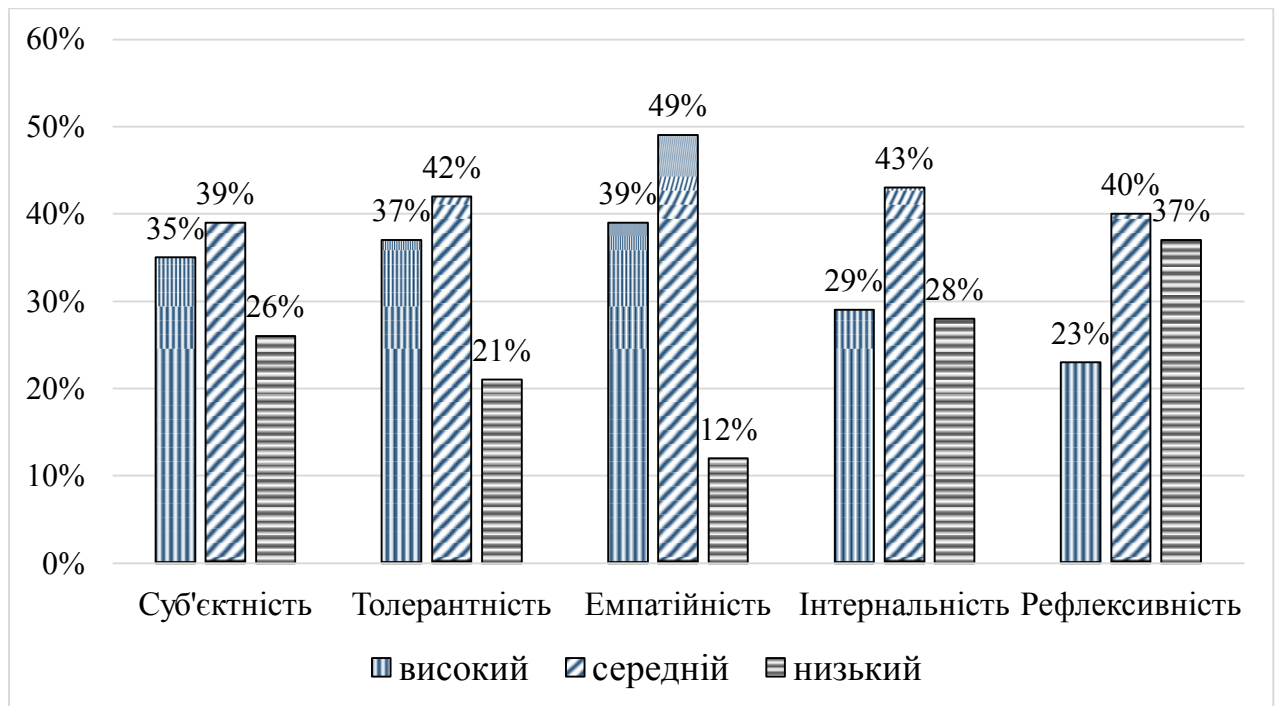


Рис. 6.4. Рівні сформованості професійно важливих особистісних якостей у майбутніх учителів (у %).

Меншою мірою розвинута у студентів суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої позиції: у 35% діагностовано високий рівень сформованості цієї якості, що виявляється в усвідомленні себе суб'єктом (автором) власної діяльності, спроможним самостійно приймати рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію; у 9% – середній рівень, у 26% – низький рівень.

Результати дослідження свідчать про порівняно невисокий рівень розвитку у майбутніх учителів інтернальності – внутрішнього локусу контролю, тобто схильності приписувати відповідальність за наслідки діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам: лише 29% студентів демонструє високий рівень розвитку цієї якості, 43% – середній, 37% – низький. Студенти з низьким рівнем інтернальності характеризуються зовнішнім локусом контролю – схильністю інтерпретувати всі події, які відбуваються в їх житті, як залежні не від них, а від якихось зовнішніх сил (інших людей, долі, випадковості і т. д.). Оскільки вони не почувають себе спроможними впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, вони знімають з себе

відповідальність за те, що відбувається з ними. Крім того, вони характеризуються більшою конформністю, поступливіші і чутливіші до думок і оцінок інших людей.

Найменш сформованою у студентів виявилася рефлексивність – здатність осмислювати й оцінювати себе, свої дії, вихідні засади і принципи своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе: високий рівень розвитку цієї якості виявлено лише у 23% респондентів, які схильні виходити за межі власного "Я", осмислювати й аналізувати свої якості, здібності дії та їхні причини, сприймати й оцінювати себе з позиції іншої людини. Середній рівень рефлексивності діагностовано – у 40% студентів. Низький рівень рефлексивності характерний для 37% студентів, які не схильні звертати погляд на себе, аналізувати й оцінювати свої якості та здібності, осмислювати підстави своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію по відношенню до себе.

На основі врахування всіх показників ми визначили загальні рівні особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм (рис. 6.5).

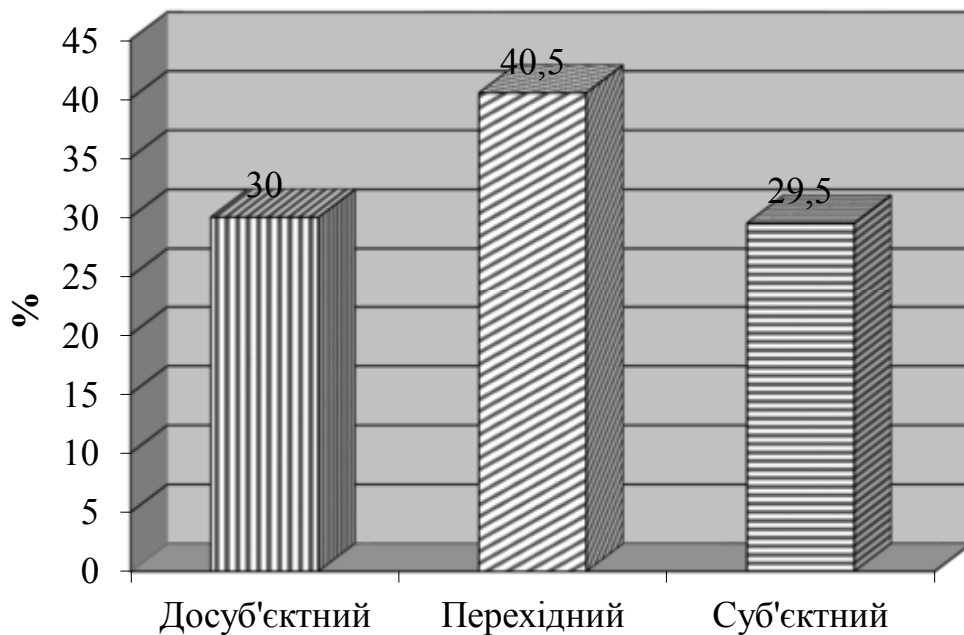


Рис. 6.5. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за особистісно-диспозиційним критерієм.

Як бачимо, найбільш поширеним серед майбутніх учителів є перехідний (40,5 %) рівень особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм. Кількість студентів з суб'єктним і досуб'єктним рівнями виявилася майже однаковою – відповідно 29,5 % і 30 %. Звертає на себе увагу те, що відносно значна частина майбутніх

учителів характеризується досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм.

Третій етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм. З цією метою використовувався опитувальник Ж. Уойтітц в модифікації М. Мазниченко «Пари тверджень», метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності мислення Дж. Спенсера-Роджерса.

У модифікованому М. Мазниченко варіанті опитувальника Жанет Уойтітц «Пари тверджень» студентам пропонувалося зробити вибір серед пар наукових і міфологізованих педагогічних уявлень або ж двох міфологізованих буденних уявлень. Після чого підраховувалась для кожного респондента кількість виборів на користь наукових педагогічних уявлень і міфологізованих уявлень.

Аналіз результатів методики «Пари тверджень» засвідчив, що у майбутніх учителів на першому місці за вираженість виявилось міфологізоване уявлення «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (58,2%). Далі слідують міфологічні конструкти:

«Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» (39,4%),

«Хороший учитель відповідає на будь-яке питання» (28,7%),

«Методика – всесильна» (26,2%),

«Сучасні діти не хочуть вчитися» (25,6%),

«Робота вчителя – суцільне нервування, вічне мучеництво» (22,1%). Найменшою мірою серед майбутніх учителів поширені міфологічні конструкти:

«Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для учителя не закінчуються» (10,1%),

«Педагогічний процес – це примус» (9,2%),

«Учитель завжди правий» (5,1%).

Інформація, отримана за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій узгоджується з результатами попередньої методики. Аналіз запропонованих студентами варіантів розв'язання педагогічних ситуацій свідчить, що більшість із них схильні обирати способи поведінки, що відповідають міфологічному конструкту «Хороший

учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (62,8%).

Способи поведінки в запропонованих для аналізу педагогічних ситуаціях на основі міфологічного конструкту «Учитель завжди правий» виявили 35,4% студентів.

Поведінкові форми, відповідні конструкту «Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися», виявлені у 32,4% студентів.

Варіанти рішень, що відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання», були запропоновані 30,1% студентів.

Способи поведінки, що відповідають міфологічному конструкту «Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для вчителя не закінчуються», були запропоновані 22,7% студентів.

Способи розв'язання педагогічних ситуацій на основі міфологічного конструкту «Педагогічний процес – це примус» проявилися у 17,2% студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою шкали самооцінювання діалектичності Дж. Спенсера-Роджерса, свідчить, що найбільш характерним для майбутніх учителів є середній рівень розвитку цієї якості (41,5%).

Високий рівень діалектичності мислення виявлено лише у 29,4% студентів, які характеризуються толерантністю до невизначеності, здатністю враховувати у своїх міркуваннях і поведінці загальний контекст, усвідомлювати суперечливість і неоднозначність світу, відносний характер істини, неадекватність у більшості ситуацій категоричних і однозначних рішень, схильністю шукати «золоту середину» та уникати крайнощів, усвідомлювати багатоаспектність явищ і процесів, спроможністю переглядати свої погляди та позиції за умови зміни контексту, відкритістю до розвитку та нового досвіду.

Для 30,8% студентів властивий низький рівень діалектичності мислення, що знаходить вияв у низькій толерантності до невизначеності, ігноруванні контексту, схильності до однозначного і категоричного сприйняття світу та дихотомічного «чорно-білого» мислення, схильності шукати абсолютну істину і приймати однозначні рішення, неспроможності змінювати свої погляди навіть, коли вони суперечать реальності, закритістю до нового досвіду.

Загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним

критерієм, визначені на основі комплексного врахування відповідних показників, представлено на рис. 6.6. Найбільш характерним для майбутніх учителів виявився перехідний (43,8 %) рівень особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм. Досуб'єктний рівень зрілості за цим критерієм виявлено у 33,5% студентів, суб'єктний – лише у 22,7% студентів.

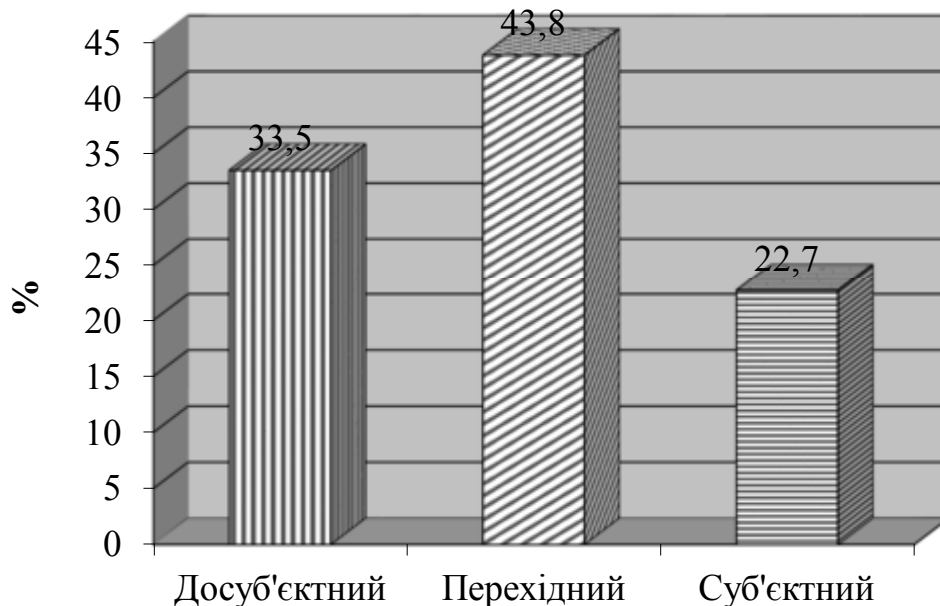


Рис. 6.6. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм.

Четвертий етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм, який стосується поведінкових проявів зрілості. З цією метою застосовували методику К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях» (додаток Д), «Шкалу соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера (в адаптації Н. Амяги) (додаток Е), а також метод експертних оцінок.

Методика К. Томаса дозволила визначити типовий стиль поведінки майбутніх учителів у ситуаціях конфлікту: 1) суперництво – досягнення своєї мети без врахування інтересів інших суб'єктів взаємодії; 2) співпраця – намагання задовольнити потреби й інтереси всіх учасників взаємодії; 3) компроміс – часткова відмова від власних потреб та інтересів заради збереження злагодності і реалізації спільної мети; 4) уникнення – ігнорування проблеми, відмова від пошуку способів її розв'язання; 5) пристосування – відмова від задоволення своїх потреб заради інтересів партнера.

Результати проведення методики К. Томаса представлені на рис. 6.7.

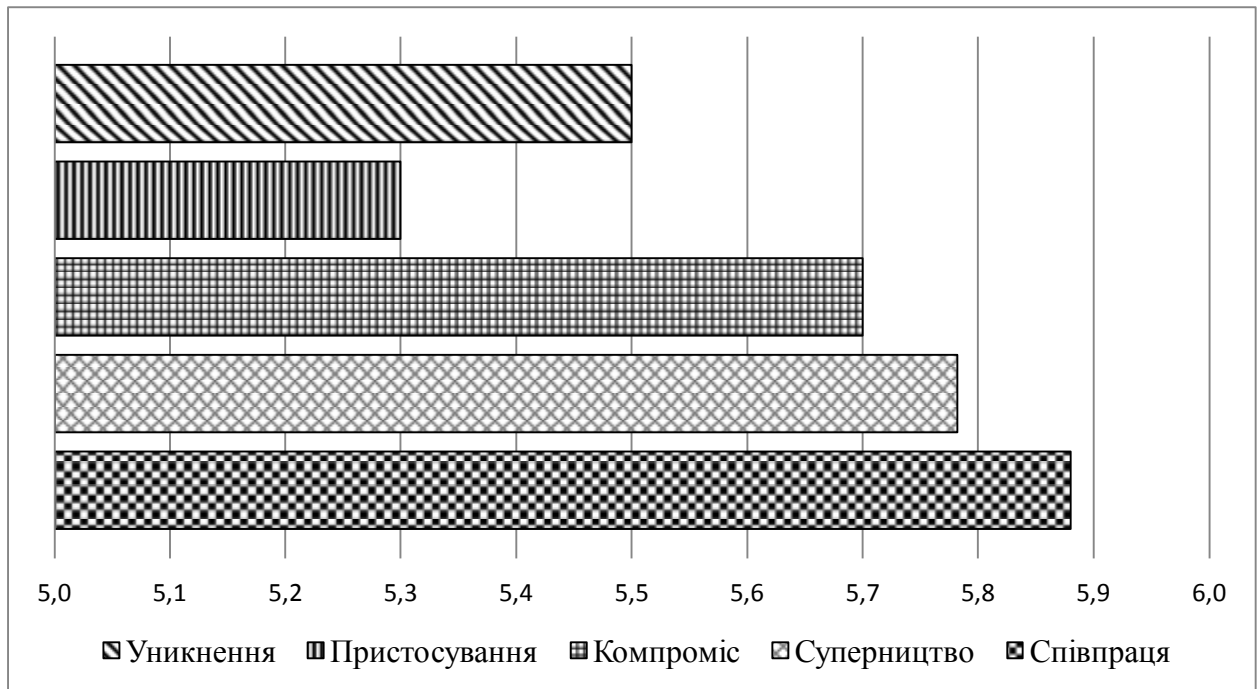


Рис. 6.7. Стилі поведінки майбутніх учителів у конфліктних ситуаціях.

Виявилося, що найбільш характерною для студентів, які взяли участь у дослідженні, є такий стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, як співпраця – стиль, що дає змогу підтримувати партнерські стосунки, уникати зайвих витрат енергії на розв’язання проблем і спрямовувати її на реалізацію більш суттєвих спільних завдань. На другому місці виявився стиль суперництва, на третьому – компроміс, на четвертому – уникнення, на останньому місці – пристосування. Варто звернути увагу на відносно високий рівень спрямованості майбутніх учителів на стиль суперництва, що може свідчити про певну налаштованість на конфронтаційну стратегію поведінки у конфлікті, яку не можна вважати ознакою особистісно-професійної зрілості.

Важливе значення у структурі функціональних проявів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя має саморегуляція спілкування, яка проявляється в здатності контролювати свої слова і дії, демонструвати гнучкість, креативність під час розв’язування комунікативних проблем, управляти враженням, яке формується в оточуючих людей про нього. Сформованість цієї здатності як функціонального показника особистісно-професійної зрілості студентів ми діагностували за допомогою методики «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера (в адаптації Н. Амяги). Методика дозволяє визначити сформованість у студентів комплексу

важливих комунікативних характеристик і умінь, в яких проявляється рівень їх особистісно-професійної зрілості: вміння оцінювати ситуації спілкування, змінювати з урахуванням соціального контексту свої способи спілкування, узгоджувати свої дії із діями інших суб'єктів взаємодії, будувати конструктивні взаєностосунки з іншими людьми, мотивувати їх до співпраці, надавати точний зворотний зв'язок, виявляти творчий підхід під час розв'язування проблемних ситуацій, демонструвати впевненість й ініціативність у спілкуванні, оперативно приймати комунікативні рішення, забезпечувати конструктивну самопрезентацію та викликати симпатію і довіру у співрозмовників.

Отримані з допомогою «Шкали соціального самоконтролю в спілкуванні» результати представлені на рис. 6.8.

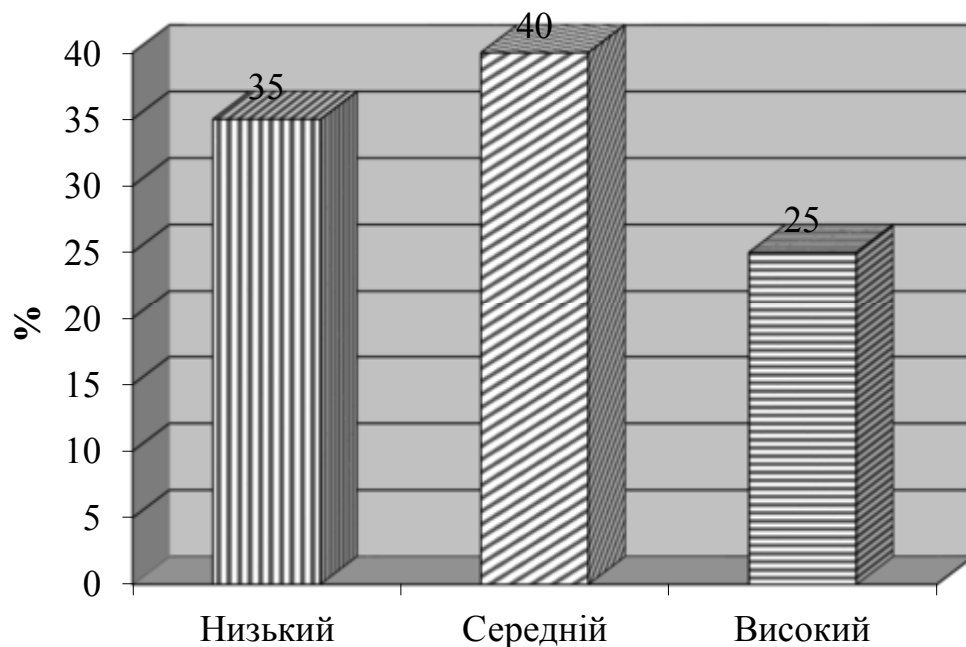


Рис. 6.8. Рівні соціального самоконтролю майбутніх учителів у спілкуванні (у %).

Високий рівень соціального самоконтролю виявлено лише у 25% майбутніх учителів. Такі студенти характеризуються гнучкістю у спілкуванні, вмінням враховувати соціальний контекст та особливості конкретної ситуації, здатністю адаптуватися до різних партнерів по взаємодії, зорієнтованістю на діалогічні стосунки і досягнення порозуміння у спілкуванні, спроможністю швидко пристосовуватися до виконання нових соціальних ролей, оперативно реагувати на зміну обставин, довільно формувати у співрозмовників враження про себе, будувати свій імідж. Під час міжособистісного і професійного спілкування вони, як правило, демонструють тактовність, толерантність,

виваженість і врівноваженість, аналізують свої слова і прогнозують можливі реакції на них з боку співрозмовника, часто вдаються до рефлексивного аналізу своєї поведінки.

Відносно велика кількість студентів (40%) виявила середній рівень здатності до соціального контролю у спілкуванні. У процесі спілкування вони зазвичай прагнуть враховувати загальний контекст взаємодії і конкретні обставини, налаштовані на конструктивну міжособистісну взаємодію, на співрозмовника, намагаються враховувати його індивідуальні особливості та почуття. Для них характерна також комунікативна ініціатива, активність і гнучкість у спілкуванні: здатність довільно змінювати свій емоційний стан відповідно до соціального контексту, вдало використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, формувати позитивні стосунки у спілкування з різними людьми.

У порівняно значної частини майбутніх учителів (35%) діагностовано низький рівень соціального самоконтролю, що проявилось у недостатній гнучкості поведінки, її шаблонності та інертності. Такі студенти зазвичай є прямолінійними і категоричними у спілкуванні, відкрито демонструють свої погляди й емоції, не рахуючись з почуттями інших людей, через що їх часто вважають конфліктними. Вони продовжують вперто дотримуватися власної позиції навіть за обставин, коли така поведінка є недоречною. У ситуаціях, що потребують швидкої та гнучкої реакції, вони можуть вдаватися до неадекватних дій. Такі майбутні вчителі відчувають суттєві труднощі у міжособистісному та професійному спілкуванні через недостатню спроможність до конструктивної самопрезентації і керування враженням, яке викликають у співрозмовників.

Під час діагностуючи рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм ми використовували також метод експертних оцінок. З цією метою шести досвідченим експертам, у ролі яких виступили викладачі та куратори, які постійно працювали зі студентами і добре знали їхні індивідуальні якості та особливості поведінки, пропонувалося оцінити студентів за раніше виокремленими показниками функціонального критерію особистісно-професійної зрілості:

- самостійність,
- самодетермінація (ініціативність),

- самовладання (самоконтроль),
- самоорганізація (організованість),
- відповідальність,
- навчально-пізнавальна активність,
- інтенсивність і регулярність зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення,
- професійне самовизначення,
- сформованість особистісно-професійної позиції,
- спрямованість на самоактуалізацію у професійній діяльності.

Експертне оцінювання відбувалося за п'ятибальною шкалою: 5 б.– показник виражений максимально; 4 б.– показник вище середнього рівня; 3 б.– показник на середньому рівні; 2 б. – показник нижче середнього рівня; 1 б.– показник не виражений.

Рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм визначався за формулою: $K_{\phi} = \frac{n}{m}$, де:

K_{ϕ} – коефіцієнт розвитку особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм;

n – набрана студентом сума експертних оцінок;

m – максимально можлива сума балів.

Відповідно до рекомендацій В. Беспалька [60], коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 ми розглядали як свідчення високого (суб'єктного) рівня особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього (перехідного), від 0,25 до 0 – низького (досуб'єктного).

Для перевірки об'єктивності експертних оцінок ми обчислювали коефіцієнт конкордації Кендала, який свідчить про ступінь узгодженості між експертами і вираховується за формулою:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3-n)}, \quad (6.2)$$

де S – сума квадратів відхилень оцінок студента від середньої оцінки по всій виборці;

m – кількість експертів;

n – кількість об'єктів оцінювання (студентів) [707, с. 128].

Коефіцієнт Кендала може набувати значень від 0 до 1. Чим ближче його значення до 1, тим вищою є узгодженість і надійність експертних оцінок. Достатнім вважається коефіцієнт конкордації вищий за 0,5.

У нашому випадку після обчислень ми отримали коефіцієнт, який становив 0,7172, що свідчить про високий ступінь узгодженості експертних оцінок і дає підстави їм довіряти.

Визначені за допомогою методу експертних оцінок рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм представлені на рис. 6.9. Відповідно до результатів експертних оцінок, у 33,8% майбутніх учителів виявлено досуб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм, у 42,3% – перехідний рівень і всього лиш у 23,9% – високий рівень.

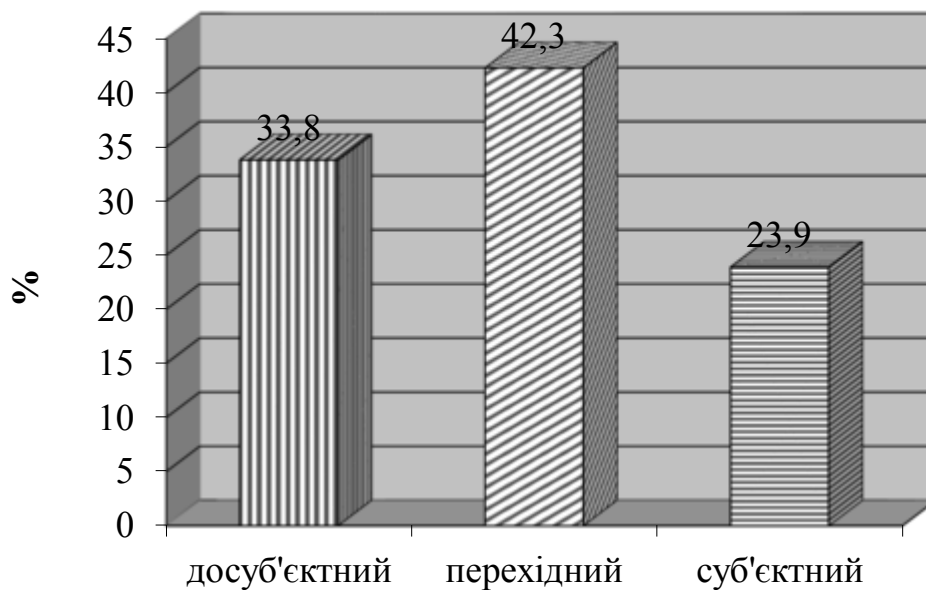


Рис. 6.9. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм.

Загальний рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів з урахуванням усіх критеріїв визначався за формулою:

$$ЗРОПЗ = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4}, \quad (6.3)$$

де: $ЗРОПЗ$ – загальний рівень особистісно-професійної зрілості;

K_1 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм;

K_2 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм;

K_3 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм;

K_4 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм.

Визначені таким чином загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, які взяли участь у констатувальному етапі нашого дослідження, представлені на рис. 6.10.

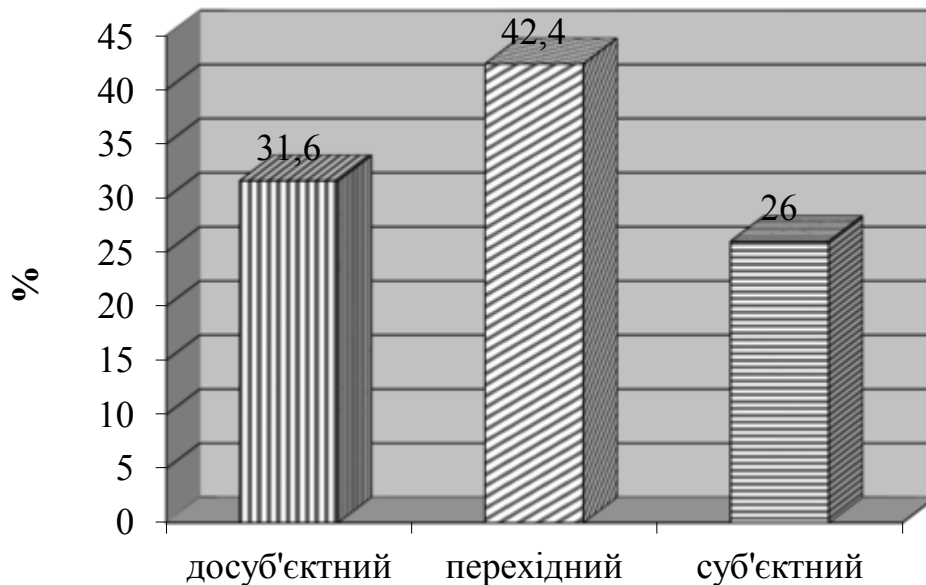


Рис. 6.10. Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (у %).

На основі врахування усіх критеріїв суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості виявлено у 26% майбутніх учителів, перехідний – у 42,4%, досуб'єктний – у 31,6%.

Узагальнення результатів, одержаних на констатувальному етапі дослідження, свідчить про певну гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за різними критеріями, що проявилось в мінливості окремих показників та нерівномірності формування її елементів. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає рівень адекватності їхньої професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для більшості майбутніх учителів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у

дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів, недостатній сформованості умінь самоорганізації, та особистісно-професійного саморозвитку.

Загалом результати констатувального етапу дослідження підтвердили необхідність розроблення і впровадження в освітній процес спеціальної системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, яка б забезпечувала більш сприятливі умови для їх особистісно-професійного становлення та вияву особистісного потенціалу.

6.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Оцінюючи ефективність розробленої і впровадженої в освітню практику системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на раніше визначені критерії, що комплексно відображають основні аспекти зазначеного феномену: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, особистісно-диспозиційний і функціональний. Відповідно до плану дослідно-експериментальної роботи було проведено два діагностичні зрізи: на початку формуального етапу і після його завершення. Підсумкова діагностика рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп здійснювалася за допомогою того ж комплексу методів і методик, які використовувалися на констатувальному етапі.

Дослідно-експериментальна робота перевірка ефективності обґрунтованої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася впродовж 2015-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для проведення формуального експерименту було сформовано дві групи – експериментальну (235 осіб) і контрольну (227 осіб). Загалом до формуального етапу дослідження було залучено 462 студенти 2–4 курсів факультетів математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій, мистецтв і художньо-освітніх технологій, історії, етнології і права, філології і журналістики, природничо-географічного

факультету.

Експериментальна схема дослідження передбачала початкову перевірку однорідності контрольної та експериментальної групи та доведення відсутності статистично значущих відмінностей між ними за показниками особистісно-професійної зрілості студентів. Для реалізації цього завдання ми застосовували непараметричний критерій узгодженості Пірсона χ^2 .

Емпірично виявлений за допомогою комплексу діагностичних методик розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів в експериментальній і контрольній групі на початковому етапі експерименту представлений у таблиці 6.2.

Таблиця 6.2

Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп на початковому (констатувальному) етапі педагогічного експерименту

	Досуб'єктний	Перехідний	Суб'єктний	Всього
Експериментальна група	73	103	59	235
Контрольна група	73	93	61	227
Всього	146	196	120	462

Для підтвердження початкової відсутності статистично значущих відмінностей між експериментальною і контрольною групами за розподілом рівнів особистісно-професійної зрілості студентів була сформульована нульова гіпотеза (H_0): відмінності між виявленими під час першого діагностичного зрізу рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи є випадковими. Обрано рівень статистичної значущості $\alpha=0,05$, що вважається цілком достатнім для педагогічних досліджень.

Емпірична статистика критерію χ_e^2 обчислювалася за формулою (6.1):

$$\chi_e^2 = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left(\frac{(n_1 o_{21} - n_2 o_{11})^2}{o_{11} + o_{21}} + \frac{(n_1 o_{22} - n_2 o_{12})^2}{o_{12} + o_{22}} + \frac{(n_1 o_{23} - n_2 o_{13})^2}{o_{13} + o_{23}} \right)$$

де O_{jw} – кількість об'єктів у j -й вибірці, які потрапили у w -у категорію; $j=1, 2$ – число вибірок (експериментальна і контрольна група); $w=1, 2, 3$ – число категорій (рівнів зрілості); n_1 і n_2 – об'єм першої і другої вибірки.

Підставивши наші числові показники у формулу, ми обчислили емпіричну статистику критерію χ_e^2 :

$$\chi_e^2 = \frac{1}{235 \times 227} \left(\frac{(235 \times 73 - 227 \times 73)^2}{73 + 73} + \frac{(235 \times 93 - 227 \times 103)^2}{103 + 93} + \frac{(235 \times 61 - 227 \times 59)^2}{59 + 61} \right) = 0,4051$$

За статистичною таблицею [574, с. 130], ми визначили критичне значення $\chi_{0,05}^2$ для ступенів свободи 2 і рівня значущості $\alpha = 0,05$, яке дорівнює 5,991. У нашому випадку χ_e^2 (0,4051) виявилось меншим за $\chi_{0,05}^2$ (5,991), що не дає змоги відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп, виявленими під час початкового діагностичного зрізу.

Отже, на початковому етапі експериментальна і контрольна група не відрізнялися (на статистично значущому рівні) за рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, що виступає обов'язковою умовою їх використання на наступному – формувальному етапі.

В експериментальній групі упродовж трьох навчальних років впроваджувалась розроблена система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, використовувалися відповідні форми, технології, методи та прийоми освітньої діяльності, реалізовувалися обґрунтовані педагогічні умови, здійснювався педагогічний супровід особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Цілеспрямований розвиток особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи обіймав кілька етапів – діагностично-рефлексивний, корекційно-розвивальний і корекційно-рефлексивний (див. розділ 5). Підготовка студентів контрольної групи відбувалася за традиційною методикою.

Підсумковий діагностичний зріз, який проводився після завершення формувального етапу, здійснювався за визначеними та вже апробованими під час констатувального етапу ціннісно-мотиваційним, особистісно-диспозиційним, когнітивним та функціональним критеріями. Завершальна перевірка передбачала діагностування рівнів особистісно-професійної зрілості всіх учасників експериментальної та контрольної груп за кожним критерієм: перший зріз на початку експерименту, другий – після його завершення. Причому, на обох етапах застосовувався один і той же комплекс підібраних, розроблених і адаптованих діагностичних методик,

що відповідали визначеним компонентам і критеріям особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Після завершення формуального етапу педагогічного експерименту став можливим аналіз динаміки рівневих показників розвитку особистісно-професійної зрілості студентів обох груп і визначення на цій основі ефективності обгрунтованої та розробленої автором педагогічної системи.

Спершу розглянемо зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм.

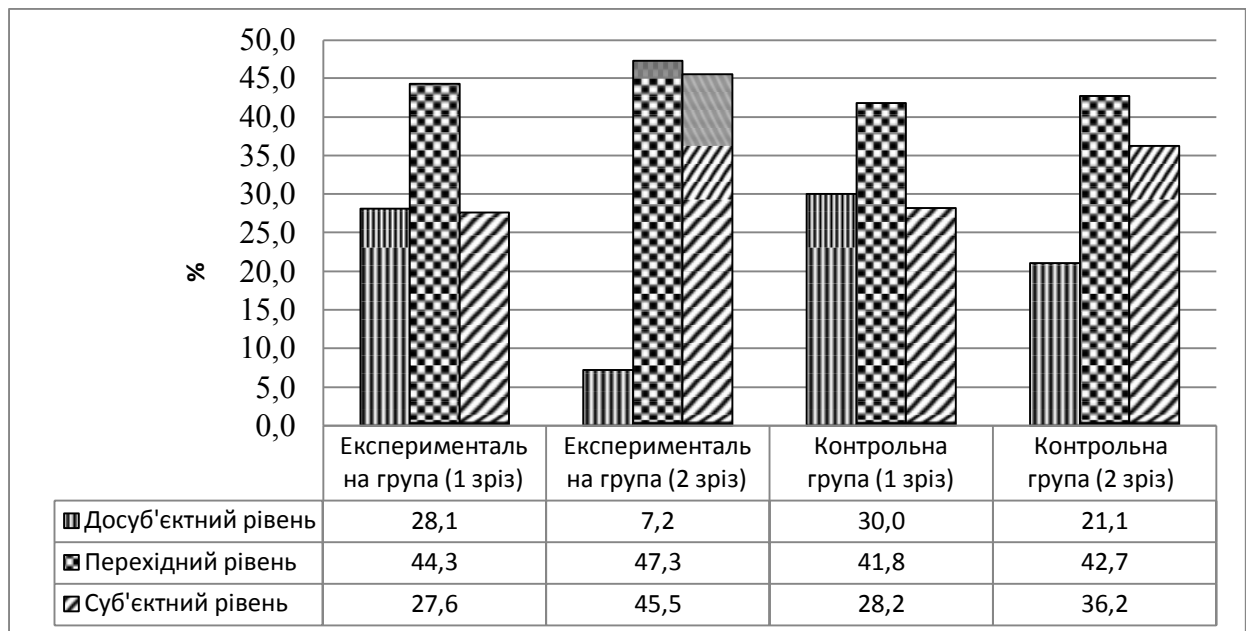


Рис. 6.11. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм (у%)

Як бачимо, на початку формуального 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'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм.

Після завершення формуального етапу дослідження внаслідок застосування розробленої системи, обгрунтованих 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 .

Висунемо статистичну гіпотезу (H_0) – відмінності між виявленими під час першого діагностичного зрізу рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи за ціннісно-мотиваційним критерієм є випадковими; та альтернативну до неї гіпотезу H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво).

Критерій узгодженості Пірсона використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95 %.

Підставивши наші числові показники у формулу, ми обчислили емпіричну статистику критерію χ_e^2 , яка виявилася рівною 0,3062.

За статистичною таблицею [574, с. 130] критичне значення критерію χ^2 для ступенів свободи 2 і рівня значущості $\alpha = 0,05$ дорівнює 5,991. У нашому випадку χ_e^2 (0,3062) виявилось меншим за $\chi_{0,05}^2$ (5,991), що не дає змоги відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм на початковому етапі дослідження.

Таким чином, доведено справедливість нульової гіпотези про несуттєвість відмінностей у початковому розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп, тобто за ціннісно-мотиваційним критерієм зрілості розбіжності між показниками експериментальної та контрольної груп на початку експерименту були статистично неістотними.

Після завершення формувального етапу експерименту (другий зріз) виявлене

значення критерію χ^2_e становило 18,9009, що більше критичного $\chi^2_{0,05}$ (5,991) для рівня значущості $\alpha = 0,05$. Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм мають статистично достовірний характер.

Оскільки за ціннісно-мотиваційним критерієм рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів в експериментальній групі виявилися вищими, ніж у контрольній, це дає підстави стверджувати про ефективність впровадженної системи, педагогічних умов, методики педагогічної підтримки та інших розроблених методичних шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, які сприяли гармонізації їх мотиваційно-ціннісної сфери, формуванню збалансованої і цілісної системи ціннісних орієнтацій і потреб.

Розглянемо далі зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм (рис. 6.12).

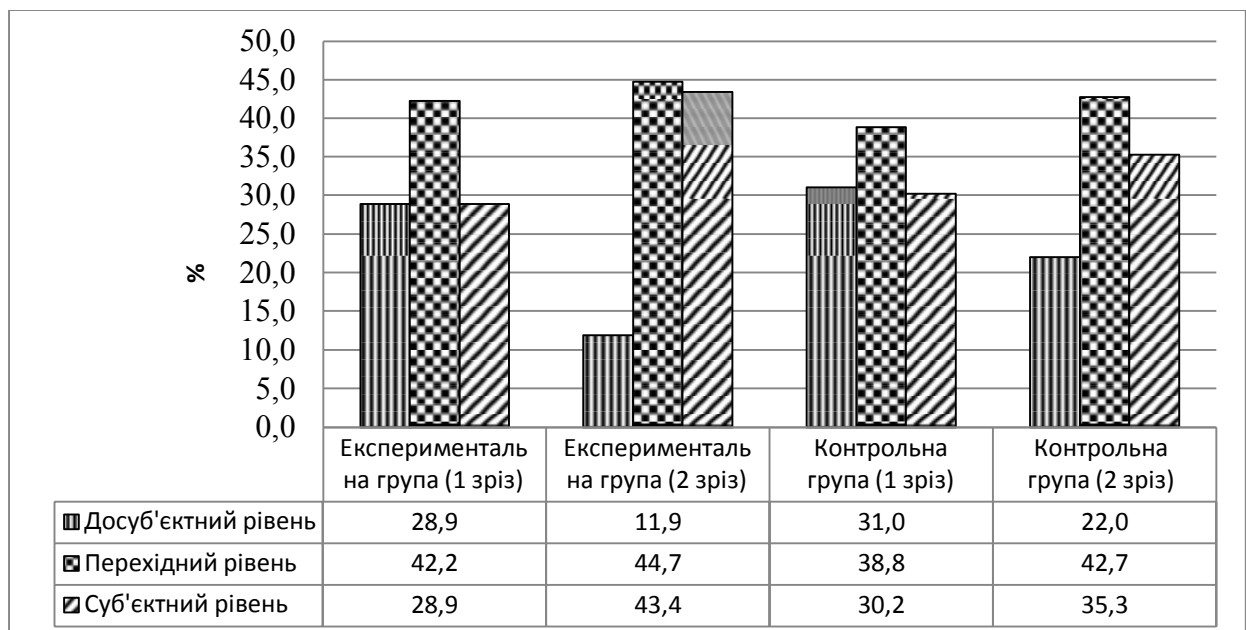


Рис. 6.12. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм (у%)

На початку формувального 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%).

Перевірка статистичної достовірності зазначених змін відбувалася за допомогою критерію узгодженості Пірсона χ^2 .

Висунемо статистичну гіпотезу (H_0) – відмінності між виявленими під час першого діагностичного зрізу рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи за ціннісно-мотиваційним критерієм є випадковими; та альтернативну до неї гіпотезу (H_1) – відмінності між групами за досліджуваною ознакою є не випадковими. Критерій узгодженості Пірсона використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95 %.

Підставивши наші числові показники у формулу, ми обчислили емпіричну статистику критерію χ^2 , яка виявилася рівною 0,5450.

Оскільки χ_e^2 (0,5450) виявилось меншим за $\chi_{0,05}^2$ (5,991), відсутні підстави для відхилення нульової гіпотези щодо випадковості відмінностей між рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп за особистісно-диспозиційним критерієм на початковому етапі дослідження. Таким чином, доведено справедливість нульової гіпотези про несуттєвість відмінностей у розподілі студентів експериментальної і контрольної груп, тобто за особистісно-диспозиційним критерієм особистісно-професійної зрілості розбіжності між показниками

експериментальної та контрольної груп на початку експерименту були статистично недостовірними.

Після завершення формувального етапу експерименту (другий зріз) емпіричне значення критерію χ_e^2 становило 9,0455, що більше критичного $\chi_{0,05}^2$ (5,991) для рівня значущості $\alpha = 0,05$. Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за особистісно-диспозиційним критерієм мають статистично достовірний характер.

Оскільки за особистісно-диспозиційним критерієм рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів в експериментальній групі виявилися вищими, ніж у контрольній групі, це дає підстави стверджувати про ефективність впровадженої системи, педагогічних умов, методики педагогічної підтримки та інших розроблених методичних шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Розглянемо далі зміни, які відбулися у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм (рис. 6.13).

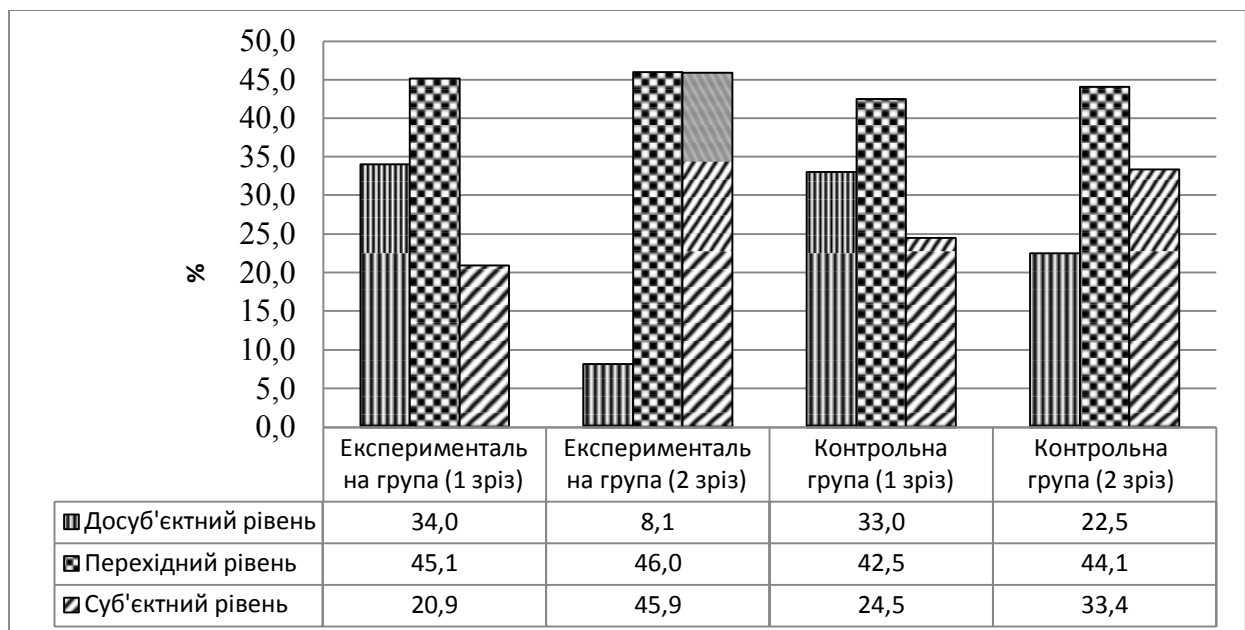


Рис. 6.13. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм (у%)

На початку формувального 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 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 певні 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%).

Перевірка статистичної достовірності зазначених змін відбувалася за допомогою критерію узгодженості Пірсона χ^2 . Висунемо статистичну гіпотезу (H_0) – відмінності між виявленими під час першого діагностичного зрізу рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи за когнітивним критерієм є випадковими; та альтернативну до неї гіпотезу H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Критерій узгодженості Пірсона використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95 %. Підставивши отримані числові показники у формулу (6.1), ми обчислили емпіричну статистику критерію χ_e^2 , яка виявилася рівною 0,1410.

Критичне значення критерію $\chi_{0,05}^2$ для ступенів свободи 2 і рівня значущості $\alpha = 0,05$, яке дорівнює 5,991. Оскільки емпіричне значення χ_e^2 (0,1410) виявилось меншим за $\chi_{0,05}^2$ (5,991), то у нас немає підстав відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у рівнях розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп за когнітивним критерієм на початковому етапі дослідження. Натомість, доведено справедливість нульової гіпотези про несуттєвість відмінностей у розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм. Тобто, на початку експерименту розбіжності

між показниками експериментальної та контрольної груп за когнітивним критерієм особистісно-професійної зрілості виявилися статистично недостовірними.

Після завершення формувального етапу експерименту (другий зріз) емпіричне значення критерію χ^2_e становило 20,3691, що більше критичного $\chi^2_{0,05}$ (5,991) для рівня значущості $\alpha = 0,05$. Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм мають статистично достовірний характер.

Оскільки за когнітивним критерієм рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів в експериментальній групі виявилися вищими, ніж у контрольній групі, це дозволяє зробити висновок про ефективність впровадженої системи, педагогічних умов, методики педагогічної підтримки та інших розроблених методичних шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Врешті розглянемо динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (рис. 6.14).

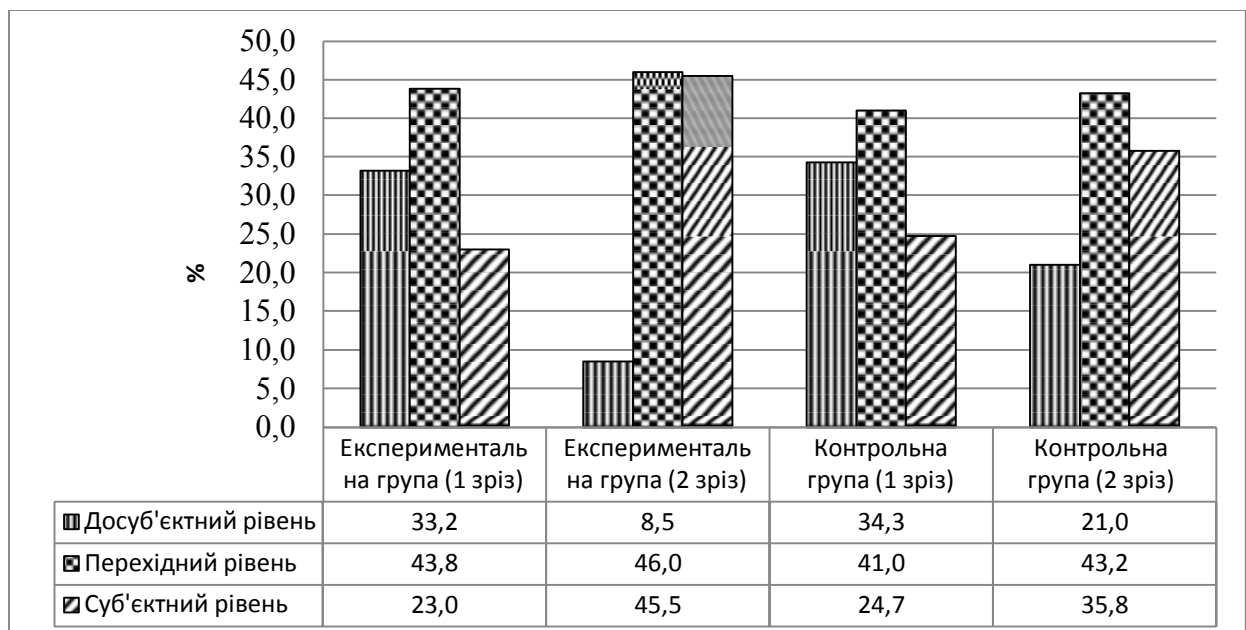


Рис. 6.14. Динаміка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм (у%)

Як бачимо, 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 також спостерігається позитивна динаміка у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів за функціональним критерієм: 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 %.

Перевірка статистичної достовірності зазначених змін відбувалася за допомогою критерію узгодженості Пірсона χ^2 . Висунемо статистичну гіпотезу (H_0) – відмінності між виявленими під час першого діагностичного зрізу рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи за функціональним критерієм є випадковими; та альтернативну до неї гіпотезу H_1 – відмінності між групами за досліджуваною ознакою є статистично достовірними.

Як і в попередніх випадках критерій узгодженості Пірсона використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95 %. Підставивши наші числові показники у формулу (6.1), ми обчислили емпіричну статистику критерію χ^2 , яка виявилася рівною 0,4082. Отже, емпіричне значення критерію χ^2_e (0,4082) виявилось меншим за критичне значення $\chi^2_{0,05}$ (5,991), що не дозволяє відхилити нульову гіпотезу стосовно випадковості відмінностей у розподілі рівнів розвитку особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп за функціональним критерієм на початковому етапі формувального експерименту. Водночас можна стверджувати про істинність нульової гіпотези щодо випадкового характеру відмінностей у рівнях особистісно-професійної зрілості студентів контрольної й експериментальної груп. Тобто за функціональним критерієм особистісно-професійної зрілості розбіжності між

показниками експериментальної та контрольної груп на початку експерименту були статистично недостовірними.

Після завершення формувального етапу експерименту (другий зріз) емпірично виявлене значення критерію χ^2_e становило 15,4767, що більше від критичного значення $\chi^2_{0,05}$ (5,991) для рівня значущості $\alpha = 0,05$. Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу і стверджувати, що виявлені на підсумковому етапі відмінності в розподілі рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за функціональним критерієм мають статистично достовірний характер.

Оскільки за функціональним критерієм рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи виявилися вищими, ніж у контрольній групі, це дає підстави для висновку про ефективність розробленої системи, впроваджених педагогічних умов та обраних методичних засобів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Отже, в обох групах, експериментальній і контрольній, було проведено два діагностичні зрізи: до проведення формувального етапу експерименту і після його завершення (2015-2018 рр.). В експериментальній групі під час аудиторної і позааудиторної діяльності впроваджувалися обґрунтовані педагогічні умови, застосовувалися розроблені методи і прийоми активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів та розвитку їх діалектичного професійного мислення у процесі вивчення педагогічних дисциплін, використовувався комплекс діалогічних методів навчання, проводився тренінг особистісно-професійної зрілості, надавалась педагогічна підтримка в особистісному становленні студентів із застосуванням інноваційних методик і технологій. Реалізована програма формувального експерименту, що тривав три навчальні роки, 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 формувального експерименту студентів з перехідним і досуб'єктивним рівнями особистісно-професійної зрілості, що цілком узгоджується з результатами

констатувального етапу дослідження. 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.

На рис. 6.15 – 6.16 представлено розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп за всіма критеріями наприкінці формульовального етапу педагогічного експерименту.

Представлені на діаграмах результати формульовального етапу педагогічного експерименту дозволяють порівняти динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів за кожним із визначених критеріїв. Аналіз підсумкових результатів експерименту за кількістю студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості свідчить, що, хоча позитивна динаміка спостерігається в обох групах, в експериментальній групі зростання більш суттєве. За когнітивним критерієм переважання становить 12,5 %, за функціональним – 9,7 %, за ціннісно-мотиваційним – 9,3 %, за особистісно-диспозиційним – 6,6 %. Як бачимо, порівняно нижчі відносні показники ефективності впроваджених педагогічних заходів виявилися за особистісно-диспозиційним критерієм.

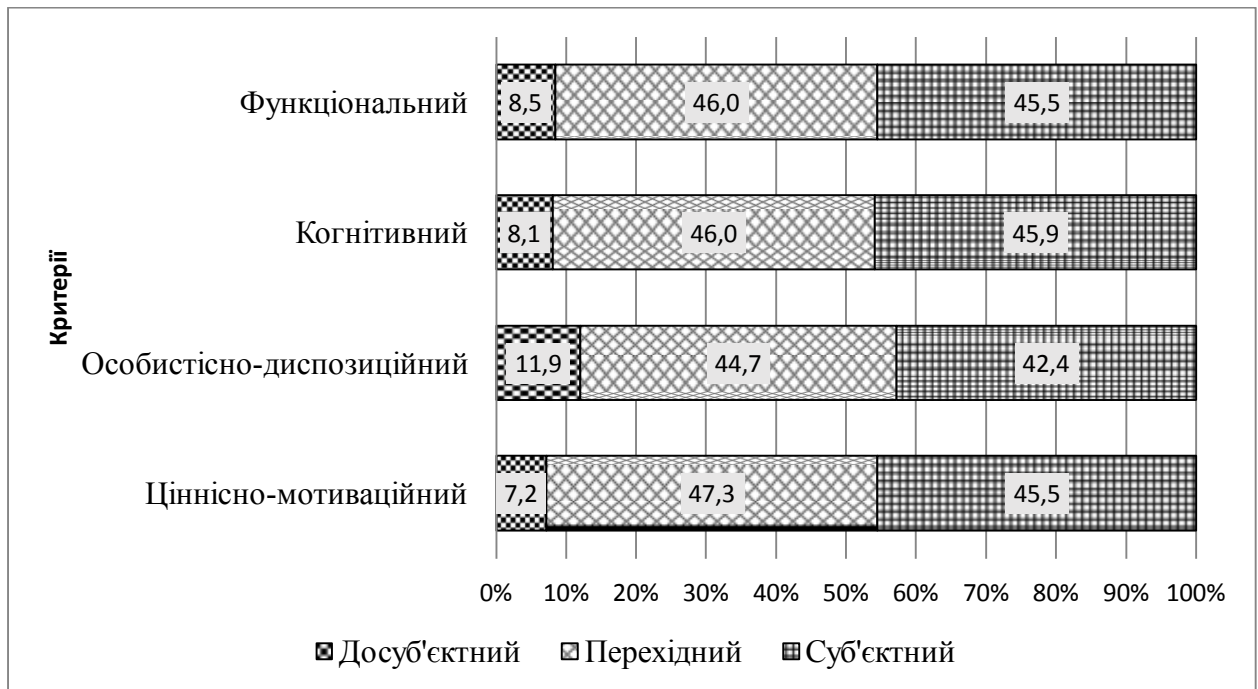


Рис. 6.15. Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи за всіма критеріями наприкінці формувального експерименту.

Варто звернути увагу на динаміку в обох групах кількості студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості. Порівняно з контрольною в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість таких студентів за всіма критеріями особистісно-професійної зрілості: за когнітивним критерієм переважання становить 14,4%, за ціннісно-мотиваційним – 13,9 %, за функціональним – 12,5 %, за особистісно-диспозиційним – 10,1 %.

Найбільший відсоток студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості наприкінці експерименту виявлено за особистісно-диспозиційним критерієм (11,9%), але в контрольній групі студентів з таким рівнем за цим же критерієм виявилось майже вдвічі більше – 22 %.

Аналіз діаграм також свідчить, що нам вдалося не за всіма критеріями однаково успішно підвищити рівень особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи. Передусім це стосується особистісно-диспозиційного критерію. Це дає підстави визначити напрями подальшого удосконалення розробленої методики педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

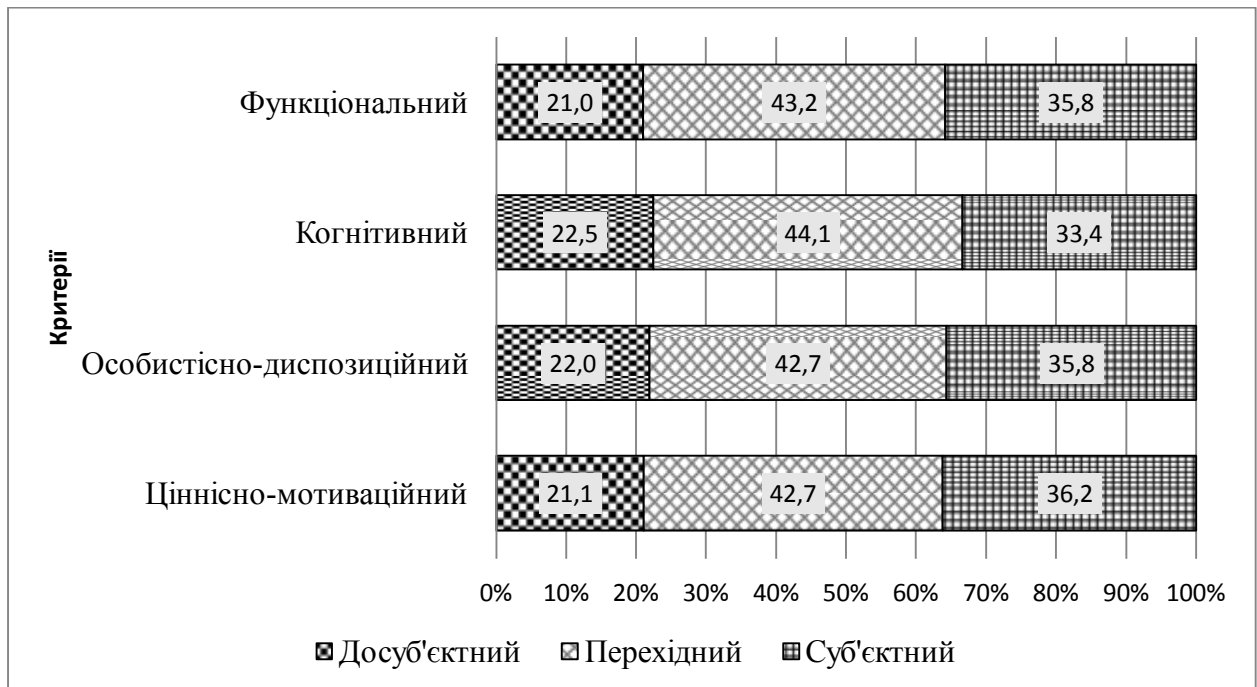


Рис. 6.16. Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів контрольної групи за всіма критеріями наприкінці формувального експерименту.

Спробуємо інтерпретувати одержані результати. Позитивній динаміці в процесі формувального експерименту 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 табл. 6.3 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 6.3

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
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	$\chi^2_{0,05}$
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. 6.17) представлено динаміку визначених на основі врахування всіх критеріїв загальних рівнів особистісного-професійного розвитку студентів експериментальної і контрольної груп на початку та наприкінці дослідно-експериментальної роботи.

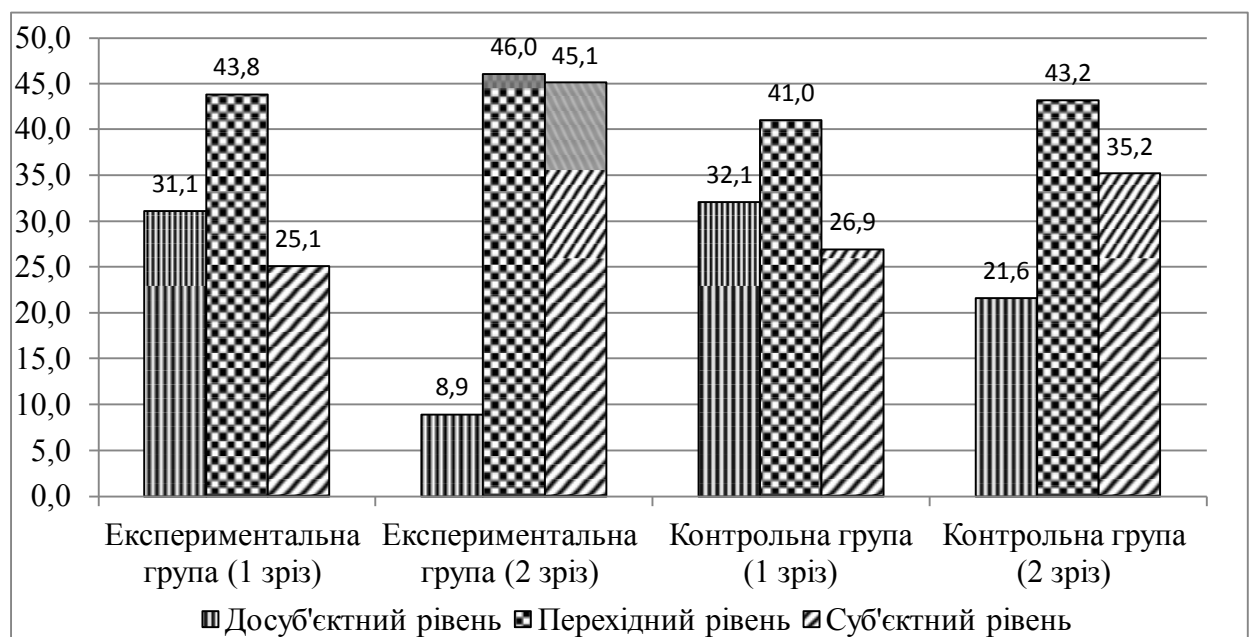


Рис. 6.17. Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної та контрольної груп (у %)

Як бачимо, початковий розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної груп майже однаковий. Цьому сприяв ретельний добір обох груп за показниками особистісно-професійної зрілості студентів. 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 6.4.

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 $\alpha = 0,05$. Підставивши результати у формулу (6.1), ми визначили емпіричне значення критерію χ^2 :

$$\chi_e^2 = \frac{1}{235 \times 227} \left(\frac{(235 \times 49 - 227 \times 21)^2}{21 + 49} + \frac{(235 \times 98 - 227 \times 108)^2}{108 + 98} + \frac{(235 \times 80 - 227 \times 106)^2}{106 + 80} \right) = 15,1858$$

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 запровадженої в експериментальній групі педагогічної системи забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

Отже, результати проведеного формувального експерименту підтвердили висунуту гіпотезу і засвідчили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. У студентів експериментальних груп відбулися статистично достовірні кількісні та якісні зміни за всіма діагностичними критеріями, що проявилися в позитивній динаміці загальних рівнів їх особистісно-професійної зрілості.

Аналіз і 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 в позитивній динаміці рівнів особистісно-професійної зрілості.

Висновки до шостого розділу

Узагальнення результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів дає підстави зробити основні висновки до розділу.

Під час дослідження було використано комплекс розроблених і адаптованих діагностичних методик оцінювання рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на основі виокремлених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, особистісно-диспозиційного, когнітивного і функціонального) та відповідних показників. На цій підставі було визначено й описано три рівні особистісно-професійної зрілості студентів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

Проведення констатувального зрізу, спрямованого на діагностику рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, дало змогу з'ясувати питання про однорідність контрольної й експериментальної груп і можливість їх використання на формульовальному етапі експериментального дослідження. Опрацювання результатів за допомогою статистичних методів (критерію χ^2) підтвердило відсутність відмінностей щодо рівнів особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної групи на початку дослідження. Узагальнення результатів, одержаних на констатувальному етапі дослідження, свідчить про гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах

підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для багатьох студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ, недостатній сформованості умінь самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку. Цим обумовлена необхідність упровадження спеціально організованої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

Мета формувального етапу дослідження полягала в перевірці загальної та часткових гіпотез, що відображають сутність авторського підходу до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відповідно до розробленої моделі відбувалася поетапно: на *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 корекції; на *розвивально-корекційному* етапі під час аудиторної й позааудиторної діяльності застосовувався комплекс педагогічних форм, методів, технологій і прийомів, спрямованих на активізацію рефлексивних процесів студентів, формування у них професійної ідентичності, ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності як засобу особистісної самореалізації; на *рефлексивно-корекційному* етапі підводилися підсумки розвивально-корекційної роботи, аналізувався розвиток професійно важливих особистісних якостей, оцінювалися зміни у професійних цінностях, установках, самооцінці, ставленні студентів до себе як суб'єктів педагогічної діяльності, їх професійній ідентичності.

Розвиток особистісної зрілості студентів відбувався у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми вчителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачав реалізацію відповідних педагогічних умов, використання змістових і методичних ресурсів. Важливе значення у процесі педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів надавалося тренінгу особистісно-професійної зрілості, який базується на принципах комплексності, мотивованої участі, активізації рефлексії, суб'єктного позиціонування студентів та врахування їх вікової сензитивності.

Одержані результати засвідчили, що наприкінці дослідження в усіх структурних компонентах особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни, що проявилось в загальній позитивній динаміці її рівнів. Зокрема, 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%). У контрольній групі також відбулася 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%). Застосування непараметричного критерію χ^2 підтвердило статистичну достовірність одержаних результатів.

Отже, результати експерименту підтвердили гіпотезу дослідження і засвідчили ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора: [159; 170; 174; 177; 191; 206; 207; 208; 210; 212; 214; 216; 219; 233; 234; 235; 238; 239; 240; 243; 254].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та практичне впровадження системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету. Результати дослідження свідчать про досягнення його мети та розв'язання поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання наступних висновків.

1. Унаслідок проведеного дослідження з'ясовано, що у зв'язку із переорієнтацією системи освіти на принципи гуманізації й демократизації змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких у сучасних умовах очікується не лише володіння технологіями передачі учням знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатність підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісно-професійної зрілості, здатності до професійного самовизначення й саморегуляції.

На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури та врахування особливостей професійного становлення фахівців педагогічного профілю у дослідженні з'ясовано сутність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як складного інтегрального утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і самостійно виробленої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя є системним утворенням, що характеризується структурою (комплексом компонентів і взаємозв'язків між ними), функціями (інтегральними способами самовираження – самодетермінація, самоорганізація, саморегуляція, самовизначення, самовираження, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, самотрансценденція) та властивостями (множинність, інтегрованість, цілісність, динамічність, незавершеність, неповнота і гетерохронність розвитку).

З'ясовано, що особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності, має багатовимірну структуру і характеризується такими основними параметрами, як: проактивність (самодетермінація, самостійність, автономність); рефлексивність (здатність до

адекватного самооцінювання та самоаналізу); інтернальність (внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе); толерантність (терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до нового); креативність (схильність до творчості); сформована самоідентичність (самостійно вироблена відносно стійка особистісно-професійна позиція – система особистісних і професійних цінностей і переконань). Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності педагогічної діяльності, визначає гуманістичну спрямованість вчителя, його здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

2. З урахуванням структурних компонентів особистісно-професійної зрілості виокремлено критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників: ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують інтраіндивідуальний й інтеріндивідуальний вектори спрямованості; особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних якостей: суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності; когнітивний критерій відображає сформованість діалектичного професійного мислення, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів; функціональний критерій характеризується такими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, активність, відповідальність, позитивне ставлення до світу (емпатія), толерантне ставлення до суперечностей, особистісно-професійне самовдосконалення. Комплексне врахування визначених критеріїв і показників дало змогу виокремити й описати три рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

3. Обґрунтовано концепцію розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету, яка ґрунтується на положенні про те, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів слід розглядати як систему методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі

педагогічного університету. Методологічною основою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено системний підхід, який забезпечує цілісне розуміння процесу особистісно-професійного становлення і дає змогу розглядати його в єдності всіх підструктур освітнього середовища педагогічного університету, складових особистісно-професійної підготовки та компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. На теоретичному рівні в основу концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів покладено особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний і середовищний підходи, які забезпечили конкретно-наукове підґрунтя розробки системи особистісно-професійного становлення студентів. На технологічному рівні система особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів передбачає реалізацію в умовах освітнього середовища комплексної педагогічної моделі, яка містить чотири структурно-функціональні блоки (цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний, оцінно-результативний) і забезпечує прогресивну динаміку рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

4. Розроблено та експериментально перевірено систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх вчителів, що забезпечує комплексний вплив чинників освітнього середовища на особистісне і професійне становлення студентів, зумовлюючи кількісні і якісні зміни в структурі їх особистості, мотиваційно-ціннісній сфері і самосвідомості, результатом чого є досягнення внутрішньої цілісності, ідентичності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі особистісно-професійного самовизначення. Розроблена система передбачає діалогізацію, проблематизацію та персоналізацію педагогічної взаємодії, забезпечення суб'єктно-рефлексивної позиції студентів в освітньому процесі, застосування комплексу ціннісно-сміслових розвивальних методів, прийомів, завдань і тренінгових технологій, що стимулюють смислопошукову активність студентів; забезпечення в освітньому процесі можливостей для формування особистісно-професійної позиції студентів, їх самореалізації як суб'єктів навчальної діяльності та професійного самовизначення.

5. На основі узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень, а також практики професійної підготовки майбутніх учителів з'ясовано, що активізація

розвитку їх особистісно-професійної зрілості можлива за таких педагогічних умов: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

6. Розроблено та експериментально перевірено методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного ЗВО, яка передбачає такі напрями діяльності:

- педагогічна діагностика з метою моніторингу рівня особистісно-професійної зрілості, змісту та структури мотиваційно-ціннісної сфери, професійно важливих особистісних якостей, професійної ідентичності студентів і прогнозування їхнього подальшого особистісно-професійного розвитку;

- консультування, спрямоване на надання студентам індивідуальних рекомендацій і допомоги у розробці програм особистісно-професійного самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей, подоланні кризових періодів професійного становлення;

- корекційно-розвивальна робота з використанням акмеологічних технологій, рефлексивних і діалогічних методів та прийомів, що сприяють особистісно-професійному самовизначенню, становленню зрілої професійної ідентичності студентів, розвитку діалектичного професійного мислення та набуттю вмінь і навичок професійної рефлексії, самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку;

- орієнтаційна робота, що здійснюється з метою сприяння розвитку професійної ідентичності та формування суб'єктно-професійної позиції студентів, їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.

7. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що реалізація розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів сприяє реалізації їх особистісного потенціалу, становленню суб'єктності та професійної ідентичності, формуванню діалогічної спрямованості, розвиває діалектичне мислення, що полягає в цілісному розумінні педагогічних процесів і ціннісному позиціонуванні себе у світі та професії; формує професійну позицію та комплексне бачення професійної діяльності. Запропонована методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів забезпечує формування адекватного Я-образу студентів, позитивної самооцінки, впевненості в собі, гуманістичної спрямованості, виробленню реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій, формуванню емоційної стійкості, а також активізує становлення професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексії, емпатії, толерантності та ін.). Впровадження розробленої методики педагогічної підтримки особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя з відповідним методичним забезпеченням в освітній процес педагогічних університетів довело її ефективність. Отже, методологія дослідження є правильною, мети досягнуто, поставлені завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Перспективи подальших досліджень убачаємо в з'ясуванні можливостей розвитку особистісно-професійної зрілості студентів у процесі педагогічної практики та вивчення фахових дисциплін, з'ясуванні особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості випускників педагогічних ЗВО під час професійної адаптації та самостійної професійної діяльності, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В. Смыслообразование в учебном процессе: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. Ростов н/Д., 2003. 440 с.
2. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Орел, 2003. 243 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. *Психология личности и образ жизни* / Отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва: Наука, 1987. С. 137 – 145.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва, 1980. 335 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности. *Проблемы психологии личности*. Москва: Наука, 1982. 299 с.
6. Аганисян В. М. Учебный диалог как психологический фактор развития эвристического мышления обучающихся: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург, 1999. 223 с.
7. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург: Гуманитарное единство «Академический проект», 1997. 256 с.
8. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 41 с.
9. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Видео ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5-10.
10. Акофф Р. Общая теория систем и исследование систем как противоположные концепции науки о системах. *Общая теория систем: монография* / пер. с англ. Москва, 1966. С. 66–80.
11. Аксенова Г.И. Студент как субъект образовательного процесса. Рязань: РИНФО, 1998. 160 с.
12. Алексеєнко А.П. Природа духовності. Харків: Факт, 2004. 240 с.
13. Алексеєнко Т. А., Сушанко В.В. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: навчально-методичний посібник. Чернівці: Рута, 2003. 41 с.

14. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. Москва, 1995. 496 с.
15. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
17. Андреев А.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. №2. С. 31 – 37.
18. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
19. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя. *Педагогика*. 2002. № 6. С. 66-70.
20. Аносов І. П., Яремчук С.В., Молодиченко В.В. Психологічні основи педагогічного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Інститут сучасного підручника, 2007. 272с.
21. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Классный руководитель*. 2000. №3. С. 60-63.
22. Античное наследие в культуре Возрождения / ред. В.И. Рутенбург. Москва: Наука, 1984. 285 с.
23. Антіпова Н. Теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату компетентнісного підходу в професійній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2005. № 2 (82). С. 28–31.
24. Антонов В.М. Інноваційна акмеологічна педагогіка: кіберакмеологічний аспект управління якістю освіти: монографія. Одеса, 2018. 295 с.
25. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Вид. 2-ге, допов. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
26. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва: «Академический проект», 2000. С. 27-42.
27. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998. 1392 с.
28. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию*. Москва: Смысл, 2000. С. 5-7.
29. Асмолов А. Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.Ф. О некоторых перспективах исследования

- смысловых образований личности. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 35 – 46.
30. Асмолов А. Толерантность – культура XXI века. *Век толерантности*. 2004. № 7. С. 4– 8.
31. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
32. Афанасьев В.Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
33. Балабанова Н. В. Соціальний діалог як суспільне явище (соціологічний аспект аналізу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.07 «Соціологія управління». Харків, 2000. 17 с.
34. Балабанова Н. В., Жуков В.И. Социальный диалог. Социальное партнерство. Социальное господство. Киев, 2002. 189 с.
35. Балл Г. А. Современный гуманизм и его диалогические универсалии. *Гуманитарні науки*. 2001. № 2. С. 4 – 10.
36. Балл Г. А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. № 4 С. 56 – 66.
37. Балл Г. А., Волинець А.Г., Копилов С.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманітаризації освіти. *Психологія – школі: збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару*. Київ: Наукова думка, 1997. С. 76 – 82.
38. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психологический журнал*. 1997. Т.18. № 5. С. 7-19.
39. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. Киев: Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
40. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
41. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник*. Ченстохова; Київ, 1999. С. 335-347.
42. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. Ч.2. 1997. С.21-36.

43. Барнс Л. Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература). Москва: Гардарики. 2000. 501 с.
44. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. Москва: Наука, 1989. 448 с.
45. Бахтин М. М. К методологии литературоведения. Москва: Контекст, 1975. 206 с.
46. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
47. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. 508 с.
48. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов. Екатеринбург, 1996. 416 с.
49. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Москва: Академия, 2000. 188 с.
50. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие. Москва: Академия, 2002. 146 с.
51. Белолуцкая А. К. Подходы к исследованию диалектического мышления. *Психологический журнал*. 2017. Том 38, № 2. С. 44-54.
52. Белоусова О. В. Развивающее образование акмеологического типа. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 12 – 17.
53. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2018. № 4 (58). С. 64-72.
54. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 183 с.
55. Бермус А. Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт. *Педагогика*. 2008. №6. С. 15 – 22.
56. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва: Прогресс, 1988. 400 с.
57. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
58. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем. Системные

- исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. Москва : Наука, 1973. С. 20–37.
59. Борулава Г.А., Борулава М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе. *Педагогика*. 2010. №4. С. 11-17.
60. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Высшая школа, 1989. 141 с.
61. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых. Москва: Мозаика-Синтез, 2018. 568 с.
62. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. Рідна школа. 2014. № 4/5. С. 21–26.
63. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. – Київ, 2003.
64. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 10 -13.
65. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30–37.
66. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
67. Беляева О. М. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі. Імідж сучасного педагога. 2017. № 7. С. 23–27.
68. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. Москва: Знание, 1990. 64 с.
69. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
70. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. 216 с.
71. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атика, 2008. 684 с.
72. Бирюкова Г. М. Специфика диалогических отношений в образовательном процессе URL: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html
73. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ: "К.І.С.", 2004. 46 с.

74. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балла та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя / НАПН України. Вид. 3-тє. Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 342 с.
75. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке. *Проблемы методологии системных исследований*. – Москва: Мысль, 1970. С. 7-48.
76. Блінова О. Є. Відкритість як мотиваційна готовність молодих учителів до педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1 – 2. С. 97 – 99.
77. Богданова М. К. Педагогічні засади формування особистісного зорієнтованого спілкування майбутніх учителів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.
78. Боголюбов Л. Н. Школьное обществознание в 30-80-х годах. *Обществознание в школе*. 1997. №3. С. 24-32.
79. Богомоллова Н.Н., Петровская Л.А. О методах активной социально-психологической подготовки. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1977. №1. С. 51-62.
80. Бодалев А. А. Личность и общение. Избр. труды. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.
81. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 122 – 127.
82. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
83. Бодалев А.А. Психология общения. Москва: «МОДЭК», 2002. 320 с.
84. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.
85. Болгаріна В. Педагогічна соціологія: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. 144 с.
86. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. Санкт-Петербург: «Социально-психологический центр», 1996. 380 с.
87. Большой толковый психологический словарь. Москва: Вече, АСТ, 2000. 559 с.
88. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.

89. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С.11-17.
90. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1990. № 3. С.37-43.
91. Бондарчук О. І. Експертна психологія: курс лекцій. Київ: МАУП, 2003. 120 с.
92. Бордовский В. А. Методы педагогических исследований. Санкт-Петербург: 2001. 169 с.
93. Борисова О. М. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості. *Психологічне формування і розвиток особистості* / за ред. Л. І. Анциферової. Львів : Освіта, 2002. 146 с.
94. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
95. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве вуза: монография. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 131 с.
96. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология: теория самоорганизации индивидуума и социума. Санкт-Петербург: Политехника, 2001. 157 с.
97. Брантова Ф. С. Представления о психологически зрелой личности в сознании людей разного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2011. 247 с.
98. Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9-16.
99. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 3-19.
100. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование. Москва, 1985. 64 с.
101. Братченко С.Л. Образование: ненасилие, толерантность и гуманитарная экспертиза. *Межкультурный диалог: исследования и практика* / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой. Москва: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С.

172-182.

102. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва: 1997. С. 201-222.

103. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дис. ... канд. психол. н.: 19.00.07. Ленинград, 1987. 16 с.

104. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2007. № 2 (11). С. 23-28.

105. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Москва: Лабиринт, 1998. 332 с.

106. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Том 12. №6. С. 3 – 11.

107. Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 74–78.

108. Бубер М. Проблема человека. *Два образа веры*: пер. с нем. Москва: Республика, 1995. С. 157-232.

109. Бубер М. Я и Ты. Москва: Высшая школа, 1993. 244 с.

110. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта. *Вопросы психологии*. 1993. №5. С. 99-105.

111. Бужина І. В. Гуманістична взаємодія з учнями як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2000. №4. С. 7-11.

112. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 116 с.

113. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. Київ: Науковий світ, 1999. 37 с.

114. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 21 с.

115. Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 6. С. 68–73.
116. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тула, 2006. 211 с.
117. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 235 с.
118. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самопознания учителя : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1987. 26 с.
119. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
120. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". Оренбург, 2012. 23 с.
121. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
122. Вачков И., Гриншпун И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся. *Развитие личности*. 2002. №3. С. 147–161.
123. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Москва, 2000. 224 с.
124. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2001. 273 с.
125. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 508 с.
126. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество. *Вопросы психологии*. 1990. №4. С. 5-14.
127. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление: логика и психология. *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 4-12.
128. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.

Москва: Высшая школа, 1991. 204 с.

129. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. Гродно: ГрГУ, 1991. 81 с.

130. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 320 с.

131. Веремчук А. М. Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2009. 20 с.

132. Вилькеев Д. В. Педагогическое мышление и его формирование у студентов. Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. 150 с.

133. Вихрущ А. В., Вихрущ В. О., Романишина Л. М. Загальні основи андрагогіки : підручник. Тернопіль : Крок, 2018. 351 с.

134. Вихрущ В. О. Андрагогічна парадигма: загальнонауковий контекст : монографія. Тернопіль : Крок, 2019. 417 с.

135. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.

136. Вознюк О. В. Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

137. Волкова Е.Н. Психологические аспекты субъектности педагога. Н.Новгород: НГЦ, 1997. 180 с.

138. Волкова Н. П., Устименко К.В. Самостійна робота у процесі підготовки майбутнього вчителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 2. С. 161–171.

139. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки. 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.

140. Воробьева Л.И. Диалог и коммуникация. *Московский психотерапевтический*

журнал. 2006. № 2. С. 5-28.

141. Воронова О. Ю. Рефлексія педагога-вихователя: принципи та особливості дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 168–179.

142. Выготский Л. С. Конкретная психология человека. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1986. № 1. С.52-65.

143. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. 1136 с.

144. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-и т. Т.3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1982. 368 с.

145. Выражемская А.И. Влияние социальных установок учителя на межличностные отношения участников педагогического взаимодействия: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Москва, 1995. 15 с.

146. Гаджиева Н.М., Никитина М.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 144 с.

147. Газман О. С. Самоопределение. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. С. 82.

148. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002. 296 с.

149. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис... док. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 366 с.

150. 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.

151. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 38-48.

152. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПБ». 2019. № 1. С. 32 – 53.

153. Галузяк В.М. Development of personality maturity of future teachers. *Наукові записки*

- ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40. С. 148 – 153.*
154. Галузяк В.М. Personal maturity of the teacher's as a factor of the efficiency of pedagogic activity. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 45. С. 55 – 63.*
155. Галузяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39. С. 134-141.*
156. Галузяк В.М. Базові параметри концепцій виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2011. Вип. 34. С. 238 – 245.*
157. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2019. Вип. 57. С. 71 – 82.*
158. 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.*
159. 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.*
160. Галузяк В.М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2018. Вип. 53. С. 30 – 40.*
161. 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.*
162. 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.*
163. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-

професійної зрілості майбутніх учителів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2018. С. 19–53.

164. Галузяк В.М. Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці. *Вища освіта України*. Темат. вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». 2012. №1 (дод. 1). С. 205–211.

165. Галузяк В.М. Зрілість учителя як предмет соціально-педагогічних досліджень. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези допов. міжнар. наук.-практ. конф.* Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 64–68.

166. Галузяк В.М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23–33.

167. Галузяк В.М. Концептуальні підходи до розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 59. С. 44–52.

168. Галузяк В.М. Концепції виховання: формування, маніпуляція і сприяння. *Lubelski rocznik pedagogiczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2007. Т. XXVI. S.11–21.

169. Галузяк В.М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. 2009. Вип. 54. Херсон: Видавництво ХДУ. С. 128–132.

170. Галузяк В.М. Корекція особистісних детермінант професійного спілкування майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 31. С. 223–231.

171. Галузяк В.М. Критерії зрілості педагогічного мислення. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*. Матер. III регіон. наук.-практ. конф. Вінниця: Вінницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ, 2017. С. 12–16.

172. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості вчителя. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: Теоретичний та науково-методичний часопис*. Київ, 2010. Т. 1. Вип. 3 (додаток 1). С. 258–265.

173. 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.
174. Галузяк В.М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37. С. 63 – 71.
175. Галузяк В.М. Моніторинг вихованості особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 32. С. 127 – 136.
176. Галузяк В.М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2003. Вип. 8. С. 158 – 163.
177. Галузяк В.М. Мотиви досягнення, афіляції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 392 – 399.
178. Галузяк В.М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. *Человек и общество: на рубеже тысячелетий*: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. Выпуск 56. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 28-41.
179. Галузяк В.М. Основні напрями досліджень стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 16. С. 41 – 49.
180. Галузяк В.М. Основні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін*: монографія / Паламарчук О.М., Шахов В.І. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2021. С. 86 – 102.
181. Галузяк В.М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка]*. Сер. Педагогічні науки. 2001. Вип. 32. Ч. II. С.30 – 34.
182. Галузяк В.М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання.

Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2009. Вип. 27. С. 77 – 82.

183. Галузяк В.М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2007. Вип. 25. С. 353 – 360.

184. Галузяк В.М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2016. Вип. 46. С. 142 – 148.

185. Галузяк В.М. Особливості діалектичного педагогічного мислення. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.).* Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 17-25.

186. Галузяк В.М. Оцінка ефективності виховних підходів. *Вісник науково-дослідної лабораторії педагогічної компетентності: Матер. наук. конф. та семін. / ред. кол. Коберник О.М., Кравченко О.О., Бойченко В.В.* Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 44 – 49.

187. Галузяк В.М. Очікування успіху як мотиваційний чинник педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2016. Вип. 47. С. 179 – 186.

188. Галузяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* Збірник наук. праць. 2008. Вип. 17 (21). Харків: НТУ «ХП». С. 289 – 296.

189. Галузяк В.М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2015. Вип. 44. С. 9 – 17.

190. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 55. С. 15 – 23.

191. 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.

192. Галузяк В.М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і*

психологія. 2014. Вип. 42. Частина 2. С. 162 – 169.

193. Галузяк В.М. Підходи до розуміння діалогу та його використання у підготовці майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. III всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2019. С. 34 – 42.

194. Галузяк В.М. Показники міжособистісної толерантності вчителя. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти*: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. С. 91 – 92.

195. Галузяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі*: зб. наук. ст. / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.

196. Галузяк В.М. Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. С. 169 – 175.

197. Галузяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 59 – 69.

198. Галузяк В.М. Принципи забезпечення особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 65. С. 62 – 70.

199. Галузяк В.М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: Матер. Бердянської сесії I всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Частина 3. С. 34 – 37.

200. Галузяк В.М. Проблема эффективности воспитательных подходов. *Педагогические инновации – 2017*: материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 55-57.

201. Галузяк В.М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування». *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2007. Вип. 21. С. 347 – 354.

202. Галузяк В.М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2001. Вип. 4. С.142 – 146.
203. Галузяк В.М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2004. Вип. 11. С. 29 – 32.
204. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2002. Вип. 6. С. 106 – 112.
205. Галузяк В.М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2017. 204 с.
206. Галузяк В.М. Психолого-педагогічний супровід становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2019. Вип. 60. С. 143 – 154.
207. Галузяк В.М. Развитие личностной зрелости будущих учителей в образовательном пространстве педагогического вуза. *Философия, психология и социология в XXI веке: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 29.* Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 130 – 141.
208. Галузяк В.М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матер. II всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* Вінниця: Твори, 2018. С. 12 – 20.
209. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія.* Харків: НТУ «ХП». 2008. №4. С. 17 – 25.
210. Галузяк В.М. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2020. Вип. 64. С. 47 – 57.
211. Галузяк В.М. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2020. Вип. 62. С. 210 – 219.
212. Галузяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи.* Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 78 – 80.

213. Галузяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: Матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Нілан, 2014. С. 22 – 28.
214. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 480 с.
215. Галузяк В.М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 30 – 58.
216. Галузяк В.М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 340 – 348.
217. Галузяк В.М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
218. Галузяк В.М. Способи і прийоми розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 54. С. 48 – 59.
219. Галузяк В.М. Стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. IV всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2020. С. 68 – 79.
220. Галузяк В.М. Стилi педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 1. С. 80 – 87.
221. Галузяк В.М. Стил ь педагогічного спілкування як фактор розумового розвитку учнів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 61. С. 199 – 209.
222. Галузяк В.М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 64-100.

223. Галузяк В.М. Структура особистісної зрілості педагога. *Теорія та практика ринкових перетворень; економічний та соціальний контекст*: Збірник матер. всеукр. наук.-практ. конф. Том IV. Вінниця: ВІЕ ТНЕУ, 2008. С. 194 – 200.
224. Галузяк В.М. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2017. С. 72 – 102.
225. Галузяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 192 – 197.
226. Галузяк В.М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 18. С. 212 – 216.
227. Галузяк В.М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки*. Київ, 2005. №6 (30). Ч 1. С. 262 – 267.
228. Галузяк В.М. Сутнісні характеристики особистісного розвитку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 66. С. 122 – 131.
229. Галузяк В.М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
230. Галузяк В.М. Типологія базових моделей виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 7. Вінниця, 2002. С. 94-102.
231. Галузяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 5. С.110 – 115.
232. Галузяк В.М. Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXXI. Харків: Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, 2013. С. 59 – 65.
233. Галузяк В.М. Тренінг особистісної зрілості як інноваційна методика професійної підготовки майбутніх педагогів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному*

середовищі вищої школи: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: Нілан, 2015. С. 44 – 56.

234. Галузяк В.М. Формування особистісної готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. 2008. Вип. 32. Київ-Вінниця: Планер. С. 299 – 306.

235. Галузяк В.М. Формування у майбутніх учителів індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 19 – 53.

236. Галузяк В.М. Характеристики зрілого педагогічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 51. Вінниця, 2017. С. 43-50.

237. Галузяк В.М. Характеристики личностной зрелости педагога. *Педагогика и жизнь*: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 18. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. С. 53 – 63.

238. Галузяк В.М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Частина 3. С. 114 – 120.

239. Галузяк В.М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Педагогічні науки*. 2010. №14. С. 169 – 174.

240. Галузяк В.М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 29. С. 86 – 92.

241. Галузяк В.М., Алексеева О. В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 3. С. 156 – 163.

242. Галузяк В.М., Давідчук А. О. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці. Сучасні інформаційні технології та

інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. 2018. Вип. 52. Київ – Вінниця: Планер. С. 129 – 133.

243. Галузяк В.М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 256 с.

244. Галузяк В.М., Довгань Л.І. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика. Вінниця: ПП Балюк І.Б., ВДПУ, 2009. 231 с.

245. Галузяк В.М., Сметанский Н.И. Две личности – две парадигмы воспитания. *Педагогика*. 2002. №3. С. 83 – 88.

246. Галузяк В.М., Сметанський М.І. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський: дві парадигми виховання. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2000. №7. С. 35 – 40.

247. Галузяк В.М., Сметанський М.І. Діалог з опонентами. *Педагогіка і психологія*. 2000. №1. С. 120 – 126.

248. Галузяк В.М., Сметанський М.І. Проблема личностной референтности педагога. *Педагогика*. 1998. №3. С.18-25.

249. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.

250. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: Нілан, 2013. 304 с.

251. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: Матер. III всеукр. (з міжнар. участю) науково-метод. конф. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Част. 1. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. С. 122 – 127.*

252. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: Нілан, 2015. 155 с.

253. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2015. 208 с.

254. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і*

психологія. 2020. Вип. 63. С. 86 – 95.

255. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції* : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 119 – 140.

256. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Формування спрямованості майбутніх педагогів на творчу самореалізацію у професійній діяльності. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога*: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2020. С. 12 – 43.

257. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13–17.

258. Галян О.І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя: автореф. дис...на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 1999. 19 с.

259. Гапійук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії "викладач-студент" у процесі навчання у класичному університеті: дис... канд. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 254 с.

260. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки в педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 14 – 16.

261. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. *Педагогика*. 2004. №2. С. 72-79.

262. Гаспарович Е. О. Личностно-ориентированный диалог как средство формирования субъект-субъектных отношений младших подростков на уроках музыки: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2002. 157 с.

263. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 томах. Второе издание. Москва: Мысль, 1972. Т.2. 1972. 668 с.

264. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.

265. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев: НПП Психодіагностика

и дифференцированное обучение, 1994. 14 с.

266. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности преподавателя в системе последиplomного образования: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Казань, 1999. 459 с.

267. Гиршман М.М. Избранные статьи. (Диалогическое мышление). Донецк, 1996. 160 с.

268. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2007. 187 с.

269. Глазунова Т. В. Навчання писемного спілкування англійською мовою із застосуванням «діалог-журналу» (II курс мовного педагогічного вузу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання іноземних мов: германські та романські мови». Київ, 1997. 19 с.

270. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упор. Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2009. 192 с.

271. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. Вища школа в умовах глобалізації та інтеграції : зб. Матеріалів Всеукр.наук.-практ.конф. (27–28 березня 2008 р.). Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. С. 150–152.

272. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування. Як допомогти проблемним підліткам [пер. з англ. В. Хомика]. Київ: Либідь, 2003. 520 с.

273. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : монографія / Хмельниц. нац. ун-т. Вінниця : Планер, 2011. 399 с.

274. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 40 с.

275. Гончаренко С. У. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 490-491.

276. Гончаренко С. У. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 490-491.

277. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

278. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Вид. друге, доп. й вип. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
279. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2–10.
280. Гончарова О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Москва, 2010. 20 с.
281. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс]. *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html>
282. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Київ : Контекст, 2012. С. 44–47.
283. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
284. Горохівська Т. М. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.
285. Грановская Ф.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург, 1994. 194 с.
286. Грачева Е.Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитию. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. №6. С. 87-95.
287. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх учителів до міжособистісної професійної взаємодії: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 162 с.
288. Григор'єва Н. В. Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності вчителя географії. *Педагогічний пошук*. 2018. № 3 (99). С. 56–58.
289. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания*. Пермь: ИТОП

РАО, 2001. С. 66 – 76.

290. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.

291. Гриньова М.В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної професійної діяльності». *«Імідж сучасного педагога» – електронне наукове видання*. Полтава, 2017. №4/2 (173). С. 5-10.

292. Гришина Н.В. Психологія конфлікту. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 464 с.

293. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.04. Київ, 2007. 475 с.

294. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

295. Гуманістична психологія: антологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: У 3-х томах / [упорядн. і наук. ред. Р. Трач, Г. Балл]. Київ: Університетське видавництво «Пульсари», 2001.

296. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 553 с.

297. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.

298. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2006. Вип. 9. С. 34–38.

299. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. Вінниця : Планер, 2005. 366 с.

300. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 9–14.

301. Гуреев А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Челябинск, 2001. 154 с.

302. Гусев А. Г. Диалог как средство формирования у педагогов умений самоанализа профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2002. 144 с.
303. Гусева А. П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелости личности (на примере социально ориентированных профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018. 26 с.
304. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Шлях освіти. 2004. № 3. С. 22–24.
305. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. Москва: Педагогика, 1972. 424 с.
306. Давыдов Ю. Н. У истоков социальной философии М. М. Бахтина. *Социологические исследования*. 1986. № 2. С. 170-181.
307. Данилова Г.С. Акмеология і професіоналізм в умовах глобалізації. *Акмеология – наука XXI століття*. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. 412 с.
308. Данилова Г.С. Вершини професіоналізму педагога як акмеологічний синтез тріади його компонентів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Рівне, 2007. Т.3. С. 57-62.
309. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ. *Проблеми освіти*. № 63, Ч. 1. 2010. С. 82–90.
310. Даутова О. Б., Лапина Н.Л. Диалог как принцип образования. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.html
311. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Москва: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
312. Декларация принципов толерантности. *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. 2001. №1-2. С. 131-137.
313. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ-початку ХХІ ст. *Педагогічні науки*. 2011. № 2. С. 39–44.
314. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ ст. Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
315. Державна програма «Вчитель» (2002) [Електронний ресурс]. Режим доступу: [Zakon3/rada.gov.ua/raws/show/3792002n/pagen](http://zakon3.rada.gov.ua/raws/show/3792002n/pagen)
316. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека:

- методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва, 2000. 391 с.
317. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
318. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
319. Дзюба П. М. Теоретична модель професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання. Педагогічні науки: Вісник Національної академії державної прикордонної служби України. 2010. №2. С. 1-8.
320. Диалог культур – культура диалога: сб. науч. ст. / сост. Н. А. Бакиш; отв. ред. А. М. Зверев. Москва: РГГУ, 2002. 421 с.
321. Диалог о диалоге: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Ю. П. Зотов. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1991. 144 с.
322. Диалог поколений / сост. Т. М. Кононыгина. Орел: Изд-во НП «Редакция газеты «Орловская правда», 2001. 111 с.
323. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. 213 с.
324. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. Запоріжжя, 2004. 181 с.
325. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя: навч. посібник / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін.; за заг. ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. Київ: ІЗМН, 1997. 136 с.
326. 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.
327. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 190-206.
328. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. Москва: Знание, 1980. 159 с.
329. Доценко Е. Л. Манипуляция: психологическое определения понятия.

Психологический журнал. 1993. № 4. Т. 4. С. 32 – 43.

330. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход . *Журнал прикладной психологии*. 2003. №4-5. С.35-42.

331. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25-30.

332. Дубасенюк О. А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб.наук.пр. у 2-х ч.* Харків : НТУ «ХПШ», 2012. Ч. 2. С. 207–218.

333. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод.пр. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

334. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя : зб. наук. пр. молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.

335. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–28.

336. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир : Житомир. держ. пед. ін.-т, 1995. 260 с.

337. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.

338. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

339. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.

340. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

341. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
342. Дубасенюк О.А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2010. № 1. С. 18–26.
343. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: науч. монография. Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. 847 с.
344. Дьяконов Г.В., Добрянский И.А. Активные методы группового обучения: диалогический подход: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов. Киров: ИМЭКС ЛТД, 2004. 189 с.
345. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 192 с.
346. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
347. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. *Социальная психология в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. С. 414-424.
348. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Ростов-на-Дону, 2004. 36 с.
349. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №12. С. 47-56.
350. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
351. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
352. Ермакова Г.Г. О критериях развития профессиональной рефлексии педагога.

Материалы научно-практической конференции. Оренбург: ОГПУ, 2001. С.64-67.

353. Ермакова Е. С. Изучение диалектических структур мышления в психологии. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.* 2010. Том 5, № 2. С. 14-25.

354. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога). *Образование и наука.* 2012. №27. С. 18-34.

355. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником. *Problems of Education in the 21-st Century. Siauliai: SMC «Scientia Educologica».* 2011. V. 33. P. 133-142.

356. Єрмак Ю. Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогіка. 2018. № 1 (20). С. 218–223.

357. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія.* Житомир, 2016. С. 98-115.

358. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия. *Психологический журнал.* 2007. №2. С. 44-55.

359. Журавлёв А.Л. Социально-психологическая зрелость: попытка обосновать понятие. *Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко.* Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 198–222.

360. Завьялова И. Ю. Эго-интеграция как личностная зрелость : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Челябинск, 2017. С 178.

361. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 1998. 16 с.

362. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ: Київський національний університет ім. Тараса Шевченка 2000. 19 с.

363. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. Москва: Издательский дом Ш.

Амонашвили, 2006. 284 с.

364. Закір'янова І. А. Педагогічна спрямованість особистості як компонент соціокультурної компетентності. *Постметодика*. 2002. № 2/3. С. 69–72.

365. Зарічна О. В. Педагогічний діалог як умова розвитку суб'єктності вчителя. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта, 25-28 вересня 2006 р. Зб. статей: Ч. 1. Ялта: РВВ КГУ. 2006. С. 53-56.

366. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. Санкт-Петербург, 2007. 159 с.

367. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун, М. М. Марусинець, О. І. Огієнко, О. В. Сулима, Н. О. Постригач. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

368. Звонок О. С. До питання співвідношення понять дорослість і зрілість у віковій психології. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7(1). С. 185-192.

369. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования. *Научный диалог*. 2017. № 1. С. 266–279.

370. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. *Образование в Уральском регионе: научные основы развития*: тез. докл. II науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. университета. 2002. Ч.2. С. 23-25.

371. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

372. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

373. Зильбербранд Н. Ю., Рудакова И. А. Типология смысловых задач в современной дидактике. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-1. С. 177-181.

374. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа

компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

375. Зинченко В. П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии. *Вопросы философии*. 1977. № 7. С.109–125.

376. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр НТУ «ХПШ», 2001. Ч. 1. С. 15–23.

377. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність. Витоки педагогічної майстерності:зб. наук. пр. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 21–31.

378. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

379. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

380. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.

381. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Т. 6. С. 209–221.

382. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища педагогічна освіта*: наук. метод. зб. Вип. 17. Полтава, 1994. С. 66-72.

383. Измагурова В. Л. Внутренний диалог как механизм развития сознания: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2006. 193 с.

384. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Москва, 1974. 272 с.

385. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография. Великий Новгород, 2005. 50 с.

386. История педагогики: учебник для аспирантов / под ред. Н. Д. Никандрова. Москва: Гардарики, 2007. 413 с.

387. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс]Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial_26.html

388. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза:

- автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Оренбург, 2004. 18 с.
389. Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования. Москва: Изд-во «Про-Пресс», 2004. 88 с.
390. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. Москва: Смысл, 2003. 284 с.
391. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія. Київ: ХмЦНП, 2011. 368 с.
392. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
393. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. №4. С. 9-17.
394. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : монографія. Вінниця : Нілан, 2016. 153 с.
395. Карпинский К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни. *Методология и история психологии*. 2010. Т. 5. В. 1. С. 184-202.
396. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
397. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. №5. С. 45-57.
398. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: монография. Санкт-Петербург, 2000. 463 с.
399. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
400. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта. *Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей*: тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф. 19-22 апреля 1993г.: В 2 ч. Москва: ИТПИМИО, 1993. Ч.1. 145 с.
401. Клонингер С. Теории личности: познание человека: 3-е изд. Санкт-Петербург:

Питер, 2003. 720 с.

402. Ключкова Л.В. Развитие личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями в образовательном процессе вуза: дис. канд. психол. наук. Пятигорск, 2016. 230 с.

403. Коберник О.М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. №24. С. 23-25.

404. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С.41-49.

405. Коваленко Є. І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2006. 664 с.

406. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2001. 19 с.

407. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : Логос. 2002. Т. 18. С.70–76.

408. Когнитивная психология: учебник для вузов / под. ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 261 с.

409. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 447 с.

410. Козловський Ю. М. Розвиток особистості викладача вищої школи у контексті його професійної діяльності. *Kierunki badań naukowych*. 2016. S. 374–388.

411. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 288 с.

412. Колесов Д. Инициативное и шаблонное поведение. *Развитие личности*. 2004. № 1. С. 62 – 70.

413. Колесов Д. Стереотипизация и категоризация. *Развитие личности*. 2002. № 4. С.12-21.
414. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.
415. Колотілова Н. А. Діалог: логіко-філософський аналіз: дис. канд. філос. наук: 09.00.06. Київ, 1999. 176 с.
416. Колпакова М.Ю. Диалог как основание психотерапевтической интеграции. *Гуманитарные исследования в психологии и психотерапии: труды по психологическому консультированию и психотерапии*. Вып. 1 / под общ. ред. Ф.Е. Василюка. Москва: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 102–123.
417. Комар Т. В. Соціально-психологічні основи професійної зрілості фахівців соціономічного профілю : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2018. 40 с.
418. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 1. С. 9-14 .
419. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2000. 189 с.
420. Комісаров В. О. Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Історія педагогіки, теорія педагогіки». Київ, 2003. 20 с.
421. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.
422. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
423. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
424. Кон И. С. Социология личности. *Социологическая психология*. Москва-Воронеж,

1999. С. 177-193.

425. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

426. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя. *Вопросы психологии*. 1987. № 2. С. 99 – 103.

427. Кондратьева С. В. Педагогическая и возрастная психология: текст лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей в 3 ч. Ч. 2. Психология учителя. Гродно: ГрГУ, 1996. 91 с.

428. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессах педагогического общения. *Актуальные проблемы социальной психологии*. Ч. 1. Кострома, 1986. С. 18-28.

429. Кондрашова Л. В. Организация учебного процесса в высшей школе на принципах ролевой перспективы. *Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности*. Гродно : ГГУ, 1999. С. 293–297.

430. Кондрашова Л. В. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2009. С. 101–105.

431. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 128 – 135.

432. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text>

433. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Л. Б. Лук'янова. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.

434. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL: http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816 (дата звернення: 25.05.2019).

435. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/konceptia-rozvitku-pedagogichnoi-osviti.pdf>

436. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники. *Московский психотерапевтический журнал*. 1992. №1. С. 31-48.
437. Костикова Л. П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию. *Педагогика*. 2008. № 6. С. 28 -35.
438. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. – 608 с.
439. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.
440. Коць М. О. Майбутній учитель: готовність до професійного спілкування: навч. посіб. для студ. пед., психол. спец. вищих закладів освіти. Луцьк: Редакційно-видавничий відділ "Вежа", 1999. 164 с.
441. Кошманова Т. Кейс-метод в педагогічній освіті США. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 22–24.
442. 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.
443. Кравченко-Дзондза О. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 90–94.
444. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
445. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / *Диалог культур и партнёрство цивилизаций*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП, 2008. С. 404-406.
446. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 940 с.
447. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків. 2007. С. 3–8.
448. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
449. Кремень В.Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку . *Неперервна професійна*

освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць: Ч. 1 / За ред. І.А. Зязюна і Н.Г. Ничкало. Київ, 2001. С. 5-18.

450. Кривых С. В. Формирование академической зрелости студентов вуза. *Человек и образование*. 2011. №4. С. 86-90.

451. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. Москва: Просвещение, 1976. 303 с.

452. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущности, перспективы. Москва: Знание, 1991. 79 с.

453. Кузьмина Н. В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций). Гомель: ГГУ, 1976. 57 с.

454. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

455. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы фундаментального образования. *Акмеология деятельности: сб. статей*. СПб., 2007. С. 5-25.

456. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. Ростов-н/Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.

457. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания. Воронеж, 1997. 235 с.

458. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: матеріали міжрегіон. наук. конф. (березень 1996 р.) / М. Лазарев (відп.ред.). Суми: Сумський державний педагогічний інститут ім. А.С.Макаренка, 1996. 285с.

459. Культура педагогічного спілкування: методичні рекомендації / О. М. Єремчук (уклад.). Чернівці: ЧНУ, 2001. 16 с.

460. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2001. 75 с.

461. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.

462. Купер К. Индивидуальные различия [пер. с англ. Г. Матюшкиной; под. ред. И. В. Равич-Щербо]. Москва: Аспект Пресс, 2000. 527 с.

463. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. Москва:

Просвещение, 1989. 127 с.

464. Курлянд З. Н., Галіцан О. А., Єрмакова С. С., Іванченко Є. А., Узун Т. М. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. Одеса: ПНЦ АПН України; М. П. Черкасов, 2005. 143 с.

465. Кучай Т. П., Орос І. І. Моделі підготовки майбутніх учителів у європейських країнах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 285-291.

466. Кучай Т. Самодостатність особистості у контексті концепції освіти дорослих. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 2. С. 20-27.

467. Кучерявий О.Г. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / За наук. ред. Л. Б. Лук'янової. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.

468. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983. 190 с.

469. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 304 с.

470. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.

471. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.

472. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Избранные труды по психологии. Москва, 1997. С. 5–266.

473. Лангер С. Философия в новом ключе : исследование символики разума, ритуала и искусства. Москва: Республика, 2000. 258 с.

474. Лебедев О. Е. Культурологические основы образовательных стандартов современной школы. *Педагогика*. 2008. № 2. С. 110 – 114.

475. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. №5. С. 3–12.

476. Левченко Я. Е. Теоретико-методичні засади формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 40 с.

477. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено.

Москва: Прогресс, Универс, 1994. 352 с.

478. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46-54.
479. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. 2-е изд. Москва: Эдиториал УРСС, 2006. 255 с.
480. Ленгле А. Жить аутентично: как, несмотря ни на что, стать самим собой [пер. с англ. С. Кривцовой]. *Развитие личности*. 2005. № 1. С. 127 – 149.
481. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2014. №4. С. 43-52.
482. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 48 с.
483. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
484. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Словарь терминов. *Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации*. Москва: Смысл, 2003. С. 80-81.
485. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
486. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1-2. С. 232-241.
487. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
488. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность». *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 3-16.
489. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста. *Культурно-историческая психология развития / Под ред. И.А. Петуховой*. Москва: Смысл, 2001. С. 154–161.
490. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова*. Вып. 1. Москва: Смысл, 2002. С. 56–65.
491. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы*

психології. 2013. № 3. С. 67–80.

492. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности. *Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра* / Под ред. А.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2006. С. 134–147.

493. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С.11–21.

494. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. Москва: Смысл, 1997. 43 с.

495. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 36–58.

496. Леонтьев Д.А., Усачева В.В. Психологическое содержание понятий толерантности и ксенофобии. *Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной диагностики* / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2004. С. 19-28.

497. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.

498. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва: Когито-центр., 2003. 496 с.

499. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 20–26.

500. Литовка Е. П. Педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 4 (99). С. 70-76.

501. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Старобільськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2016. 46 с.

502. Локарева Г. В., Міщик Л. І., Почерніна О. О. Педагогічне спілкування: наук.-метод. посіб. Запоріжжя: Запорізький державний університет. Кафедра педагогіки та психології, 2000. 154 с.

503. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний

словник. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

504. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 20-29.

505. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3(1). С. 8-16.

506. Лук'янова Л., Бабушко С., Баніт О. Коучинг як інноваційна технологія особистісного і професійного розвитку персоналу. *Рочник україно-словацький. Slovakia-Ukraine: European Institute of Further Education*. Львів : Lviv University of Business and Law, 2019. С. 142-154.

507. Лук'янова Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя у контексті професійного і особистісного розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 2. С. 24-30.

508. Лук'янова Л.Б. Про взаємодію Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з університетами у реалізації концепції розвитку педагогічної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2. Вип. 1. С. 1-8.

509. Лукасевич О. А. Особливості досягнення особистісної зрілості студентами вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*. 2009. № 21 (45). С. 117.

510. Лукьянова М. И. О профессионально-личностном самоопределении учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности. *Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2013. Т. 2. № 2. С. 207-212.

511. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ [пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева]. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 539 с.

512. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.

513. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва: Педагогика, 1984. 400 с.

514. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 11-17.
515. Максименко С. Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Київ: Главник, 2005. 112 с.
516. Максименко С. Передмова. *Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. Т. 1. Київ, 2001. С. 5-60.*
517. Максименко С. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : наукове вид. / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ : Наукова думка, 2003. С. 691–796.*
518. Максимова В.Н., Полетаев Н.М. Профессиональная зрелость как универсальный критерий качества современного педагога в условиях глобализации образования и диалога культур. *Диалог культур в условиях глобализации*. 2006. Т. 1. С. 4-9.
519. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
520. Мануйлов Ю.С. Воспитание через среду. *Воспитательная работа в школе*. 2008. № 8. С.21-27.
521. Маралов В. Г., Бучилова И. А., Клепцова Е. Ю. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В. Г. Маралова. Москва: Академический Проект: Парадигма, 2005. 288 с.
522. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
523. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
524. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 2012. 39 с.
525. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.
526. Матвеева Е. И. Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1999. 235 с.
527. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. Москва:

Знание, 1977. 44 с.

528. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.

529. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. Киев: Вища школа, 1989. 184 с.

530. Мединцев В. А. Диалогический подход в психологии музыки. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 5. С. 117 – 120.

531. Мешко Г. М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2013. 46 с.

532. Мешко О. І. Професійно-сміслове самовизначення майбутніх учителів як основа формування їх педагогічної позиції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Ч. I. С. 292–298.

533. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 17 – 31.

534. Медінцев В. О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9 – 10. С. 107 – 109.

535. 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.

536. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 400 с .

537. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва, 1994. 215 с.

538. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. 20 с.

539. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. Москва: Мирос, 2002. 208 с.
540. Мінасян А. Сучасні моделі освіти. *Психологія і суспільство*. 2004. №1. С. 113 – 118.
541. Міненко А. О. Теоретичні і методичні основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.04. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, МОН України, 2016. 40 с.
542. Мудрик А. Б. Професійна компетентність: теоретичні аспекти дослідження. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 18. С. 185–195.
543. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Москва: Пед. общ. России, 2001. 320 с.
544. Мухамеджанова Н. С. Гуманитаризация как диалогизация образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://24text.info/index.php?open=wbMFh&size=5>
545. Мухачева Е. В. Моделирование содержания учебных курсов в системе повышения квалификации педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Киров, 2002. 195 с.
546. Мухина В. Реальность социального пространства. *Развитие личности*. 2006. № 2. С. 10 – 23.
547. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990.
548. Назарук Н. Життєва компетентність особистості в ретроспективі психологічного аналізу. *Обрії*. 2004. № 2. С. 8–11.
549. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости. *Феномен и категория зрелости в психологии* / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2007. С. 149-173.
550. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віroveць А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
551. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.osvita.org.ua/articles/1612.html
552. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. Москва: ВЛАДОС, 2001. 606 с.
553. Нечасва Л. В. Підготовка студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями:

дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 1991.

554. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. Москва, 2002. 316 с.

555. Ничкало Н. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. Вип. 1. С. 7-20.

556. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Т. 1. Вип. 33. С. 16-21.

557. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.

558. Ничкало Н., Говорун Т. Психологія для всіх і для кожного. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 6. С. 197–202.

559. Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи [Електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

560. Новий тлумачний словник української мови: (у трьох томах): том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2006. 926 с.

561. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

562. Новикова Л.И. Школа и среда. Москва: Знание, 1985. 80 с.

563. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 95 – 110.

564. Овсянецька Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості. Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. 2001. Т. 1, ч. 2. С. 108.

565. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. С. 15-22.

566. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

567. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2-х кн.. Кн. 1: Соціальна

психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.

568. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность. *Педагогика*. 1995. №6. С.66-68.

569. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психологической подготовки учителя. *Вопросы психологии*. 1988. № 1. С. 16 – 26.

570. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

571. Орловська О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*. Хмельницький: ХГПА, 2007. Випуск 11. 2012. С. 207 – 209.

572. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60-68.

573. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. №1. С. 5-19.

574. Основы математической статистики: учебное пособие для ин-тов физ. культ. ; под ред. В.С.Иванова. М.: Физкультура и спорт, 1990. 176 с.

575. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології : колект. монографія. Кривий Ріг : Роман Козлов, 2019. Т. 1. 213 с.

576. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.

577. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий. *Вестник высшей школы*. 1991. №12. С. 30-36.

578. Павлова Н.П. Интерактивный аспект дискурса: подходы к исследованию. *Психологический журнал*. 2005. Том 26. №4. С. 66 – 76.

579. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Ктїв : Кондор, 2008. 398 с.

580. Парина Т. К., Якса Н.В. Способы демократического взаимодействия учителя и учеников. *Демократическая школа*. 2003. №4. С. 38 – 41.

581. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Кривий Ріг, 2011. 271 с.
582. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник науч.трудов. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 192 с.
583. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
584. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 251 с.
585. Педагогіка розуміння як перспективний напрям розвитку вищої освіти : навч. посіб. / О. Г. Романовський та ін.; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХП», 2014. 259 с.
586. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.
587. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навч.-метод. посіб. / Киричок І. І. (уклад.), Кучерявець В. Г. (уклад.). Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2008. 391 с.
588. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
589. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В.Цехмістер та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
590. Перепелицина О. А. Діалог у контексті без/основності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Харків, 2004. 21 с.
591. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
592. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва: МГУ, 1982. 168 с.

593. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 85-89.
594. Петровский А. В. Проблема личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. №4. С. 14-29.
595. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: монография. Ростов н/Дону: Феникс, 1996. 512 с.
596. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д., 1993. 185 с.
597. Петровский В.А. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.
598. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол.наук. Москва, 1993. 52 с.
599. Петровский В.А. Человек над ситуацией. Москва: Смысл, 2010. 559 с.
600. Печерская С. А. Влияние соотношения когнитивных стилей учителя и учащихся на эффективность учебного процесса: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Сочи, 1997. 168 с.
601. Пехота О. М. Педагогіка саморозвитку у вузі. *Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти* : наук.-метод. зб. за матер. семінару «Дні слов'янської писемності, освіти та культури». Миколаїв, 2000. С. 52–54.
602. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер. с франц. Москва, 1969. 544 с.
603. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 3-10.
604. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога. *Вестник ТГПУ*. 2005. Выпуск 1 (45). Серия: Психология. С. 62-66.
605. Пікельна В. С. Про сучасні технології підготовки майбутніх педагогів. *Трудова та професійна підготовка молоді в сучасних закладах освіти*. 2007. Вип. 8. С. 6–13.
606. Поварёнков Ю.П. Диалектика становления профессионала. *Ярославский педагогический вестник*. 2008. № 1. С. 34-40.
607. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта. Соціально-філософський аналіз : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 250 с.
608. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.

609. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 65–69.
610. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
611. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
612. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. Москва: МФО: ИФ АН СССР, 1988. 276 с.
613. Пономарева О. И. Развитие содержания образования студентов педагогических учебных заведений США (60-80 гг. XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1996. 152 с.
614. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. №3. 2002. С. 157–158.
615. Портнова А.Г. Онтопсихология зрелости. Кемерово, 2009. 206 с.
616. Потапчук Л.М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф. дис. канд. психол. наук. Луцьк, 2001. 20 с.
617. Пріма Д. А. Теоретико-методичні засади формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2020. 40 с.
618. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса: ДЗ «Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», 2010. 42 с.
619. Про освіту : Закон України від 19.01.2017 р. № 2145- VIII. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.01.2018).
620. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика :

- монографія / за ред. І. Козловської та Я. Кміта. Львів : Сполом, 2004. 244 с.
621. Проблемы общей акмеологии / под ред. А.А. Реана, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000. 156 с.
622. Прокопов Д. Є. Г.С. Сковорода: діалог і одкровення. Київ: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998. 22 с.
623. Професійна культура педагога : навч.-метод. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов та ін.; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХП», 2011. 197 с.
624. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
625. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
626. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 62–71.
627. Пряжников Н. С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.
628. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол). *Вопросы психологии*. 1987. №5. С. 95-112.
629. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
630. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. URL: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID>
631. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: «Когито – Центр», 2002. 396 с.
632. Радзиховский Л. А. Проблема диалогизма сознания в трудах М.М.Бахтина. *Вопросы психологии*. 1985. №6. С. 103-116.
633. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 441 с.
634. Радул В. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені*

Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С. 18-22.

635. Радул В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15-20.

636. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1998. 36с.

637. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 243 с.

638. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие. Москва: ФОРУМ ИНФРА-М, 2007. 176 с.

639. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва, 2011. С. 178-209.

640. Ращупкина Ю. В. Психологические основания структуры личностной зрелости. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2014. Т. 12. № 2. С. 38-41.

641. Реан А. А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: учебное пособ. для студ. и асп. вузов РФ. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 416 с.

642. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 407 с.

643. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

644. Рибалка В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. пос. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.

645. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. 2008. 42 с.

646. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1996. 512 с.

647. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская

група «Прогресс», 1994. 480 с.

648. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Астон, 2015. 360 с.

649. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. / ред. В. В. Давыдов. Москва: БРЭ, 1998. 672 с.

650. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.

651. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 189 с.

652. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 713 с.

653. Руднева И. А. Практико-ориентированные ситуации как средство формирования социальной зрелости студентов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Москва, 2011. 18 с.

654. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*. 2006. № 5. С. 83-91.

655. Рыжов В. В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность. *Гуманизм и духовность в образовании*. Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. С. 65-66.

656. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: наукова монографія. Київ: КНЕУ, 2005. 212 с.

657. Савина Н. Н. Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2001. 189 с.

658. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167.

659. Сазоненко Г. С., Приступа В. В. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель : науково-методичний посібник. Макарів: Софія, 2013. 416 с.

660. Салацька Н. М. Діалог як основа педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. збірник наукових праць / ред. кол.: Т. І. Сущенко (відпов. ред.) та ін. Київ – Запоріжжя. 2002. Вип. 23. С. 148 – 150.

661. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения. Москва: Академический Проект, 2000. 331 с.

662. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания. *Школьные технологии*. 2004. №5. С.106-114.
663. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики. *Психология: Журнал Высшей школы экономики*. 2007. № 3. С. 108-126.
664. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 35-42.
665. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. *Проблемы рефлексии в научном познании*. Куйбышев, 1983. С.76-82.
666. Семенюк-Іванюк Л. Ю. Синтетичне мислення як компонент професійної підготовки учителя. *Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки*. Рівне: РДГУ, 2008. С. 163 – 166.
667. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Вид. Ешке О. М., 2002. 312 с.
668. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
669. Сенчина Н. Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 309 с.
670. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге. *Педагогика*. 2005. № 6. С.15 – 23.
671. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 11 – 17.
672. Сенько Ю.В., Тамарин В.З. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. Москва: Знание, 1989. 79 с.
673. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Москва, 1998. 289 с.
674. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994. 152 с.
675. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Изд. корп. «Логос», 1999. 272 с.

676. Сериков В. Когда тебя понимают. *Педагогика*. 2008. № 7. С. 115 -119.
677. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.
678. Серых А. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми. *Развитие личности*. 2006. № 1. С. 155 – 161.
679. Сидоренко О.П., Корлюк С.С., Філяпін М.С. Філософія: підручник / за ред. О.П. Сидоренка. Київ: Знання, 2010. 414 с.
680. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-метод. посіб. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
681. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
682. Сисоєва С. О. Освіта як відображення сутності та соціально-економічного розвитку суспільства. *Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / уклад.: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О.* Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
683. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
684. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 407 с.
685. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2009. 460 с.
686. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. К.: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
687. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак.* Київ : Науковий світ, 2003. Вип. 5. С. 20–24.
688. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 3. С. 37-43.
689. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Школа-пресс, 1997.

512 с.

690. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система. Москва: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

691. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

692. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Москва: Изд-во «Академия», 2007. 478 с.

693. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя. *Педагогика*. 1990. № 7. С. 82–88.

694. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. Москва: Школьная пресса, 2000. 421 с.

695. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г. Кузнецова. Москва: ИНФРА-М, 2009. 731 с.

696. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2000. 1017 с.

697. Слуцкий В. И. Философия образования М. Бубера. *Педагогика*. 2000. № 8 . С. 94 – 100.

698. Смагін І. І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*. №3(33). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001

699. Сметанський М. І., Галузяк В.М., Шахов В.І., Слободянюк М. І. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: Книга-Вега, 2002. 320 с.

700. Сметанський М.І., Галузяк В.М. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 16 – 18.

701. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 20 с.

702. Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А. Эго-идентичность как системообразующий

фактор формирования личностной зрелости. *Психология. Психофизиология*. 2010. №27. С. 66-74.

703. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. 2003. № 6. С. 60-78.

704. Соловейчик С. Противоречия образования. *Первое сентября*. 1994. № 84. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/edit.article.php?article=297/page=21>

705. Соломадин И. М. Диалог в педагогике: проблемы организации и исследования (с точки зрения учителя истории). *Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы* / Под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово: Алеф, 1993. С. 330 – 350.

706. Сотська Г. І. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz. 2017. Т. 1. С. 387–396.

707. Социально-экономическая статистика: учебник для вузов / под ред. В. И. Башкатова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 703 с.

708. Степанов С. Воспитание без крайностей. *Школьный психолог*. 2000. №40. С. 26.

709. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 35-38.

710. Степихова В. В. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога: [Электронный ресурс]. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/stepikhova_va/educdial_42.html

711. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство МГУ, 1983. 284 с.

712. Стрва Т. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: 13.00.01, 19.00.11 «Психология личности». Москва, 1999. 38 с.

713. Субъект и объект практического мышления: монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2004. 320 с.

714. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. *Новые знания*. 2002. № 4. С. 17-20.

715. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ: Радянська школа, 1971. 244 с.

716. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Київ: Радянська школа, 1979. 123 с.

717. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: Автореф. дис... канд. психол. наук. Москва, 1997. 25 с.
718. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації /за ред. С. О. Мусатова. Київ: Наукова думка, 2003. 96 с.
719. Сушик Н. С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ, 1996. 23с.
720. Татенко В. О. Психологические стратегии и технологии актуализации субъектного потенциала человека. *Психологія на перетині тисячоліть*: зб. наук праць учасників V Костюківських читань у 3 т.: Т. 3. Київ: Гнозис, 1998. С. 308 – 314.
721. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. №2. С. 11-23.
722. Татенко В. О. Суб'єкт психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Том 16. № 3. С. 23 – 34.
723. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20-26.
724. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. Москва-Воронеж, 2001. 106 с.
725. 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.
726. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6. С. 181–190.
727. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1985. Т.1. 329 с.
728. Терлецька Л. Технологія самоаналізу. Київ: Главник, 2005. 96 с.
729. Ткаченко О. Л. Особливості комунікативного діалогу в навчальному процесі. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. С. 67-72.
730. Ткаченко О.Л., Малишева С.І. Значення діалогових технологій у навчальному

процесі. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. С. 460-466.

731. Ткачова Н. О. Організація суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом і вихованцями. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірник наукових праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. 174 с.

732. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 1. *Консультативная психология и психотерапия*. 2011. № 4. С. 69-90.

733. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 2. *Консультативная психология и психотерапия*. 2012. № 1. С. 34-63.

734. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. Москва: Дашков и К, 2002. 359 с.

735. Троицкий С. А. Механика диалога: [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://anthropology.ru/ru/texts/troitsky_sa/educdial_11.html

736. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22–24.

737. Тюнников Ю., Мазниченко М. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования. *Высшее образование в России*. 2006. №10. С.121-130.

738. Тюнников Ю., Мазниченко М. Сценарный подход в педагогическом взаимодействии. *Педагогическая техника*. 2004. №2. С.87-98.

739. Тюнников Ю.С., Мазниченко М. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 352 с.

740. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Кн.2: навч посіб./ за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 552 с.

741. Український педагогічний словник / уклад. С.Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

742. Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.

743. Ушинский К. Д. Воспитание человека: избранное. Москва: РГБ, 2007. 378 с.

744. Ушинский К. Д. Три элемента школы. Собр. соч. Т. 2. Москва – Ленинград, 1948. 458 с.
745. Фадеева Т.Ю. Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2011. №2. С. 194-197.
746. Федорова Н. В. Діалогічна організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2004. Вип.29. С.145-148.
747. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посіб. Чернівці: Рута, 2001. 96 с.
748. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.08. Москва, 2004. 43 с.
749. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
750. Флоренская Т. А. Диалогические принципы в психологии. *Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: сборник научных трудов / под ред. А. А. Бодалева*. Москва: Изд. АПН СССР, 1987. С.27-36.
751. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. Москва, 1998. 347 с.
752. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. Москва: Изд-во Московского университета, 1989. 229 с.
753. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
754. Франкл В. Э. Доктор и душа / А. А. Борева (пер.с англ.). Санкт-Петербург: Ювента, 1997. 288 с.
755. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.
756. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. Москва: Изиди, 2004. 399 с.

757. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви: пер. с англ. Москва: Педагогика, 1990. 160 с.
758. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. Київ, 1991. 191с.
759. Хараш А. У. «Другой» и его функции в развитии «Я». *Общение и развитие психики* / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. с. 31-46.
760. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интерсубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга). *Психология межличностного познания*. Москва: Педагогика, 1981. С. 25-42.
761. Харламенкова Н.Е. Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях. *Феномен и категория зрелости в психологии*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 128-148.
762. Холковська І. Л., Галузяк В.М., Бережанська Н. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 112 с.
763. Холковська І.Л., Галузяк В.М. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами*: Збірн. матер. II всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Вінниця: Меркьюрі – Поділля, 2018. С. 158 – 162.
764. Холковська І.Л., Галузяк В.М., Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 68 с.
765. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
766. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
767. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2007. № 7. 202 с.
768. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
769. Хуторской А.В. Современная дидактика. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 536 с.

770. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 607 с.
771. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття. *Кроки до творчості*. Київ : Контекст, 2011. 209 с.
772. Цина В. І. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. 402 с.
773. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
774. Черкашин А. Особливості формування особистісно-професійної зрілості майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: теоретичний аспект. Теорія і практика управління соціальними системами. 2018. №1. С. 3-13.
775. Чорба О. П. Діалог: соціокомунікативні та дискурсивні аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Одеса, 2007. 16 с.
776. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.
777. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев. *Личность и проблемы развития: Сборник работ молодых ученых / Отв. ред.: Е.А. Чудина*. Москва, 2003. С.112-116.
778. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184–190.
779. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
780. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*. 2007. №6. С. 5-15.
781. Шамионов Р.М Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13. Санкт-Петербург, 1997. 19 с.
782. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах Великобритании: теоретические аспекты. *Вестник МГИМО Университета*. 2015. № 3 (42). С. 128–133.

783. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.
784. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. Київ, НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003. 232 с.
785. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения. *Вопросы психологии*. 1991. №1. С. 45-52.
786. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 6. С. 26–27.
787. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2016. 414 с.
788. Шляпникова И. А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости : автореф. дисс. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Челябинск, 2010. 26 с.
789. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. 600 с.
790. Шрагіна Л. І. Конструювання вербального образу як творчий процес: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 1999. 16 с.
791. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Екатеринбург, 2009. 18 с.
792. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. № 2. 2004. С. 26-35.
793. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. №1. С.62-77.
794. Штепа О.С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2006. 165 с.
795. Штоф В. А. Роль моделей в познании. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1963. 128 с.
796. Шубина Е. В. Практика творческого диалога между педагогом и студентом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/texts/shubina/>

educdial_45.html

797. Щукина М.А., Яковлева И.В., Тютюнник Е.И., Крайнюков С.В. Параметры личностной зрелости студентов помогающих профессий *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2018. Том 30. № 2. С. 7–19.
798. Юнг К.Г. О становлении личности. Собрание сочинений. Конфликты детской души. Москва: Канон, 1997. С. 185–208.
799. Юрківський Є. Діалогічна взаємодія як засіб попередження і зниження конфліктності у педагогічному процесі. *Психологія: збірник наукових праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 15. С. 193–201.
800. Юртаева М. Н., Глуханюк Н.С. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. 2017. Т. 23, № 1 (159). С. 74-80.
801. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2000. 203 с.
802. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва, 2000. 176 с.
803. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 480 с.
804. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1986. 44 с.
805. Янченко И. В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе: На примере разновозрастных групп семейной логопсихотерапии: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2006. 207 с.
806. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
807. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой

образовательной среде. Москва: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

808. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Київ: Освіта, 1993. 290 с.

809. Anspal T., Eisenschmidt E., Lofstrom E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*. 2012. Vol. 18. №2. P. 197-216. doi: 10.1080/13540602.2012.632268.

810. Arends Richard I. Learning to Teach. 4th ed. Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. 562 p.

811. Bandura A. Social-learning theory. N.Y.: Prentice-Hall, 1977. 358 p.

812. Blasi A. Concept of development in personality theory. *Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories*. San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. P. 29–53.

813. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I; Cognitive Domain. New York: Longman, 1974. 205 p.

814. Burbules N. C., Bruce B. C. Theory and research on teaching as dialogue. *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition. Virginia Richardson, ed. (Washington, D. C: American Educational Research Association, 2001). P. 1102 – 1121.

815. Cassel R. M. Cutting edge: The Global Functioning Test (GFT). (Assessing level of wellness). *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. 1993. №1(3). P. 51-60.

816. Curwin R., Mendler A.. The Discipline Book: a Complete Guide to School and Classroom Management. Reston, VA: Reston Publishing Co., 1980. 245 p.

817. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 14– 23.

818. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182–185.

819. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*. 1994. Vol. 31(2). P. 103–157.

820. Diener E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 34– 43.

821. Galambos N. L., Tilton-Weaver L.C. Adolescents' Psychosocial Maturity, Problem

Behavior and Subjective Age: In Search of the Adultoid. *Applied Developmental Science*. 2000. V. 4. №4. P. 178-192.

822. Galuziak V., Kholkovska I. Personal maturity as a factor of the teacher's readiness for constructive interaction with students. *Educationalists versus Politicians – Who should integrate Europe for wellbeing of all inhabitants*, R. Kucha, H. Cudak (eds.). Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. S. 235 – 248.

823. Galuziak V., Kholkovska I. Upbringing – the purposeful forming or assistance in the self – development of a personality. *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. № 7. S. 95 – 118.

824. Galuzjak W. M. Osobowosciowa dojrzalosc nauczyciela jako czynnik humanizacji wychowania. *Miejsce innego we wspolczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy doroslosci*. Lodz: Wyzsza Szkoła Pedagogiczna, 2009. S. 321 – 328.

825. Gamble T.K., Gamble M. *Communication Works*. New York: Random House, 1984. 440 p.

826. Gangestad S.W., Snyder M. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. P. 530–555.

827. Gardner H. *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993. 304 p.

828. Greenberger E. Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*. 1984. №3. P. 1-37.

829. Greenberger E., Josselson R., Knerr C., Knelt B. The Measurement and Structure of Psychosocial Maturity. *Journal of Youth and Adolescence*. 1975. Vol. 4. № 2. P. 128-141.

830. Haluziak V., Kholkovska I. Authority of educator: essence, structure, forming stages. *Pedagogika Rodziny*. 2019. № 9(1). S. 17 – 32.

831. Haluziak V., Kholkovska I. Tolerance as a criterion of a teacher's personal maturity. *Sustainable education as a way of bringing people together – Multiple stories from Europe*, Vasil Haluziak, Ryszard Kucha, Anatolij Vykhursch (eds.). Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 309 – 324.

832. Haluzyak V.M., Holkovs'ka I.L. The teacher's authority as the factor of personal influence on students. *Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki. Zbior artykulow nauk. konf. miedzynarod. naukowo-prakt*. Warszawa, 2015. S. 6 – 9.

833. Hargreaves A. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age* (Professional Development and Practice Series). New York: Teachers College Press, Columbia University, 1994. 256 p.
834. Hunter M. C. *Mastery teaching*. El Segundo, Calif.: TIP Publications, 1982. 176 p.
835. Hymowitz K. S. *Ready or Not: Why Treating Children as Small Adults Endangers Their Future and Ours*. New York: The Free Press, 1999. 292 p.
836. Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity. *International Journ. of Comparative Sociology*. 1998. V. 39. Issue 1. P. 52 – 76.
837. Johnson D., Johnson R. *Reducing School Violence through Conflict Resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. 119 p.
838. Knapp M. L., Miller G. R. *Handbook of Interpersonal Communication*. L., Delhi, Beverly Hills: SAGE, 1985. 786 p.
839. Kohlberg L. *Essays in Moral Development. V. II: The psychology of moral development*. N.Y.: Harper and Row, 1984. 386 p.
840. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educ. Res.* 1999. Vol. 28. № 4. P. 14-17.
841. Kouzes J., Posner B. *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
842. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
843. Loevinger J. *Ego Development: Conceptions and Theories*. San–Francisco: Jossey-Bass, 1976. 546 p.
844. Loevinger J., Hogan R., Johnson J., Briggs S. Stages of personality development. *Handbook of Personality Psychology*. San Diego: Academic Press, 1997. 360 p.
845. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. 1834 p.
846. Luft Joseph. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*. 2nd ed. Palo Alto, Calif.: Mayfield Publishing Company, 1970. 122 p.
847. Maddi S. The Courage and Strategies of Hardiness as Helpful in Growing Despite Major Disruptive Stresses. *American Psihologist*. 2008. Vol. 63. Issue 6. P. 563–564.
848. Maddi S.R., Arnold W.J., Page M.H. . The search for meaning. *The Nebraska symposium*

- on motivation 1970*. Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137–186.
849. Magnusson D., Torestad B. A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*. 1993. V. 44. P. 127-152.
850. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
851. Maslow A.H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1970. 293 p.
852. Matusov E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009. 495 p.
853. Mayer R.E. Aids to Prose Comprehension. *Educational Psychologist*. 1984. № 19. P. 30-42.
854. McTighe J., Lyman F. T. Cueing Thinking in the Classroom: The Promise of Theory-Embedded Tools. *Educational leadership*. 1988. №45. P.18-24.
855. Moore Kenneth D. *Classroom Teaching Skills*. 4th ed. Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. 354 p.
856. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / Ed. by A. Tesser and N. Schwarz. London: Blackwell Publishings, 2003. P. 499-517.
857. *Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development* / Editors Augusto Blasi, Lawrence D. Cohn, P. Michiel Westenberg. Mahwah, NJ: Publisher Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
858. Posner G. J., Rudnitsky A. N. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. New York: Longman, 1986. 312 p.
859. Powell R., McLaughlin H. J. *Classroom Management*. Merrill, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001. 462 p.
860. Professional Standards for Teachers [Electronic resource]. URL: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
861. Richards Jack C., Thomas S. C. Farrell. *Professional Development for Language Teachers: Strategies For Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 212 p.
862. Ryan R. M., Kuhl J., Deci E. L. Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and*

Psychopathology. 1997. Vol.9. 701–728.

863. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.

864. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69. 1995. P. 719–727.

865. Schlipp P. A., Friedmann M. *The Philosophy of Martin Buber*. London, 1967. 364 p.

866. Schmuck R. A., Schmuck P. A. *Group Processes in the Classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1971. 352 p.

867. Schwartz S. H., Sagiv L. Identifying Culture Specifics in the Content and Structure of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1995. Vol.26(1). P. 92 – 116.

868. Selman R.L. *The growth of interpersonal understanding*. N.Y.: Academic Press, 1980. 324 p.

869. Snowman J., Biehler R. *Psychology Applied to Teaching*. 10th ed. Boston; New York: Houghton Mifflin, 2003. 588 p.

870. Spencer-Rodgers J. (2016) Dialectical Self Scale. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale

871. Simon S., Howe L., Kirschenbaum H. *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart, 1972. 435 p.

872. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. *M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 2007. S. 37-62.

873. Walkington J. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*. 2005. Vol. 33. №1. P. 53-64. doi: 10.1080/1359866052000341124.

874. Wallace M. *Training foreign language teachers*. Cambridge University Press, 1991. 180 p.

875. Waterman A.S. *Identity in adolescence: Processes and contents*. San Francisco: Jossey Bass, 1985. 418 p.

876. White K. M., Speisman J. C, Costos D., Smith A. *Relationship maturity: A conceptual and empirical approach: Interpersonal relations: Family, peers, friends / Ed. J. Meacham*. Basel, Switzerland: Karger, 1987. 360 p.