

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

В. М. Галузяк

**РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Вінниця – 2021

УДК 378.22:796:[57]

ББК 74.58

Г 16

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №12 від 21 квітня 2021 р.)

Рецензенти:

Шахов В. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Штифурак В. Є., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету;

Комар Т. В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Г 16 Галузяк В. М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика. –
Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. – 400 с.

ISBN 978-966-949-903-5

У монографії обґрунтовано концептуальні засади і представлено систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. З'ясовано сутність, структуру, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як інтегрального результату їхнього особистісно-професійного становлення та базового чинника професійної успішності. Визначено педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, шляхи активізації їх особистісно-професійного самовизначення, представлено методику використання діалогічних методів навчання, способів і прийомів розвитку діалектичного професійного мислення у процесі загальнопедагогічної підготовки. Розкрито програму тренінгу особистісно-професійної зрілості як форми педагогічної підтримки професійного становлення особистості майбутнього вчителя.

Для наукових працівників, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 378.22:796:[57]
ББК 74.58

ISBN 978-966-949-903-5

© Галузяк В.М., 2021
© Вінницький державний
педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	10
1.1. Вимоги до особистісно-професійного розвитку вчителя в контексті освітніх реформ в Україні.....	10
1.2. Науково-методологічні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях	16
1.3. Поняття «зрілості» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку вчителя	30
1.4. Особистісно-професійна зрілість як психолого-педагогічна категорія	42
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ТА КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	65
2.1. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.....	65
2.2. Суб'єктність як характеристика особистісно-професійної зрілості вчителя	86
2.3. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя	93
2.4. Толерантність у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя.....	108
2.5. Діалектичне мислення у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя.....	120
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	137
3.1. Особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя	137
3.2. Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя.....	150
3.3. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу	159
3.4. Діалогічний підхід до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.....	178

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	197
4.1. Організація творчо-автономного освітнього середовища.....	197
4.2. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.....	203
4.3. Діалогізація педагогічної взаємодії як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.....	218
4.4. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі педагогічного університету.....	239
РОЗДІЛ 5. СИСТЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	243
5.1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів	243
5.2. Активізація особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	259
5.3. Використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів	287
5.4. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	306
5.5. Тренінг особистісно-професійної зрілості як форма професійної підготовки майбутніх учителів	327
ПІСЛЯМОВА.....	339
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	346

ПЕРЕДМОВА

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» [381, с. 5]. «Саме від розвиненості кожної особистості, – підкреслює він, – буде залежати доля держави і нації» [381, с. 14]. «... Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, – стверджує С. Максименко, – надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості» [446, с. 7].

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 особистісної 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, сформувавши 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.

Концепція особистісно орієнтованої освіти передбачає трансформації на рівні глибинних психологічних механізмів функціонально-рольової взаємодії у суб'єктно-особистісну, яка вимагає не просто нової технології, а іншої філософії розуміння педагогічного процесу. Якщо традиційна парадигма дозволяє умовно поставити знак рівності між професійними знаннями й умінями вчителя та рівнем педагогічної майстерності, що відображено в класичних роботах з психології вчителя (Ф. Гоноболін, О. Щербаков, В. Кан-Калік і ін.), то новий парадигмальний ракурс вимагає особистісної включеності педагога в освітній процес (Г. Балл, І. Бех, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Каплінський, Л. Лук'янова, С. Максименко, С. Сисоєва, І. Якиманська й ін.). Це дає підстави розглядати успішність педагогічної діяльності вчителя як функцію його особистісної зрілості.

Про важливість особистісного розвитку як передумови професіоналізму педагога свідчать численні дослідження, в яких доведено існування тісної взаємозалежності між особистісними

якостями вихователя і особистісним становленням вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). Орієнтація на особистісний розвиток учителів вимагає переосмислення традиційних завдань їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання і визначаються стажем педагогічної діяльності. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [495, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Таким чином, у сучасних умовах на перший план у професійній підготовці вчителів виходить проблема розвитку їх особистісного потенціалу, підвищення рівня особистісної зрілості.

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. Сошнік 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 та ін.).

Останніми роками значно активізувалося дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, 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 (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, функцій і властивостей особистісно-професійної зрілості як інтегративної якості особистості вчителя, необхідність глибшого науково-педагогічного осмислення критеріїв і показників її сформованості, обґрунтування педагогічних шляхів цілеспрямованого розвитку в майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки.

Аналіз вітчизняної теорії та практики підготовки майбутніх учителів свідчить про наявність низки суперечностей, які актуалізують проблему вивчення теоретичних і методичних засад розвитку їх особистісно-професійної зрілості. 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.

Розв'язання вказаних суперечностей потребує уточнення змісту й структури феномену особистісно-професійної зрілості, визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості, обґрунтування педагогічних умов і розроблення цілісної концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРЛОСТІ 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 [583]. 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 [279].

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» [369] 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 компетентісного 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 «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір» [368] зазначається, що глибинні трансформації в соціально-економічному і культурному житті суспільства, інтеграція національної освіти в європейський освітній простір вимагають підготовки вчителів нової генерації. Метою педагогічної освіти на сучасному етапі проголошується створення такої її системи, яка, ґрунтуючись на національних і європейських традиціях, 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.

Зазначена мета конкретизується у комплексі завдань, які мають важливе значення у контексті дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів на засадах особистісної педагогіки; вдосконалення відповідно до вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства змісту фундаментальної,

інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної, методичної, соціально-гуманітарної та практичної підготовки педагогічних працівників; модернізація діяльності закладів вищої педагогічної освіти шляхом інтеграції традиційних і новітніх освітніх технологій; удосконалення системи відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності [368].

У «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення» [400] визначено стратегічну мету особистісно-професійної підготовки майбутніх педагогів, яка передбачає гармонійне поєднання двох аспектів: соціального та особистісного. Соціальний аспект передбачає формування особистості педагога, котрий володіє такими соціально важливими характеристиками, як: інноваційна спрямованість і спроможність до професійної творчості, гуманістична спрямованість, самодостатність, педагогічна майстерність як комплекс професійно значущих компетентностей, усвідомлення важливості національних цінностей. Особистісний аспект стратегічної мети передбачає максимальний розвиток професійної свідомості та самосвідомості майбутніх учителів як механізму становлення їх базової педагогічної культури [400, с. 9].

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 [483].

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 усе 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 сформува ти характер» [651, 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» [53, 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» [112, 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» [112, 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» [503, 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» [53, с. 302].

Водночас самореалізація учителя як особистості забезпечує формування міжособистісних стосунків з учнями на основі співпраці, робить неможливими авторитарність, заздрість, страх і взаємну підозрілість [123]. 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» [53, 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. Леонт'євим 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 приходять людина» [425, 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. Леонт'євим, 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» [422, 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 [454; 491; 554; 661; 664; 709; 752; 756 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 [491, 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 [491, 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 [491, 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 [664].

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» [709, 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 напряму 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» [661, 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, реалізовувати свій внутрішній потенціал і прагнути до самопізнання [554, 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 [454]. 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» [428, с. 54]. У цьому напрямі досліджень на перший план виходять позитивні аспекти особистості як чинники її становлення: внутрішня мотивація і самодетермінація [725; 726]; життєстійкість [756]; психологічне [774; 775] і суб'єктивне [727; 728] благополуччя; осмислене життя, яке, згідно з М. Селігманом, «робить більший внесок у переживання психологічного благополуччя, ніж власне емоційний баланс» [428, 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 [774; 775]. 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) [727; 728].

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 [725; 726]. Визнаючи важливість спадковості і соціального середовища, в якому знаходиться людина, дослідники наголошують на визначальній ролі внутрішніх ресурсів особистісного розвитку, саморегуляції й особистісного благополуччя людини [773]. 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 [255].

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 [726].

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 [255].

С. Мадді увів у психологію розвитку особистості поняття «життєстійкості»: «життєстійкість формує мужність визнавати, а не заперечувати стрес і мужність намагатися перетворити його на перевагу» [756]. У розумінні С. Мадді життєстійкість – 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 [547].

С. Мадді описав різні типи особистісного розвитку залежно від того, які потреби (біологічні, соціальні чи психологічні) виходять на перший план у людини [757, 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 [752, 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 [420, 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) [315, 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 [720, 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 [752, 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; 27; 72; 121; 122; 362; 405; 418; 424; 521; 522; 523; 601 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 [405]. 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» [405, 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 «пристосовують довкілля до себе» [405, 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» [121]. 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» [122, 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» [72, 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 [72, 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 центрація навколо одного або декількох провідних мотивів і «виражає собою становлення зв'язної системи особистісних смислів – становлення особистості» [418, 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» [362, 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 [362, с.39]. Персоналізація особистості, на його думку, безпосередньо пов'язана з «самостійно досягнутим» людиною, «творчим процесом формування і реалізації власних життєвих цілей і цінностей» [362, 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 [362, 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 [27, 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 [27, 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» [523, 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» [519, 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» [522, 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 протигагу протидії рівних по силі «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 [522]. 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» [36, 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» [501, 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» [501, 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» [501, 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 [501, 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» [426]. У процесі особистісного розвитку формується свідомо ієрархія мотивів, здатність до саморозвитку, самостійного вироблення смисложиттєвих орієнтацій, прояву свободи вибору і відповідальності, відбувається перехід від зовнішньої мотивованості до самомотивації або самодетермінації [422, 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» [427, 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» [423, с.61-63]. Головною формою прояву особистісної зрілості є феномен самодетермінації – здійснення діяльності відносно незалежно від її умов, як зовнішніх, так і внутрішніх [420, с.7].

Розкриваючи сутність особистісного розвитку, Д. Леонт'єв 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» [420, 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. Леонт'євим 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 [341]. 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» [341, с.186]. Особистісна регуляція дає змогу людині стати об'єктом саморозвитку і самовдосконалення.

Узагальнені результати аналізу наукових джерел з проблеми особистісного розвитку представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Психологічні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку

Автор	Сутність особистісного розвитку
Г. Олпорт	Поступальний процес становлення пропріуму особистості протягом усього життя, кінцевою метою якого є досягнення найвищого рівня зрілості.
В. Франкл	Прагнення до пошуку і реалізації власного смислу життя через прояв свободи волі і самотрансценденції.
Е. Фромм	Становлення автономного і творчого суб'єкта, який самостійно визначає власне життя після подолання залежності від значущих людей.
К. Юнг	Індивідуація як процес становлення особистості, розвитку й реалізації її індивідуальних задатків і унікальних особливостей, вироблення «свого закону», завдяки чому людина стає відносно незалежною від зовнішніх обставин.
А. Маслоу	Рух до задоволення вищих потреб, якнайповнішого розкриття свого потенціалу, самоактуалізації.
К. Роджерс	Наближення до повноцінного функціонування, максимально повної реалізації свого внутрішнього потенціалу.
Е. Десі і Р. Райан	Особистісний розвиток пов'язаний з самодетермінацією, реалізацією потреби в автономії (прагнення бути ініціатором власних дій), фрустрація якої призводить до зниження психологічного благополуччя і деструктивного функціонування особистості.
К. Рифф	Особистісний розвиток – один з основних вимірів психологічного благополуччя разом з життєвою метою, компетентністю, самоприйняттям, позитивними стосунками з іншими людьми й автономією.
Е. Дінер	Для повноцінного особистісного розвитку потрібне суб'єктивне благополуччя (когнітивна і емоційна оцінка задоволеності життям).

Дж. Левін-джер	Особистісний розвиток полягає в становленні механізмів саморегуляції, поступовому набутті більшої автономії, особистісного контролю над власними імпульсами і механізмами поведінки.
Л. Виготський	Особистісний розвиток пов'язаний з формуванням довільної регуляції психологічних процесів і поведінки на основі засвоєння культурно вироблених засобів взаємодії індивіда зі світом.
Л. Божович	Особистісний розвиток полягає у формуванні здатності до свідомого самоуправління, діяльності на основі власних прагнень, цілей і намірів; відбувається у процесі творчої активності людини, спрямованої на перебудову себе і зовнішнього середовища, на відміну від пристосування до середовища.
О. Леонт'єв	Особистісний розвиток пов'язаний з виробленням власної позиції, внутрішньої точки опори, єдиної і стійкої ієрархії життєвих ставлень та усвідомленим управлінням своєю поведінкою через супідрядність мотивів, становлення зв'язної системи особистісних смислів.
І. Кон	Особистісний розвиток відбувається у процесі творчої, вільної й усвідомлюваної активності людини, спрямованої на зміну зовнішнього і внутрішнього середовища, їх адаптацію до своїх усвідомлених потреб.
К. Абульханова-Славська	Особистісний розвиток пов'язаний з рухом вгору, до нової якості життєдіяльності, вибудовуванням життєвої лінії власними силами і можливостями, формуванням здатності до життєвого самовизначення і протидії обставинам.
О. Асмолов	Особистісний розвиток – це становлення вільного і відповідального суб'єкта вибору індивідуального життєвого шляху, перетворювача світу, інших людей і самого себе.
В. Петровський	Особистісний розвиток – породження себе як суб'єкта життєдіяльності, становлення автора і творця свого життєвого шляху через прояв внутрішньої свободи і відповідальності, «вклади» в інших людей.
Д. Леонт'єв	Особистісний розвиток пов'язаний з послідовним становленням механізмів саморегуляції, формуванням автономії і самодетермінації на основі механізмів самоопосередкування й оволодіння своєю поведінкою.

К. Карпінський	Особистісний розвиток полягає в становленні суб'єктності через оволодіння психікою і поведінкою за допомогою особистісної регуляції на основі усвідомлених цілей, цінностей і смислів.
Г. Балл	Особистісний розвиток полягає в становленні особистісної свободи (готовності до суб'єктної активності, життєтворчості) й особистісної надійності (готовності до надійного виконання соціальних функцій) у процесі виконання суб'єктних форм активності: творчої, вольової, ініціативної, наднормативної, надситуативної, цілепокладальної, рефлексивної.
С. Максименко	Особистісний розвиток пов'язаний зі становленням таких змістових характеристик особистості, як: цілісність (системна єдність якостей і властивостей), унікальність (індивідуальна неповторність), активність (самодетермінованість), здатність до творчого вираження свого внутрішнього змісту, відкритість до подальшого розвитку, ціннісно-смыслового саморегуляція.

Таким чином, 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. Гонболін, 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, І. Колесникова, В. Кремень, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Сластьонін та ін.). В останні роки значно активізувалося вивчення психологічних механізмів особистісно-професійного становлення вчителя (О. Асмолов, 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 [335, 544, 702]. 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 [511]. 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 [361]. Г. Сухобська соціальну зрілість пов'язує з внутрішньою установкою особистості на гуманістичні суспільні цінності, спрямовані на розвиток людства, культури і цивілізації [621]. 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» [437, с. 27].

Дисертаційне дослідження В. Радула присвячене проблемі розвитку соціальної зрілості молодого вчителя [544]. 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.

Дещо інші складові соціальної зрілості виокремлює О. Каменєва, яка вивчала розвиток соціальної зрілості студентів педагогічного ЗВО [335]. 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. Радуга, дослідниця не виділяє в структурі соціальної зрілості соціальне самовизначення як окремих 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 [702]. 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 [561]. 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 [619]. 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 [383]. 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 [383, 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 [462]. 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 поведіння 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» [377; 631]. 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» [377, 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-сміслових 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 [631]. 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 [246]. 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. О. Темрук вказує на тісний зв'язок між особистісною зрілістю майбутніх учителів і їх професійно-педагогічною спрямованістю: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий

рівень особистісної зрілості, і навпаки [631, с. 20]. На думку дослідниці, це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість, що характеризує життєві та професійні установки майбутнього вчителя, як один із показників його особистісної зрілості.

Торкаючись проблеми засобів розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, О. Темрук акцентує увагу на педагогічних можливостях соціально-психологічного тренінгу, який дає змогу формувати професійно-педагогічну спрямованість і впливати на ті аспекти особистісної зрілості, що піддаються корекції за відносно короткий проміжок часу: ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми. У програмі такого тренінгу важливе місце посідають вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток гуманістичної спрямованості, емпатії, педагогічних здібностей, розширення професійно-ціннісних орієнтацій.

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; 681]. 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, багатoproфільної педагогічної діяльності [306; 307]. 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-смыслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [307, 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» [307, 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» [307, 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» [307, с. 51].

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 [681, с. 309].

Спроба реалізувати інтеграційний підхід до трактування педагогічної зрілості вчителя була здійснена також у дисертаційному дослідженні С. Вахітової [103]. 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; умінь використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [103, с. 8]. Звертає на себе увагу описовість запропонованого визначення, а також змістова різноплановість і різнорівневість 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» [103, 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» [18, 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» [18, 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, наслідання, 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» [18, 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 отождолення 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» [18, с. 67]. Самоактуалізаційний компонент характеризується в загальному плані як такий, що забезпечує можливості 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» отождонюється 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» [18, 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. [63]. 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 [21].

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» [244, 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» [449]. 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 подібності, 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» [15, 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 [562].

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. Мясицев 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. Леонтєв); 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, відтермінувати задоволення власних бажань, виявляти до інших тепло і турботу і, передусім, брати на себе активнішу роль у вирішенні життєвих проблем» [678, 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 [709].

У теорії особистості А. Адлера ключовим критерієм особистісної зрілості виступає «соціальний інтерес», протилежним до якого є «еґоїстичний 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 еґоїстичних 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» [52]. 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 [361]. Слід зазначити, що І. Кон спирається на визначення, запропоноване свого часу американським психологом Г. Олппортом, 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 [491].

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 [14].

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 [314]. 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 [314]. 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 [687]. 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» [687, 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 [737]. 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 [745]. 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 [737].

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 ізолюваністю, 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 [723]. 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 [779], 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 [779]. 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 [748]. 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 [753]. 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. Левінджер 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 [760]. 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 [786]. Дослідниця виділила три рівні зрілості стосунків: еґо-центрований, 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 холистичному 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 [758; 759]. 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 [314].

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 [423]. Аналогічної позиції дотримувався В. Франкл, який детально описав такий прояв людської свободи, як свобода відносно власних потреб і власної тілесності [661]. 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.

У сучасній науці набуло поширення трактування людини як «незавершеного проекту», згідно з яким особистість дозріває впродовж всього життя, а не тільки до етапу дорослості. За такого підходу зрілість розглядається як стан, що може змінюватися: знижуватися, втрачатися і знов набуватися. Таке розуміння характерне, зокрема, для теорій розвитку особистісної ідентичності (Дж. Марсія, А. Ватерман і ін.). Відповідно до цієї точки зору, доросла людина може впродовж всього свого життя 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» [437, с. 24].

Подібної позиції дотримувався Л. Колберг, який стверджував, що лише незначний відсоток дорослих досягає найвищого, постконвенційного, рівня моральної зрілості [748].

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 багатокомпонентна 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-сислової, 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).

Одною 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» [554]. 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» [495, 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» [53, 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 [525]. 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 [452]. 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» [296], як «вищий рівень професійних досягнень суб'єкта діяльності, який не залежить від віку і професійного стажу» [541].

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 [551, 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.) [551, 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 [269; 291; 535].

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» [688, 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 [525]. 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» [112, с. 7].

У професіях системи «людина – людина» особистісні якості становлять основу для професійних, їх успішне поєднання забезпечує ефективно виконання професійної діяльності [291, с. 115].

А. Андрєєв також зазначає, що зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного становлення фахівця в професіях типу «людина – людина» [16, 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» [708, с. 8]. Бути активним без нав'язливості, самостійним без всюдозволеності, 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 взаєностосунки 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 попередній підсумок 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 і педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

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

2.1. Компоненти, критерії та 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. Різноманітність 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 зрілості як вікового етапу розвитку і характеристика 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 в собі перші два й описує піки в розвитку різних аспектів особистості на певних вікових етапах. 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 і т.д. 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 [491].

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 [554]. 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'єктивні характеристики особистості, що відображають її активність у побудові власного життєвого шляху, у тому числі професійного (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, В. Слободчиков, 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 [478].

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 [621].

У концепції Л. Кольберга зрілість особистості також пов'язується з високим рівнем розвитку моральної свідомості [748]. 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 ззовні 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, уміння 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 [375].

А. Реан виокремлює чотири базові компоненти особистісної зрілості: відповідальність, толерантність (терпимість), саморозвиток і інтеграційний компонент – позитивне мислення [550].

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 [246].

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 [532].

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 [703]. 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 [548]. 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 довільності поведінки.

Таким чином, особистісна зрілість розглядається Ю. Ращупкіною як складне багатокомпонентне утворення, компоненти якого розвиваються нерівномірно і можуть досягати різного рівня сформованості.

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 [338]. 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 [338, 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-сміслова 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 [490].

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 [691].

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 перегворенні 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 [82].

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 [440].

Л. Клочкова 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» [347, 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 [696].

І. Зав'ялова трактує особистісну зрілість як певний рівень его-інтеграції, що досягається людиною в апогеї розвитку, відповідає завданням пізньої дорослості, оскільки саме в геронтогенезі особистість спроможна вийти у своєму становленні за рамки власного его 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 [316].

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 [448, 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 [681, с. 309]. У структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього дослідниця 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 рівноваженість, 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 [358]. 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» [358, 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.

Г. Кравець 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 [377].

М. Ємельянова трактує професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-смыслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну

самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [307, с. 51].

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» [377, с. 15].

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» [103, 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 [292].

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 [618]. 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 [766]. 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 [768].

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 [669].

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 [738].

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 [618].

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 [691].

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. Ловінджер, 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, можливостей і здібностей (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 реалізовувати власну стратегію життя (Д. Леонт'єв); толерантність до фрустрації (Г. Олпорт);

– цілісність і гармонійність – цілісність і конгруентність (К. Роджерс), цілісність характеру (Б. Анан'єв), інтегрована ідентичність (Н. Харламенкова, Дж. Левінджер), цілісність ідентичності (Е. Еріксон);

– широта зв'язків зі світом – розширене почуття Я (Г. Олпорт), повнота характеру (Б. Анан'єв); широта інтересів і зв'язків зі світом (Д. Леонт'єв); 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. Рождерс);

– 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, С. 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 [531].

У процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, на наш погляд, потрібно спиратися на методологію системного підходу, яка передбачає комплексний і цілісний розгляд предмета дослідження. 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 майбутніх учителів: структурний (з'ясування змісту і взаємозв'язків між компонентами зрілості), функціональний (визначення функцій зрілості) і якісний (виявлення властивостей зрілості).

Аналіз змісту, яким наповнюється конструкт особистісно-професійної зрілості в сучасних дослідженнях, дозволяє говорити про такі ключові її елементи, як: сформованість мотиваційної, ціннісно-сислової сфери особистості, в якій на вершині ієрархії знаходяться вищі духовні, гуманістичні, моральні цінності; автономія, незалежність, самостійність, відповідальність; самодетермінація, саморегуляція, самовизначення і здатність до їх реалізації; самопізнання, самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток і самовдосконалення. Часто у змісті особистісної зрілості виокремлюють такі елементи, як активність і ініціативність особистості, сформована Я-концепція і самосвідомість, ідентичність, рефлексивність, емпатія, творча спрямованість і відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики виступають складовими різних видів зрілості (соціальної, соціально-психологічної, громадянської, професійної, інтелектуальної, емоційної і т. д.), що дає підстави

стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Варто звернути увагу на неоднорідність елементів, які виокремлюються дослідниками у складі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. Змістовий аналіз дає підстави говорити два основні типи таких елементів:

1) компоненти особистості, міра сформованості яких визначає її зрілість (ціннісно-смилова сфера, когнітивна сфера, емоційно-вольова сфера, професійно важливі особистісні якості, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність тощо),

2) узагальнені властивості, в яких виявляється рівень зрілості особистості: автономія, незалежність, інтернальність, активність, поміркованість тощо. Найбільш загальними властивостями особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя, є самодетермінація, саморегуляція і самоактуалізація, що в комплексі утворюють інтегральну здатність до самоорганізації життєдіяльності та професійної діяльності.

Виокремлені типи елементів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: узагальнені властивості особистісно-професійної зрілості залежать від рівня сформованості відповідних структур особистості. Так, наприклад, здатність до самодетермінації проявляється в здатності майбутнього вчителя бути автономним, приймати незалежні рішення в процесі діяльності, що, у свою чергу, залежить від зрілості мотиваційної сфери (ієрархічної структури відповідних потреб і цінностей), а також від сформованості інструментальних якостей, пов'язаних з оволодінням своєю поведінкою, наприклад, рівня розвитку рефлексії, самоконтролю, критичного мислення і т. д.

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, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життєву і професійну перспективу, самоорганізовувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом).

Окрім визначення структурних компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів системний підхід передбачає також опис її функцій і властивостей. Під функціями особистісної зрілості розуміємо особливі форми активності зрілої особистості по відношенню до себе й оточення, нові можливості, які з'являються внаслідок досягнення майбутніми учителями вищого рівня особистісно-професійної зрілості і реалізуються в різноманітних контекстах. Маються на увазі такі інтегральні способи самовираження зрілої особистості, як: здатність до самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції, самовизначення, самовираження, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самотрансценденції тощо. Вказані здатності є інтегральними функціональними властивостями особистості майбутнього вчителя, які виникають внаслідок інтеграції окремих її елементів (спрямованості, якостей, здібностей тощо) і забезпечують успішну особистісно-професійну самореалізацію.

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» [72, 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» [84].

Таким чином, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів пов'язаний з формуванням у них особливої системної якості – здатності до самоорганізації, саморегуляції 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 вважаємо множинність, інтегрованість, цілісність, динамічність, незавершеність, неповноту і гетерохронність розвитку.

Множинність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя визначається значною кількістю різноманітних її видів, форм і компонентів: особистісна, соціальна, професійна, інтелектуальна, емоційна і т. д. Множинність видів зрілості, її компонентів і зв'язків між ними обумовлює також появу таких властивостей особистісно-професійної зрілості, як складність і ієрархічність.

Крім того, різні сторони особистості майбутнього вчителя і види зрілості, які їм відповідають, формуються і досягають свого оптимуму в різний час, чим зумовлена гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості. Явище гетерохронності є засадничим з погляду акмеологічного підходу до розуміння процесів формування та розвитку зрілої особистості. Про дію законів гетерохронності, яким підкоряються всі види зрілості, писав один із основоположників акмеології Б. Ананьєв: «настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працевдатність) у часі не збігається, і така гетерохронність зрілості зберігається в усіх формаціях» [15, с. 90].

Особистісно-професійна зрілість майбутніх учителів характеризується також властивостями *інтегрованості* і *цілісності*, пов'язаними з функцією самоорганізації і відповідними якостями зрілої особистості. На ці властивості особистісної зрілості звертали увагу багато дослідників, вважаючи їх базовими характеристиками зрілої особистості. Так, наприклад, Б. Ананьєв вважав, що цілісність і системність досягають свого апогею 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» [72, с. 197-198]. На думку П. Якобсона, зріла особистість характеризується добре інтегрованою, цілісною психологічною організацією, єдність якої забезпечується єдністю значущих життєвих цілей, що поступово можуть змінюватися і розвиватися [712]. М. Ємельянова, в контексті дослідження інтегративної зрілості майбутнього соціального педагога визначає таку 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» [308, с. 49].

Істотною властивістю особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо *динамічність*, *принципову незавершеність* і *неповноту розвитку*. На ці взаємопов'язані властивості зрілості звертають увагу багато психологів і педагогів, котрі розглядають зрілість як процесуальну, а не результативну характеристику особистості [70; 550; 562]. Наприклад, згідно з В. Русаловим, акмеологічна зрілість (яка охоплює моральну, соціальну, особистісну, інтелектуальну, духовну, громадянську, професійну) після досягнення вершини продовжує зростати, досягати нових вершин [562]. А. Реан

стверджує про принципову незавершеність і неповноту розвитку, при цьому формування соціальної зрілості особистості вважає процесом з невизначеним результатом, хоча й цілеспрямованим і безперервним упродовж усього онтогенезу [550]. Таку незавершеність і неповноту розвитку А. Реан інтерпретує як основу нескінченності і необмеженості саморозвитку особистості. В акмеології з часом змінювалося трактування поняття «акме» – від розуміння акме як максимальної зрілості до його розгляду як точки на безперервній кривій розвитку особистості. Так, О. Бодальов зазначає, що акме – багатовимірний стан людини, який ніколи не є статичним, а, навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю і мінливістю [70]. К. Роджерс також вважав, що повноцінно функціонуюча особистість (зріла) можлива тільки як процес, як особистість, що постійно змінюється [28].

Таким чином, основними властивостями особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми вважаємо множинність, складність, ієрархічність, гетерохронність, інтегрованість (цілісність), динамічність, незавершеність і неповноту розвитку.

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: передвизначена (конформна), дифузна, мораторій і досягнута (зріла) ідентичність.

Дж. Марсія розуміє ідентичність як результат свідомого прийняття особистістю рішень щодо вибору професійних і життєвих цінностей та визначення стратегій їх реалізації. Дослідник виокремив чотири статуси ідентичності, які можуть водночас розглядатися як стадії формування ідентичності [760]. Статуси ідентичності диференціюються 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 намагання самостійно 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, сформуvalи 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 виступати основою для діагностування й моніторингу її розвитку у студентів педагогічного університету.

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 перебуватимуть у позиції суб'єктів навчально-виховної діяльності, 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 розвитку особистості учнів, а також відповідає за їхню результативність, тим самим проявляючи себе суб'єктом педагогічної діяльності.

Особистісно-розвивальна концепція освіти уможливорює 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 педагога 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-орієнтованої освіти, яка передбачає трансформації на рівні глибинних психологічних механізмів функціонально-рольової взаємодії у суб'єкту, особистісну. Якщо традиційна парадигма дозволяє умовно поставити знак рівності між професійними знаннями й уміннями вчителя і рівнем педагогічної майстерності, що відображено в класичних роботах з психології вчителя (Ф. Гоноволін, О. Щербаків, 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 досліджень. 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 посилюється 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. Слободчиков, 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. Бега, 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».

Загальновизнано, що поняття «суб'єкт» і суб'єктний підхід до дослідження психіки людини були розроблені С. Рубінштейном в його психолого-філософських працях 40-50-х років 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» [72, 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» [72, с. 238], у «вихователя власної особистості» [72, 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 [15].

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 [520].

На думку К. Абульханової, «... не будь-яка особистість може бути суб'єктом діяльності» [2, 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» [2, 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 [22]. 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)" [22, 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 [627, 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» [499, 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 [117].

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 [35].

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» [698, 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 [585; 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 заданості.

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 організувати 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 маски 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, стандартизованих 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. Професійний розвиток учителя розглядається як багатоплановий, детермінований різними чинниками феномен із специфічною структурою і 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 внутрішнього 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 (М. Алексєєв, І. Ладенко, І. Семенов, С. Степанов) робилися спроби з'ясувати специфіку розвитку і прояву рефлексивно-інноваційних можливостей людини (С. Степанов), рефлексивно-творчого потенціалу (О. Кремер), життєтворчості (А. Сухоруков), співтворчості (А. Овсянников), професійної самореалізації (С. Маслов, О. Поліщук, Н. Ковальова, І. Байер, А. Кріуліна).

У багатьох педагогічних дослідженнях рефлексія розглядається як інструментальний засіб організації навчальної діяльності (О. Анісімова, А. Зак, А. Захарова та ін.).

Останнім часом виконано низку педагогічних досліджень, присвячених проблемі становлення і формування професійної рефлексії фахівців у сфері освіти. Робота О. Гурєєва присвячена формуванню рефлексії професійної діяльності педагога. І. Мушкіна досліджувала педагогічну рефлексію як основу вдосконалення професійної майстерності вчителя. Н. Крашенінникова, Ю. Кушеверська і О. Шавріна

вивчали роль педагогічної рефлексії у підготовці майбутнього вчителя. Окремі аспекти рефлексії як професійно важливої якості педагога розкрито в роботах Л. Мітіної, Н. Кузьміної, А. Реана, Б. Вульфо́ва, С. Кондратьєвої, В. Кривошеєва, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської і ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що педагогічна рефлексія здебільшого розглядається як когнітивний механізм, який забезпечує саморегуляцію професійної діяльності. Значно менше досліджений особистісний аспект рефлексії як суб'єктної якості, що характеризує рівень особистісно-професійної зрілості вчителя.

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття рефлексії є міждисциплінарним і трактується з різних точок зору: філософської (М. Мамардашвілі, С. Шпаков, Є. Юдін і ін.), соціально-філософської (М. Розов, В. Лефевр і ін.), психологічної (С. Рубінштейн, Б. Ельконін, В. Слободчиков, О. Лушпаєва, О. Смирнова, О. Сопиков і ін.), педагогічної (Л. Мітіна, О. Петрушихіна, Н. Кузьміна, В. Ряшина, Г. Сухобська і ін.), культурологічної (О. Курносикова і ін.), акмеологічної (М. Алексєєв, І. Ладенко, А. Реан, І. Семенов, С. Степанов, А. Деркач, О. Бодальов і ін.).

Сучасна філософія сутність рефлексії в основному зводить до трьох процесів: ретроспективний аналіз поведінки; самопізнання суб'єктом психічних актів, станів, якостей; осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації на основі життєвого досвіду.

У роботах психологів рефлексія розглядається не тільки як усвідомлення своїх дій і їх мотивів, але й як необхідна умова цілепокладання і самоконтролю в процесі виконання дії (В. Буторін, А. Карпов, А. Петровський), як механізм, що забезпечує динаміку особистісних новоутворень на смисловому і операційному рівні, як необхідна умова усвідомлення власної позиції, позицій і думок співрозмовників у спілкуванні (В. Лефевр), як важливий компонент мислення (Л. Виготський, В. Давидов).

А. Зак [319] на підставі узагальнення психолого-педагогічних робіт, присвячених проблематиці рефлексії, виділяє такі основні напрями її дослідження:

– роботи, пов'язані з вивченням самосвідомості людини, в яких розкриваються генетичні аспекти самосвідомості, самоконтролю і самооцінки в різних видах діяльності;

– роботи, присвячені творчому мисленню, в яких досліджуються процеси рефлексії в ході розв'язання індивідами проблемних завдань (В. Знаков, Я. Пономарьов); рефлексія в цьому випадку трактується як усвідомлення суб'єктом свого розумового процесу;

– соціально-психологічний підхід, в руслі якого об'єктом рефлексії виступає свідомість інших людей; зміст рефлексії тут

розкривається в контексті таких процесів, як «проникнення», «пізнання» людиною змісту чужої свідомості і його моделювання у своєму внутрішньому світі.

Т. Гуткіна виокремлює три напрями досліджень рефлексії [270]:

1. Розробка методологічних засад дослідження рефлексії (С. Рубінштейн, В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Щедровицький та ін.).

2. Експериментальне вивчення рефлексії у контексті досліджень теоретичного мислення. Тут автор виділяє два напрями. Представники першого розуміють рефлексію як дію, що має на меті усвідомлення власного способу розв'язання задачі з метою його узагальнення: це логічна рефлексія як компонент теоретичного мислення (В. Давидов). Для іншого напрямку вихідною виступає залежність продуктивності розумового процесу від його усвідомленості, що передбачає ширший погляд на рефлексію (І. Семенов, С. Степанов та ін.).

3. Експериментальне вивчення рефлексії в нетрадиційному розумінні. У руслі цього підходу рефлексія трактується як імітація мислення інших людей (В. Лефевр).

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 [601]. 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 [343].

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.

З'ясуванню специфіки кооперативного аспекту рефлексії присвячені роботи М. Алексеєва, В. Рубцова, О. Тюкова, О. Анісімова, Г. Щедровицького. У контексті цього напрямку рефлексія трактується як «вивільнення» з процесу діяльності, як «вихід» суб'єкта в зовнішню позицію стосовно неї. Природа рефлексії фокусується на механізмах виявлення й фіксації причин утруднення та знаходження виходу з нього. Завдяки зусиллям представників цього підходу почався перехід від дослідницько-пояснювального до практико-діяльнісного вивчення

феномену рефлексії. Зокрема, достатньо глибоко розроблені питання розвитку рефлексії в процесі організаційно-діяльнісних ігор. При цьому рефлексія розуміється як практично організована сумісна дія. У кожній грі відводиться спеціальний час для рефлексивного обговорення минулих занять і перспективної розробки майбутніх. Таким чином, усі учасники організаційно-діялісної гри постійно включаються в процес рефлексії: отримують уявлення про техніку і прийоми її здійснення, накопичують досвід рефлексивного аналізу власних дій.

Вивченню інтелектуального аспекту рефлексії присвячена значна кількість сучасних досліджень, в яких рефлексія трактується як суто пізнавальний процес. Так, В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Одна з центральних проблем досліджень інтелектуального аспекту рефлексії пов'язана з розробкою спеціальних завдань, що спонукають до творчого мислення в експериментальних умовах.

Комунікативний аспект рефлексії розглядається переважно в соціально-психологічних дослідженнях (Н. Гуткіна, К. Даніліна, А. Петровський та ін.). Рефлексія тут розуміється як істотна складова спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною. На думку Г. Андрєєвої, рефлексія в соціальній психології розуміється як усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню [17].

Проблема рефлексії під час групової взаємодії розглядається в рамках соціометричного напрямку досліджень. У руслі цього підходу розроблена система термінів, що фіксують різноманітні рефлексивні процеси, які виявляються в міжособистісному спілкуванні: інсайт (усвідомлення різноманітних характеристик "Я"), аутсайт (процес усвідомлення іншого), емпатія (розуміння почуттів і переживань іншої людини) і ідіопаніма (усвідомлення уявлень інших про себе).

Дослідження особистісного аспекту рефлексії представлені в роботах Н. Гуткіної, С. Степанова, І. Семенова 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 [365].

На якісно новому рівні проблема рефлексії була поставлена С. Рубінштейном, який запропонував розрізняти два способи існування людини. «Перший – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина <...> Тут людина вся всередині життя, будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя

в цілому пов'язана з тим, що людина не може зайняти позицію поза ним для рефлексії над ним <...> Таке життя виступає майже як природний процес» [559, с. 79]. «Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [559, с. 79].

С. Рубінштейн обґрунтував ідею про важливу роль рефлексії у становленні особистості як суб'єкта життєдіяльності. Життя, що здійснюється поза вибудовуванням людиною ставлення до самого життя, порівнюється з природним процесом. Тільки рефлексивна позиція дозволяє людині дистанціюватися від зовнішніх впливів і стати повноцінним автором власного життєвого шляху. Рефлексія дає змогу перейти від режиму зовнішньої детермінованості до режиму самодетермінації, зробити самого себе об'єктом активності, усвідомити розбіжність між актуальним і бажаним рівнями розвитку і поставити мету самовдосконалення. Позитивна роль рефлексії полягає в тому, що вона робить життя цілеспрямованим, осмисленим, забезпечує його усвідомлену побудову.

На відміну від традиційного розуміння рефлексії як переважно феномену пізнавальної діяльності індивіда, С. Рубінштейн запропонував розглядати її як особистісну здатність, що відіграє важливу роль у самодетермінації і саморегуляції життєдіяльності людини.

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. 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 розвитку. Тому можна стверджувати, що особистість, виявляючись в рефлексії, в рефлексії ж і формується.

Варто зазначити, що оцінка ролі рефлексії і рефлексивності в саморегуляції активності особистості далеко не однозначна і становить окрему досить складну проблему. Одні дослідники вважають рефлексивність однозначно позитивною якістю особистості, яка сприяє її розвитку і забезпечує ефективність діяльності – «чим більше рефлексії, тим краще». Інші звертають увагу на амбівалентність рефлексивних процесів, вважаючи, що занадто велика міра усвідомлення, звернення уваги на себе може заважати і призводити до негативних наслідків. У буденній свідомості рефлексивність іноді розуміється як прикра якість нерішучих людей, які багато роздумують, але мало діють. Слід підкреслити, що це не просто поширений стереотип. У психології накопичено чимало даних, які підтверджують можливі негативні ефекти рефлексії. За останні десятиліття емпірично підтверджено зв'язок надмірної рефлексії з депресією, іншими патологічними симптомами, дезадаптивними стилями подолання кризових ситуацій, песимізмом, нейротизмом. Деякі автори навіть висловлюють сумніви щодо існування адаптивних форм рефлексії. Дослідники звертають увагу на деструктивну роль рефлексивних роздумів як «способу реагування на дистрес, що полягає в повторюваному і пасивному зосередженні на симптомах дистресу, можливих причинах і наслідках цих симптомів» [766, с. 400].

Дослідження, присвячені виявленню впливу рефлексивності на якість прийняття рішень, свідчать, що залежність між цими змінними наближається до інвертованої U-подібної форми: з підвищенням рефлексивності особистості якість прийняття нею рішень зростає, але до певної межі, після якої починає знижуватися. Високорефлексивні люди менш жорстко дотримуються засвоєних стратегій, враховують у ситуації вибору більше альтернатив, водночас їм важче відкидати неприйнятні альтернативи, вони схильні ускладнювати ситуацію, а низькорефлексивні, навпаки, – спрощувати її. Таким чином, рефлексивність у ситуації вибору не дає однозначних переваг: «Виграючи» в широті і різноманітності способів прийняття рішень, високорефлексивні індивіди часто «програють» в їх якості та їх релевантності об'єктивним особливостям ситуацій» [342, с. 159]. Враховуючи відсутність значущого зв'язку рефлексивності з успішністю, А. Карпов робить висновок, що розвиненість рефлексії не означає її продуктивності, і може навіть бути контрпродуктивною [342, с. 180].

С. Гангстад і М. Снайдер досліджував феномен самомоніторингу – здатність і прагнення особистості відстежувати через самоспостереження і самоконтроль свою експресивну поведінку й самопрезентацію в соціальних ситуаціях, а також управляти враженням, яке справляється на інших. Самомоніторинг можна розглядати як здатність особистості до рефлексії в комунікативних ситуаціях. Дослідження показали, що самомоніторинг на значущому рівні корелює з варіативністю поведінки в різних контекстах і ситуаціях, але його зв'язок з іншими властивостями особистості має нелінійний характер [733].

Д. Леонт'єв і А. Аверіна вважають, що наявні серед дослідників розбіжності в розумінні рефлексії та оцінці її ролі в регулюванні життєдіяльності значною мірою обумовлені відсутністю термінологічної чіткості і визначеності [429]. Фактично одним і тим же словом називаються якісно різні форми рефлексії. Намагаючись подолати такий недиференційований погляд на рефлексію, Д. Леонт'єв і А. Аверіна пропонують виокремлювати чотири процеси, що відрізняються за критерієм спрямованості свідомості: на зовнішній об'єкт (арефлексія), на самого суб'єкта (інтроспекція), на себе і на об'єкт одночасно (системна рефлексія), на сторонні об'єкти за межами актуальної ситуації (квазірефлексія).

Власне неререфлексивній свідомості, повній зосередженості особистості на зовнішньому об'єкті діяльності (арефлексії) можна протиставити: інтроспекцію (самокопання), за якої фокусом уваги стає власний внутрішній стан; квазірефлексію, спрямовану на інший об'єкт, відхід у сторонні роздуми про минуле, майбутнє, про те, що було б, якби...; системну рефлексію, яка ґрунтується на самодистанціюванні, погляді на себе з боку, що дає змогу бачити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта [429].

Серед цих трьох процесів саме системна рефлексія є найбільш адаптивною і пов'язаною з самодетермінацією особистості. Інтроспекція такою ж мірою однобічна, як і відсутність рефлексії. Квазірефлексія, що полягає у спекулятивному резонерстві і безпідставних фантазіях, є швидше формою психологічного захисту шляхом уникнення неприємної ситуації, до реального вирішення якої особистість не здатна.

Системна рефлексія виявляється найбільш багатогранною і продуктивною, хоча на практиці її реалізація досить складна. Саме завдяки їй особистість має змогу бачити як саму ситуацію взаємодії в усіх її аспектах, включаючи полюс суб'єкта і полюс об'єкта, так і альтернативні можливості поведінки. Для того, щоб успішно вирішити певну задачу, потрібно бачити максимальне число її елементів. Часто невдачі у вирішенні життєвих і професійних проблем обумовлені

нездатністю суб'єкта бачити один з найбільш важливих елементів проблемної ситуації – самого себе.

В основі системної рефлексії лежить унікальна людська здатність до децентрації – погляду на себе з боку. Ще В. Джеймс розрізняв два аспекти Я: Я, що пізнає, і Я пізнаване. Подібне «вертикальне» розщеплення Я на образ себе, описуваний через набір змістовних атрибутів, і внутрішній центр, який не має ніяких описових характеристик, але наявність якого принципово важлива як передумова суб'єктності, активності особистості, спостерігається у багатьох авторів (Дж.Г. Мід, Дж. Б'юдженталь, А. Дейкман, В. Франкл та ін.). Завдяки такому розщепленню, яке В. Франкл описував як фундаментальну антропологічну здатність самодистанціювання, суб'єкт виявляється в змозі займати певну позицію по відношенню до самого себе і з неї здійснювати певні дії щодо себе [661]. Самодистанціювання – це можливість відсторонитися, виринути з потоку власного життя і подивитися на себе з боку. Здатність самодистанціювання дає змогу вибірково ставитися до себе як до авторського проекту, піклуватися про себе і працювати над собою, докладаючи зусиль для самовдосконалення.

Як свідчать результати досліджень, показник системної рефлексії помірно позитивно пов'язаний з показниками щастя, задоволеності життям, відкритості новому досвіду, дружелюбності, емоційної стабільності, позитивної самотності особистості. Показник інтроспекції має помірні негативні зв'язки з показниками щастя, задоволеності життям, суб'єктивної вітальності, усвідомленості життя, життєстійкості, орієнтації на дію, емоційної стабільності, а також позитивні – з показниками переживання самотності і залежності від спілкування.

Отже, не будь-яка рефлексія корисна, так само як не будь-яка шкідлива. Саме системна рефлексія, в якій спрямування свідомості на себе відбувається не за рахунок, а на доповнення до спрямованості на зовнішню ситуацію, є повноцінною рефлексією, яка виконує позитивні функції. Інші форми рефлексії є психологічно непродуктивними і «відповідають» за деструктивні прояви спрямованості свідомості на себе: тривожність, зацикленість на переживанні негативного досвіду, самокопання, надмірна заклопотаність своїм виглядом, ставленням до себе з боку оточення.

Особливе значення системна рефлексія має для педагогічної діяльності – однієї з найскладніших і внутрішньо суперечливих, що вимагає від її суб'єкта постійного самодистанціювання, самоконтролю та саморегуляції, критичного аналізу ситуацій педагогічної взаємодії і себе в їх контексті, 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 системної рефлексії. Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя» [393, 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». На думку групи авторів (Р. Грановської, Ю. Крижанської, І. Семенова, С. Степанова 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.

М. Уоллес зазначає, що необхідність у постійній рефлексії зумовлюється специфікою педагогічної діяльності: «Рефлексивний компонент в роботі учителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити універсальний довідник з уже готовими порадами і рекомендаціями на всі 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, який безперервно аналізує свою роботу» [784, с. 5].

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» [310, с. 64].

А. Маркова виокремлює педагогічну рефлексію серед найважливіших професійних якостей педагога, характеризуючи її як зверненість свідомості вчителя на самого себе, здатність подумки представити педагогічну ситуацію очима учня і на цій основі уточнити уявлення про себе [452].

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) [526]. 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» [80, с. 85].

В. Слободчиков виділяє в педагогічному процесі три взаємопов'язані сфери, які вимагають прояву рефлексії [602]. Перша сфера – це мислення, спрямоване на вирішення педагогічної задачі, що потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Другою сферою є комунікація і кооперація групи, що спільно вирішує навчальну задачу. Рефлексія тут проявляється як здатність групи розрізняти і координувати позиції, а також як здатність члена групи ініціювати співпрацю. Третьою сферою є самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні особистості, з'ясуванні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не-Я». У цьому аспекті рефлексія розуміється як індивідуальна здатність до самозмін, до встановлення меж «Я-самості».

В. Петровський виокремлює в професійній рефлексії педагога низку взаємопов'язаних моментів:

1. Рефлексія дає змогу вчителю усвідомлювати справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх «виховних вчинків»; дії педагога можуть спонукатися мотивами, які не мають нічого спільного із завданнями виховання: самоствердження, потреба у владі тощо.

2. Рефлексія дає змогу педагогові відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем учнів, не вдаючись до різних психологічних ігор і психологічних захистів.

3. Рефлексія визначає здатність педагога до емпатії і децентрації.

4. Рефлексія допомагає педагогові адекватно оцінювати наслідки власних особистісних впливів на учнів, нести відповідальність за розвиток їх особистості [510].

Рефлексивну культуру можна розглядати як системоутворюючий чинник професіоналізму і зрілості вчителя, що забезпечує переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошук інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і

розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням В. Сластьоніна, 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 [599].

Глибшому 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. Завдяки рефлексії людина перестає бути безпосередньо залежною від зовнішніх обставин, вона 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 людини, і рефлексивну, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності. 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 сьогодні і майбутнє, дозволяє усвідомлювати і оцінювати труднощі та суперечності

педагогічного процесу, самотійно 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 [393]. 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 взаємостосунків з учнями і колегами.

Провідні ідеї вчителя – це його своєрідне професійне кредо, яке викристалізовується з часом як результат осмислення свого досвіду і досвіду колег з позиції власних професійних знань і особистих переконань. Залежно від рівня сформованості провідні ідеї можуть проявлятися не тільки в змістовному плані (як усвідомлювані вчителем професійні переконання), але й операціонально як внутрішні регулятори його професійної діяльності. Проте для цього вони мають бути свідомо прийнятті 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 всіх обставин. Тільки думаючий вчитель, що сумнівається, аналізує свої дії, може стати справжнім майстром своєї справи і ефективно розв'язувати професійні завдання, в яких не може бути шаблону. На думку 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 [53].

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. 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 впливом 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 [256]. 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 іншими людьми. Так, професійне прагнення спрощувати складні для учнів поняття призводить до формування в учителів звички спрощено підходити до вирішення своїх особистих проблем. Це породжує зайву прямолінійність у думках і негнучкість мислення.

Професійне життя в світі «правильних відповідей» непомітно розвиває в учителів впевненість у своїй постійній правоті, що породжує дидактизм, прагнення всіх повчати. Так, помічено, що у вчителів-філологів з роками у мові з'являється особлива рельєфність, артикульованість, схильність до повторень. Крім того, у них формується звичка хворобливо реагувати на мовленнєві помилки оточуючих, причому, не тільки своїх учнів. Необхідність «тримати клас в руках» нерідко формує в характері вчителя зайву владність і авторитарність, які поступово «висушують» природну життєрадісність і почуття гумору.

Варто зазначити, що професійні деформації не тільки заважають роботі вчителя, породжують гнітюче відчуття незадоволеності, але й негативно позначаються на його особистому житті.

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 різноманітних професійних зразків взаємодії.

Таким чином, 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 свою діяльність, оптимізувати 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 переваги і недоліки, визначати перспективи особистісно-професійного розвитку.

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати 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. Леонтьєв, 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. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, О. Асмолов, Б. Брагусь 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, що до недавнього часу було не характерним для вітчизняних шкіл. 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. Вульфова, І. Гриншпун, О. Клепцової, О. Кузибецького, Л. Мітіної, П. Комогорова та ін.

Проблематика толерантності досліджувалася також у контексті психологічної стійкості особистості в кризових ситуаціях (Л. Аболін, А. Ольшанникова і ін.), фрустраційної толерантності (Г. Заремба), впливу толерантності на перебіг конфліктів (М. Міріманова).

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.

Найбільш узагальнений погляд на поняття толерантності представлений у філософських працях А. Гльїна, Ю. Іщенко, В. Тишкова, В. Золотухіна та ін. У філософському енциклопедичному словнику подається таке визначення толерантності: «терпимість до іншого роду поглядів, вдач, звичок. Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими поглядами і не уникає духовної конкуренції, виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння та узгодження різнорідних інтересів і позицій без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [655, с.457].

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» [603, 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 [411].

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» [278, 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» [26, с. 7].

Д. Леонтьєв справедливо вказує на певну невизначеність подібного трактування толерантності [421]. 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 самому 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» [610, 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 [610, с. 62]. Таке трактування видається надмірно широким і розпливчатым, 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. Леонт'єв і В. Усачова, поняття «терпимість» не лише не відображає повноту поняття «толерантність», але й може містити прямо протилежний зміст [430]. 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» [278, 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 плані поведінки і реальної взаємодії проявляється в рівному, спокійному ставленні до інших думок і цінностей, проте на емоційному рівні вона характеризується виразним дискомфортом і напругою, 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» [652, 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, С. Головіна, О. Асмолова і Г. Солдатової, терпимість є компонентом толерантності, остання у свою чергу вважається «ширшим» поняттям [610].

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, заціпені 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 [412].

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.

Ідея про визнання рівноправності різних реальностей як змістову характеристику феномену толерантності лежить в основі визначення, запропонованого О. Леонт'євим і Д. Леонт'євим: «толерантність – позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із звичними «своїми» цінностями, поглядами і звичаями, незалежно від міри згоди з ними» [417, с.81]. Аналогічної позиції дотримується С. Братченко: «Толерантність – це... активність особливого роду: готовність людини вийти за межі обмеженого кола «своїх» ... назустріч «світу світів» – рівнозначних, «рівно-різних» людських світів... Толерантність – це здатність розрізняти і визнавати межі особливого роду (моральні, правові, психологічні) й уміння конструктивно діяти в «пограничних» ситуаціях, розв'язувати суперечності, погоджувати позиції, співпрацювати» [86, с. 173].

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 [412, с. 22]. Толерантність як визнання рівноправності різних точок зору 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.

Дискусійним є питання щодо структури толерантності як особистісної якості. Більшість дослідників вважає, що толерантність – це складне психологічне утворення, синтез різних параметрів і характеристик особистості. Водночас, висловлюються різні думки стосовно кількості та змісту таких характеристик. Так, наприклад, А. Садохін виокремлює в складі толерантності когнітивний, емоційний, поведінковий, рефлексивний і вольовий компоненти [568]. Когнітивний компонент характеризує можливість розуміння чужої «системи конструктів» у змістовому і структурному плані, емоційний – проявляється в співпереживанні іншим людям, поведінковий – містить вчинки, спрямовані на встановлення контакту, уникнення непродуктивних конфліктів або продуктивне їх розв'язання, рефлексивний – здатність до перебудови неадекватних установок, вольовий – визначається сформованістю засобів саморегуляції в ситуаціях фрустрації.

С. Братченко основними вимірами міжособистісної толерантності вважає особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий і вербальний, наголошуючи на складних взаємозв'язках між ними [88].

Деякі дослідники пропонують розрізняти диспозиційну толерантність як позицію відкритості особистості до інших реальностей і внутрішні особистісні бар'єри для інтолерантних проявів [421]. На відміну від власне толерантності, яка характеризує індивідуальну міру схильності до толерантних форм реагування, внутрішні особистісні бар'єри визначають міру довільного контролю над проявами інтолерантності. До таких бар'єрів Д. Леонт'єв відносить загальні особистісні характеристики, які часто плутають з власне толерантністю: широта поглядів, доброзичливість, моральність, освіченість, позитивна ідентичність. Їх наявність негативно корелює з проявами інтолерантності, однак з цього ще не випливає, що толерантність до них зводиться.

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 дружельюбністю – 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.

Ми погоджуємось з дослідниками, які вважають, що неможливо з достатньою повнотою описати толерантність учителя, спираючись лише на одне поняття, один вимір [88]. Водночас, захоплення аналітичним «препаруванням» містить небезпеку «колекціонерського» підходу, нагромадження «списків рис». Тому є сенс виділяти не всі, а лише основні, найбільш важливі виміри педагогічної толерантності, які можна розглядати як пріоритетні напрями її дослідження і розвитку. Традиційно для опису складних особистісних диспозицій використовується тріада компонентів: когнітивний, емоційний і поведінковий. На наш погляд, такий підхід дає змогу достатньо повно і всебічно розкрити зміст педагогічної толерантності як показника особистісно-професійної зрілості вчителя.

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. Толерантність, таким чином, пов'язана зі здатністю вчителя при розбіжності в поглядах з учнями не переводити когнітивний «конфлікт» у конфлікт 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 загрозові, ніж такі, що відкривають нові можливості. Вони краще почувають себе в звичній, знайомій обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, ясним цілям і простим завданням. Водночас, вчителі, толерантні до невизначеності, почувають себе відносно комфортно навіть у доволі нестандартних і непрогнозованих ситуаціях. Вони здатні продуктивно діяти в незнайомій обстановці і за браку інформації часто беруть на себе відповідальність, здатні приймати рішення без довгих сумнівів і боязні

невдачі. У незвичній ситуації він вбачають можливість розвитку і прояву 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 прояву поваги, але й індикатором його повноцінної особистісної включеності в спілкування, своєрідною «роботою над собою» в непростому процесі виховання. Повноцінна емпатія є безоцінною і в цьому сенсі толерантною.

Окремою 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 вміннями, 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 вираження їх 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 педагога, 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 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, здатності 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, В. Сластьонін, О. Цокур, О. Чемоданова, В. Шадриков, В. Шахов та ін.). Питання про необхідність цілеспрямованого розвитку професійного мислення у майбутніх учителів уперше було поставлене на початку 1980-х років (О. Абдулліна, В. Загвязинський, Ю. Кулюткін, О. Осипова, В. Сластьонін, А. Сохор, Г. Сухобська та ін.).

У психологічних і педагогічних дослідженнях обґрунтовані різні підходи до розуміння сутності 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. Спірін, М. Степінський, М. Фрумкін, О. Поляков).

Сутність професійного мислення полягає в узагальненому і опосередкованому відображенні професійної реальності; в поінформованості про різні аспекти праці; в умінні ставити, формулювати і вирішувати професійні завдання [393].

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 [114].

Педагогічне мислення, як зазначають психологи, відповідає всім загальним законам мислення, але має свою специфіку, зумовлену предметом професійної діяльності [344]. На думку А. Карпова, розвинене мислення вчителя відрізняє висока продуктивність, зорієнтованість на продукування нових ідей, планів, методів і прийомів, розв'язання нових завдань [620, с. 303].

О. Осипова підкреслює, що мислення вчителя включене в педагогічну діяльність, об'єкт його пізнання – педагогічна реальність, що охоплює собою особистість вихованця і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища й ситуації, в яких вирішуються різного рівня педагогічні завдання [498, с. 144-146]. Найважливішими характеристиками педагогічного мислення, на думку дослідниці, є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, компетентність, індивідуалізованість. Педагогічне мислення як форма практичного мислення нерозривно пов'язане з педагогічною діяльністю, здійснюється у процесі цієї діяльності і формується в ній.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, розглядаючи педагогічне мислення як різновид практичного мислення, розкрили його внутрішню структуру й детально проаналізували функціональний склад (функції аналізу, цілепокладання, планування, контролю й оцінки) [393, с. 172].

В. Краєвський зазначає, що розвинене педагогічне мислення вчителя характеризується здатністю до прогнозування, умінням поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, зорієнтованістю на конструктивно-діяльнісний підхід на відміну від рецептивно-споглядального [378, с. 95].

Л. Мітіна розглядає педагогічне мислення як професійно важливу якість педагога поряд з педагогічною спрямованістю, педагогічним цілепокладанням, педагогічною рефлексією і педагогічним тактом. На її думку, педагогічне мислення ґрунтується на виокремленні й аналізі вихідних протиріч у вирішуваних педагогічних задачах [465, с. 26].

Е. Зеєр відзначає, що педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, яка дозволяє реалізовувати три значущі для успішності педагогічного процесу

функції: 1) осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, 2) створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття; 3) активно, творчо і ефективно здійснювати навчання і виховання [323].

Культура педагогічного мислення, як вважає Ю. Корнілова, передбачає розвиток мислення на трьох рівнях: методологічному, обумовленому педагогічними переконаннями суб'єкта; тактичному, що дозволяє матеріалізувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу; оперативному, що проявляється в самостійному творчому застосуванні загальних педагогічних закономірностей в унікальних ситуаціях реальної педагогічної діяльності [372]. Педагог з розвинутою культурою педагогічного мислення характеризується: умінням вирішувати конкретні професійні задачі, продумувати альтернативні варіанти дій, швидко переходити від роздумів до дій і назад до їх осмислення; системністю мислення як умовою розвитку інтуїтивного мислення і педагогічної інтуїції; імовірнісним підходом до оцінювання й аналізу педагогічних явищ і процесів; конкретністю мислення, що проявляється в точності висловлювань, технічному підході до організації освітньої діяльності, в умінні бачити за загальними законами і правилами чинники їх прояву в житті; логічністю; умінням використовувати діагностичні методики для виявлення ефективності педагогічного процесу; діалектичним мисленням.

Характеризуючи особливості педагогічного мислення, дослідники звертають увагу на різні його якості та властивості, які мають особливе значення в контексті розуміння педагогічної дійсності:

- логічність – уміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків (Ю. Кулюткін);
- кмітливність – 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).

В. Розін виокремлює особливості сучасного гуманітарного мислення, які мають важливе значення в контексті регуляції педагогічної діяльності: діалогічність; визнання альтернативних позицій учасників діалогу; плюралізм; орієнтація мислення на моральність; відновлення рівноваги між соціальним і особистісним планами мислення; прийняття нових рівнів відповідальності; здатність до створення не лише зразків, правил, категорій, але й методології; продукування нових знань [555].

Розглядаючи методологічні основи розвитку вищої освіти в 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» [54, с.13].

Педагогічна діяльність характеризується значною динамічністю, варіативністю, поліфункціональністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноспрямованих факторів, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність вирішувати проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісної зрілості і професійної майстерності 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 [48; 55; 110; 311]. 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» [542, 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, вираженості, 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 [598]. 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» [586, с. 228].

Одним із перших у психології до проблеми діалектичного мислення звернувся Ж. Піаже, який вивчав генезис діалектичних структур і суперечностей у мисленні дітей. В. Давидов у своїх працях

підкреслював особливості теоретичного (діалектичного) мислення, протиставляючи його мисленню емпіричному. Дослідник розглядав діалектичне мислення як мислення, що оперує засобами діалектичної логіки [271]. На його думку, діалектичне мислення – це теоретичне мислення, методом якого є сходження від абстрактного до конкретного. Таке розуміння діалектичного мислення значною мірою ґрунтується на розробленій Е. Льєнковим діалектичній логіці – методі наукового пізнання, за допомогою якого теоретичне мислення починає виступати як діалектичне, що відображає перехід, рух, розвиток [331]. Діалектику як метод руху (розвитку) наукового мислення застосовував у своїх працях також Л. Виготський.

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 конфліктуючих думок або спостережень» [380, 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 конфліктуючих 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 принципів діалектичного типу мислення [55]:

Взаємозв'язки і контекст. Діалектичне мислення надає особливої уваги 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 [109]. 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. [109, 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.

Поряд з поняттям діалектичного мислення у науковій літературі вживається близьке за значенням поняття дуального мислення, що оперує опозиціями [614]. Дуальність мислення виражається в операціях з поняттями – протилежностями, що стосуються, як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктів. О. Старовойтенко виокремлює дуальні розумові операції, до яких відносить пізнавальні акти, подібні до символічних змішувань або зведень протилежностей, розрізнявальні й об'єднувальні дії діалектичної логіки, релятивні дії феноменології, творчі операції синтезу тонких бінарних диференціювань з перспективою їх розвитку в «синтез синтезів».

О. Старовойтенко уточнює перелік дуальних розумових операцій, виділяючи їх континуум:

- виділення об'єкта як цілого з мало диференційованими всередині нього протилежними елементами;
- визначення внутрішньої двоїстості цілого;
- видобування двох протилежних елементів з цілого;

- розділення «дуалів», їх розгляд як самостійних по відношенню один до одного цілих;
- співвідношення ізольованих опозицій усередині об'єднуючої структури;
- визначення рівноваги і взаємного доповнення протилежностей;
- встановлення конфліктних відношень у бінарній взаємодії;
- фіксація суперечності, що розвивається, або гострої бінарної опозиції;
- фіксація регресу одного з елементів суперечливої пари;
- знаходження нової форми рівноваги в парі;
- знаходження форми злиття протилежностей у єдиній структурі;
- знаходження способу асиміляції однієї опозиції в іншій;
- ізоляція збагачених одна одною опозицій;
- створення нових синтетичних структур, що долають іманентне роздвоєння, і т. д. [614].

О. Ермолаєва, розглядаючи структуру готовності особистості до діалогічного спілкування, виокремлює антиномічне мислення як інтелектуальний базис діалогу [312]. 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. Ермолаєва 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..., але й ...». Антиномічна свідомість протистоїть догматичній і будь-якій формі екстремізму, що, будучи неспроможним стерпіти протиріччя, оголошує кожного супротивника ворогом.

О. Ермолаєва стверджує, що антиномічне мислення істотно 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» [312, с. 25]. Таке протиставлення, на наш погляд, не зовсім обґрунтоване. Коректніше вважати антиномічне мислення частковою формою 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 [109].

Протилежним до діалектичного мислення (дуального у трактуванні О. Старовойтенко) 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 вихованців. 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» [44, 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, Ш. Амонашвілі виокремлює дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [13]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й потреби дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [45]. 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 негативному іншому. 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 т.д. 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 максимальний її 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 контексті педагогічної 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» [711, 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 невпевненості, тривоги, 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, не прогнозованості, 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 [414]. 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 добродетності» [23, с. 178]. На думку філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайнощами: в одній надлишок чого-небудь, в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Добродетель, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися

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...» [444, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди строго «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо.

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'єкту і суб'єкт-суб'єкту 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). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між вихованцем і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівнях їх зрілості. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина 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 та відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги

до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [615, с. 26]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес 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 моральні орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [180, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям абсолютної свободи – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю.

Таким чином, діалектичне мислення заперечує 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 [210]. 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.

Приклад діалектичного мислення демонструє С. Гессен, розглядаючи проблему суперечності між свободою і примусом у вихованні [245]. Розвиток свободи особистості, на його погляд, можливий через моральне виховання, завдання якого полягає у відміні природного примусу (залежності індивіда від оточення) і формуванні внутрішньої свободи, що можливо «тільки через постачання особистості надособистих цілей, у творчому спрямуванні до яких зростає її стійка сила» [245, с. 86]. При цьому на послідовних етапах морального виховання: аномія (відсутність у дитини моральних норм) – гетерономія (засвоєння зовнішніх норм) – автономія (вироблення власних норм), слід уникати двох крайностей. Перша – передчасне виховання в умовах постійного тиску зовнішнього середовища, коли «пропонований дитині зовнішній матеріал перевершує здатність його засвоєння», – призводить до формування надломлених, знеособлених людей. Інша крайність – ізоляція дитини від культурних впливів – призводить до формування імпульсивних осіб, позбавлених «внутрішньої сили», не здатних до самовизначення і протистояння тиску оточення. Мудре виховання полягає в співмірності зовнішнього матеріалу внутрішній здатності дитини до його освоєння. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб провести вихованця між двома крайнощами: надломленою і незрілою особистості. Для цього у вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення, від аномії до автономії. «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується в освіті» [245, с. 88].

Таким чином, між свободою і примусом існує складний діалектичний зв'язок: народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», моральної свідомості, автономії, самостійності, здатності до самоуправління. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньої свободи особистості. Свобода, таким чином, – не даність, а мета, завдання виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і

свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [245, 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.

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 параметрів, 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.

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 [388].

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, І. Бех, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Мальований, В. Пікельна, С. Подмазін, В. Рибалка, С. Сисоєва, І. Якиманська [56; 76; 328; 382; 527; 552]. 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 [56; 328; 527].

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. Сисоєвої, [672] має бути розвиток компетентної, зрілої особистості, здатної адаптуватися до сучасних вимог, спрямованої на особистісну і професійну самореалізацію впродовж усього життя [594]. 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.

У ряді наукових праць розкривається проблема підготовки вчителя до реалізації особистісно зорієнтованого навчання (О. Бондаревська, О. Крюкова, М. Гавриков, М. Левінштейн, Л. Садвокасова, В. Сериков, І. Якиманська та ін.). Низка досліджень присвячена питанням освоєння особистісно зорієнтованих освітніх технологій майбутніми вчителями (А. Кармаєв, Т. Лаврикова, І. Штих, Н. Жарінова та ін.).

В окремих дисертаційних дослідженнях розглядаються питання формування готовності студентів педагогічних ЗВО до особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії (І. Кобзарєва, В. Моложавенко, С. Фокеєва, Л. Щелкунова та ін.). Вивчаються також проблеми особистісно розвивальної вищої освіти (Б. Коссов), особистісно зорієнтованого викладання педагогічних дисциплін (Д. Белухін).

Водночас 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» [580, 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-сислової 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 [580]. 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) [581].

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 [76].

Принципи реформування педагогічної освіти повинні орієнтуватись на: загальнолюдські цінності, педагогічну культуру, дітей, школу, індивідуальність, творчий потенціал студента. 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 має стати фундаментальним завданням загальнопедагогічної підготовки. Педагогічна культура розглядається 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).

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 та діяльності педагога.

В основі концепції особистісно зорієнтованої освіти, розробленої В. Сериковим, лежить ідея С. Рубінштейна, 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. 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» [582, 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-формуальної 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.

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. [580].

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. 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. 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» [503, 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» [53, 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» [53, 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 [495, 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 [631]; Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі [377]. 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 вищому навчальному закладі 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, самоактуалізації і самореалізації особистості, сприяє формуванню у студентів особистісно-професійної позиції, розвитку професійно важливих 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 [281, с. 54].

Проблеми акмеології й акмеологічного підходу розглядаються в працях Б. Акимової, А. Бодальова, Н. Вишнякової, Г. Данилової, А. Деркача, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Л. Лук'янової, В. Максимової, С. Пожарського, М. Поташника, В. Панасюка, С.Сисоєвої та ін. Сучасна професійна акмеологія є доволі диференційованою системною наукою, у межах якої можна виокремити такі напрями: педагогічна акмеологія (О. Бодальов, А. Деркач, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, С.Сисоєва, В. Тарасова та ін.), соціальна акмеологія (А. Лященко, В. Радул, Г. Філіпова та ін.), акмеологія управління (А. Деркач, В. Зазикін, І. Линьова та ін.); акмеологія вищої школи (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук та ін.); шкільна акмеологія (А. Крамаренко, В. Максимова, С. Караман, С. Мартиненко та ін.); акмеологія управління освітніми системами (В. Приступа, Г. Сазоненко та ін.); синергетична акмеологія (В. Бранський, С. Пожарський та ін.); креативна акмеологія (Н. Вишнякова, А. Деркач, К. Переполькіна 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 [280, 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 [281].

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, самоспостереження 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 [273].

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» [273, 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 [479].

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 педагогічного майстерності і дає змогу проектувати розвиток «акме-особистості майбутнього педагога» [297, 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 [298, 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 та механізми розвитку особистості на шляху досягнення професійної зрілості та є методологічним інструментарієм, який допомагає створити умови для досягнення фахівцями вищих ступенів професіоналізму у сфері педагогічної діяльності, прояву соціально значущих і особистісних якостей [253].

Акмеологічний підхід є методологічною основою комплексного дослідження цілісної особистості педагога на етапі зрілості, коли його індивідуальні, особистісні, суб'єктно-діяльнісні характеристики розглядаються в єдності та взаємозв'язках для сприяння досягненню вищих рівнів особистісно-професійної зрілості.

Основними ознаками акмеологічного підходу у сфері педагогічної освіти є: орієнтація на досягнення «акме» і вдосконалення на всіх етапах життя та діяльності людини; всебічний розвиток свідомості й діяльності індивідів і груп (спільнот); переконаність у можливості масового вдосконалення; антропологічний акмеїзм – оптимістичний погляд на людину й її майбутнє; використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, групами і спільнотами [115].

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 [613, с. 394].

Зasadничою ідеєю акмеологічного підходу в педагогічній освіті є забезпечення суб'єктного розвитку майбутнього педагога, ознаками якого є ініціативність, самостійне цілепокладання, активна включеність у діяльність, саморегуляція (самдетермінація, самоконтроль, самокорекція, самоорганізація), орієнтація на

постійний на саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до творчої самореалізації, гармонізація професійного розвитку, інтеграція свого професійного досвіду та досвіду інших [8, 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 категорії, що відображають діалектичну єдність їх властивостей [613, с. 390]. Діалектичний зв'язок професіоналізму особистості педагога та професіональному діяльності, стверджує дослідниця, є основою розвитку акмепрофесіонала, який володіє інноваційним мисленням, усвідомлює особистісний смисл професійної діяльності та важливість самовизначення й самореалізації у сфері професії, є професійно мобільним, здатним гнучко змінювати орієнтири і зміст своєї діяльності та реалізовувати себе в динамічних умовах сучасного життя, відчуває себе соціально компетентною особистістю, здатною до саморозвитку і самовдосконалення протягом життя [613, 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 науковці відводять творчості як фундаменту самовдосконалення професіоналізму суб'єкта педагогічної діяльності [273]. 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 особистості до творчої діяльності, здатність критично мислити і активно діяти, прагнення досягати запланованих результатів.

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: мотиваційну й інтелектуальну, емоційну і вольову. При цьому ключова роль у професійній підготовці відводиться активності самих студентів, їх саморозвитку, який базується на процесах «самості»: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самоорганізації, самореалізації, самовдосконаленні.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів пов'язаний зі становленням їх професійної самосвідомості, розвитком рефлексії, що передбачає усвідомлення й оцінку своїх дій, думок, почуттів, моральних установок, ідеалів і 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 власної особистості та свідомості, аналізувати свої якості та їх відповідність об'єктивним професійним вимогам.

Реалізація акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів передбачає розробку і впровадження освітніх технологій, які характеризуються індивідуальною спрямованістю та забезпечують особистісно-професійний розвиток студентів, сприяють розкриттю їх внутрішнього потенціалу, формуванню професійно важливих особистісних якостей, активізують особистісне зростання та професійне становлення.

Акмеологічні освітні технології розглядаються як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, формування властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму [275].

О. Дубасенок 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» [298, 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 морального і духовного саморозвитку особистості [613, с. 392].

Акмеологічні освітні технології тісно пов'язані з педагогічними, психологічними, соціальними та діяльнісними. 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 [693].

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 [299, 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) [512, 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.

Грунтуючись 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 [408]. 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 [545, с.6].

Компетентнісний підхід можна розглядати як конструктивну альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедизму, фундаментальної підготовки, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, спроможних до саморегуляції та самоорганізації, готових до ефективного виконання професійних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до нових вимог, оперативно застосовувати набуті знання й уміння на практиці.

Як свідчить огляд наукових джерел, значна кількість публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та структури (Н. Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, Т. Якиманська та ін.). Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога поряд з поняттям компетентності використовуються й інші близькі за змістом поняття (педагогічні здібності, професійно важливі якості, уміння і ін.).

Нааявні підходи до трактування компетентності характеризуються значною варіативністю. У педагогічному словнику компетентність визначається як: «1) особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; 2) рівень освіченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності». Компетенція трактується як «1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів або посадовців, що визначають межі правомочності в процесі здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, в яких ця особа має знання, досвід» [352, с. 133].

Словник іншомовних слів тлумачить компетентність як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння компетенцією» [604, с. 405]. Компетентний має два значення: «правосильний» і «той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь». Поняття компетенція трактується як: «1. коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2. проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати».

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [484, с. 874]. Як бачимо, компетенція розуміється тут одночасно як компетентність. А. Хуторський диференціює ці два поняття. Компетенцію він визначає як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності, а компетентність – як міру привласнення компетенції, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [676].

Розмежовуючи поняття компетентність і компетенція, В. Шадриков вказує на те, що компетенція «відноситься не до

суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності. Іншими словами, компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно виконувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності. Це здобуток особистості, завдяки якому людина може вирішувати професійні завдання» [689].

На наш погляд, диференціація компетенції і компетентності як потенційного і актуального видається сумнівною, оскільки призводить до невиправданого множення термінів, які вже використовуються для позначення відповідних феноменів (професійні вимоги до особистості, образ ідеального фахівця тощо). Ми поділяємо позицію авторів, які вважають, що компетенція – це коло повноважень фахівця, а компетентність – характеристика його особистості, яка визначає здатність до ефективного виконання певних професійних завдань і реалізації повноважень.

У зарубіжних, зокрема німецьких джерелах, терміни компетенція і компетентність вважаються синонімічними: у німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно і компетенцію, і компетентність [257]. У словнику сучасної англійської мови Longman Dictionary of Contemporary English ці поняття також не розмежовуються: компетентність (competence), так само як і компетенція (competency) визначається як здатність робити щось вдало (the ability to do something well); вміння, навички, необхідні для виконання якоїсь конкретної специфічної роботи [754, с. 291].

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» [352, 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 ефективного реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [321, 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» [247, 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, В. Сластьонін, Н. Тализіна);

– 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, М. Розов, Г. Сериков, Г. Сухобська та ін.);

– акмеологічний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як певного рівня розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності (на етапі навчання – це «готовність» (А. Міщенко, В. Сластьонін), на післявузівському – «майстерність» (І. Багаєва, С. Єлканов, Н. Кузьміна 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, Є. Павлютенков, А. Ситаров).

Різні акценти у визначеннях компетентності обумовлені, передусім, різноманітністю методологічних підходів дослідників. Одні автори характеризують компетентність з погляду функціональних можливостей індивіда, інші основну увагу приділяють аналізу її структурних елементів. Відповідно, наявні визначення компетентності умовно можна розділити на дві групи: функціональні і структурні. У перших компетентність визначається через її функціональні прояви: компетентність – це здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов); здатність переносити знання, уміння і навички за межі умов, в яких вони спочатку сформувалися (В. Батишев); уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання і досвід

(Л. Степашкіна); здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей (А. Бусигіна); оперативність і мобільність знань, гнучкість і критичність мислення, здатність обирати оптимальні рішення (М. Чошанов).

М. Чошанов вказує на недостатню змістову визначеність терміну «компетентність» у вітчизняній професійній педагогіці, який часто вживається інтуїтивно для позначення достатнього рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця. Дослідник спробував виокремити сутнісні характеристики цього феномену, які надають йому більшої якісної визначеності: критичність мислення, мобільність знань, варіативність методу, використовуваного під час вирішення функціональних завдань [686, с. 4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення. Мобільність знань – це здатність особистості до постійного оновлення наявних знань, освоєння нової інформації. Варіативність методу – вміння серед безлічі методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальний для конкретних ситуативних умов.

У структурних визначеннях компетентності основна увага зосереджується на її компонентах: компетентність – це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність, знання і ставлення, необхідні для виконання діяльності (В. Байденко); наявність у людини здатності і вміння виконувати певні трудові функції (А. Маркова); готовність і здатність до діяльності, особистісні якості (О. Атласова); володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що становлять основу професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалу, свідомості (Г. Коджаспірова).

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. Мігіна та ін.) і широкі (В. Введенський, В. Зарубін, І. Зимняя, Ю. Татур, В. Шадріков 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 [673, 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» [38, 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» [322, 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» [464, 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 отожднює 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» [321, 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» [690, 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 [453]. 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) [452].

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 [387].

А. Белкін і В. Нестеров розуміють педагогічну компетентність як сукупність професійних і особистісних якостей, що забезпечують реалізацію семи компетенцій: когнітивної (професійно-педагогічна ерудиція); психологічної (емоційна культура – культура відчуттів і сприймання, культура слова і емоційних станів, емоційна сприйнятливність, психологічна спостережливність); комунікативної

(культура спілкування і педагогічний такт); риторичної (професійна культура мовлення); професійно-технологічної (володіння педагогічними технологіями); професійно-інформаційної (орієнтування в інформаційному просторі, пошук, оцінка, зберігання і використання отриманої інформації в освітньому процесі); моніторингової (уміння науково обґрунтованого вивчення, моніторингу явищ педагогічної дійсності – спостереження, аналіз і прогнозування їх розвитку) [46].

У моделі професійної компетентності педагога В. Введенський виокремлює набір ключових (загальних) компетентностей, які складають основу для операціональних (часткових) компетентностей [107]. На основі аналізу структурних елементів професійної компетентності педагога (С. Вершловський, Ю. Варданян, В. Загвязинський, Т. Каплунович, В. Сластьонін) дослідник виокремлює такі ключові компетентності (компетенції) педагога:

– комунікативна: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів поведінки з ними і реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, привертання до себе уваги, встановлення психологічного контакту, культура мовлення;

– інформаційна: здатність до набуття знань про себе, учнів і їх батьків, про досвід роботи інших педагогів, науково-методична і загально-світоглядна поінформованість;

– регулятивна: постановка цілей, планування, мобілізація і стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія;

– інтелектуально-педагогічна: комплекс інтелектуально-логічної (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення і конкретизація) і інтелектуально-евристичної (генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення) компетентності;

– операціональна: набір дій, необхідних педагогові для здійснення професійної діяльності, педагогічні вміння – прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, імпровізаційні, експертні.

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 (довід 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) [325; 629].

С. Дружилов визначає професійну компетентність педагога як «багатофакторне явище, що містить систему теоретичних знань учителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтеграційні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних сфер знання та ін.)» [295, с. 27]. При цьому в структурі професійної компетентності педагога дослідник виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності і стимулює творчий прояв особистості в професії. Функціональний компонент виявляється у знаннях про способи педагогічної діяльності, необхідних учителеві для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології. Комунікативний компонент містить уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати і підтримувати діалог. Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованості таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також спонуканням до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності і формування індивідуального стилю діяльності.

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 самореалізації у

професії. Такого підходу дотримується, наприклад, Р. Гільмеєва, на думку якої «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» [247, с. 180].

Між вузьким підходом до трактування компетентності як суто інструментальної характеристики особистості (комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності) і широким, що включає до її складу мотиваційно-ціннісні компоненти (ціннісні орієнтації, мотиви, якості тощо), можна виокремити проміжний, в якому знання, уміння і навички доповнюються відповідальністю особистості за виконання своїх професійних обов'язків. Так, наприклад, британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для успішного виконання дій у конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [542, с. 253].

О. Пометун звертає увагу на те, що компетентність – це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Сформовані компетентності людина використовує за необхідності в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб у здійсненні різних видів діяльності. Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [528, с.18].

Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності.

Зміст компетентності, на думку більшості дослідників, ширший за знання, уміння і навички, які входять до її складу. Варто підкреслити, що хоча компетентність є неадитивною характеристикою, яка не зводиться до простої суми знань, умінь і навичок, останні в обов'язковому порядку виокремлюються в її структурі. Можуть варіюватися інші складові (ставлення,

особистісні якості, почуття відповідальності та ін.), однак завжди йдеться про засвоєні знання, уміння й навички як когнітивно-інструментальну основу успішної діяльності.

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати педагогічну компетентність як інтегральну (комплексну) властивість особистості педагога, що набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях, навичках, цінностях і виступає передумовою ефективного виконання завдань 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 [588, с. 41]. Тому сутність компетентнісного підходу у контексті професійної підготовки вчителя (І. Багаєва, О. Дубасенюк, А. Маркова, І. Мітіна, Є. Рогов, С. Сисоєва та ін.) розкривається через інтегральні професійно важливі якості особистості, характеристики її свідомості і самосвідомості, професійну спрямованість та індивідуальну неповторність [261, с. 106]. Дослідники зазначають, що справжній професіонал характеризується усвідомленням обов'язку, почуттям відповідальності за своєю справою, розумінням високого призначення професійної діяльності [117].

Під час опису вимог до особистості педагога використовуються різні поняття: педагогічні здібності, якості, уміння і ін. Компетентність часто розуміється як здібність – «індивідуально-психологічна особливість особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [540, с. 381]. Так, наприклад, Є. Вахромов стверджує, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дає змогу особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Спеціальні форми компетентності передбачають уміння вирішувати окреслене коло завдань у професійному виді діяльності» [104]. Деякі дослідники (В. Шадриков) розглядають здібності як складові педагогічної компетентності [690, с.5].

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність за своїм змістом близька але не тотожна здібностям. Професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку дослідниці, лежать в основі формування професійної компетентності педагога [387].

Досить часто професійні вимоги до педагога описуються за допомогою термінів «особистісна якість (риса)», «професійно

важлива якість». У психології особистісна якість (риса) трактується як «стабільна схильність поводитися певним чином, що виражається в поведінці людини у різних соціальних умовах» [678]. Фахівці з психології праці виокремлюють професійно важливі якості, під якими розуміють індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. Професійні вимоги до вчителя у термінах якостей описувала Н. Кузьміна та її послідовники А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна та ін. А. Маркова виокремила такі професійні якості педагога, від яких залежить успішність його діяльності: педагогічна ерудиція; педагогічне цілепокладання; педагогічне (практичне і діагностичне) мислення; педагогічна інтуїція; педагогічна імпровізація; педагогічна спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічна винахідливість; педагогічне передбачення; педагогічна рефлексія [453].

Очевидними є певні паралелі між описаними В. Крутецьким педагогічними здібностями і визначеними А. Марковою професійними якостями педагога: перцептивним здібностям відповідає педагогічна спостережливість, педагогічній уяві – педагогічне передбачення. Можна констатувати, що поняття «професійні здібності» і «професійні (професійно важливі) якості» є синонімічними, оскільки і перші, і другі розглядаються як індивідуально-психологічні передумови успішності професійної діяльності.

Поряд з поняттями «здібність» і «якість» професійні вимоги до педагога описуються також за допомогою поняття «професійні вміння». Вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [540, с. 414]. І. Зимняя розглядає педагогічні вміння як «сукупність різних дій вчителя, які передусім співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію» [326, с. 163]. Таким чином, професійні вміння прямо співвідносяться дослідницею з компетентністю педагога.

В.О. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної і практичної готовності до виконання педагогічної діяльності [596, с. 41]. При цьому структура педагогічної компетентності розкривається ним через чотири групи професійних умінь:

1) умінь «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу;

проектування розвитку колективу і окремих учнів; визначення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань;

2) уміння будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань; відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами та чинниками виховання: активізація особистості школяра, розвиток його діяльності; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи з навколишнім середовищем;

4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз навчально-виховного процесу та результатів діяльності; визначення нового комплексу педагогічних завдань.

А. Маркова виокремила дев'ять груп педагогічних умінь, які відповідають п'ятьом аспектам праці вчителя: його діяльності, спілкуванню, особистості, а також навченості і вихованості учнів.

Перші три групи умінь (*психолого-педагогічних*) співвідносяться з педагогічною діяльністю:

1) уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і оформляти її у вигляді педагогічних задач; під час постановки педагогічних завдань орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні завдання; приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні завдання у міру зміни педагогічної ситуації; передбачати близькі і віддалені результати різних способів розв'язання педагогічних завдань та ін.

2) уміння, що відповідають на питання *«чого навчати»* (працювати зі змістом навчального матеріалу, виділяти ключові ідеї, оновлювати навчальний предмет; формувати у школярів загальні і спеціальні навчальні уміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.); *«кого навчати»* (вивчати стан окремих психічних функцій учнів, їх навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості; виявляти не лише актуальний рівень, але і зону найближчого розвитку учнів; враховувати типові утруднення учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми); *«як навчати»* (відбирати і застосовувати прийоми та форми навчання і виховання; здійснювати диференційований і індивідуальний підходи до школярів, організувати їх самостійну навчальну діяльність; знаходити декілька способів розв'язання однієї педагогічної задачі і т. д.);

3) уміння використовувати психолого-педагогічні знання; фіксувати процес і результати своєї праці; бачити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.

Четверту і п'яту групи педагогічних умінь (*комунікативних*) А. Маркова співвідносить із спілкуванням і пов'язує з «умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і водночас забезпечувати умови для самореалізації її особистості» [453, с. 34]:

4) уміння ставити комунікативні завдання для створення умов психологічної безпеки і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню;

5) уміння, що сприяють досягненню високих рівнів спілкування: зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до його особи; інтерпретувати і «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербального спілкування; ставати на позицію учня; створювати обстановку довір'я, терпимості і т. д.

Шоста і сьома групи педагогічних умінь (*самонаправлених*) стосуються особистості педагога і потрібні для його самореалізації, самовираження та розвитку:

6) уміння дотримуватися стійкої професійної позиції, розуміти значущість своєї професії; розвивати свої педагогічні здібності; управляти своїми емоційними станами; сприймати свої позитивні можливості і тим самим сприяти зміцненню позитивної Я-концепції; оволодівати еталонами праці (педагогічною майстерністю); здійснювати творчий пошук;

7) уміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю; зміцнювати свої сильні сторони, усувати слабкі; бути відкритим до пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня.

Восьма і дев'ята групи педагогічних умінь (*діагностико-прогностичних*) співвідносяться з оцінюванням учителем рівня навченості і вихованості учнів:

8) уміння визначати характеристики знань, умінь і навичок учнів на початку і наприкінці навчального року; виявляти окремі показники научуваності школярів; визначати причини відставання і здійснювати індивідуальний і диференційований підхід; стимулювати готовність учнів до самонавчання і безперервної освіти;

9) уміння оцінювати вихованість і виховуваність школярів; розпізнавати за поведінкою узгодженість моральних норм і переконань учнів; бачити особистість учня в цілому – в єдності його слів, думок і вчинків; створювати умови для стимуляції слаборозвинених особистісних рис учнів.

У контексті з'ясування потенціалу компетентнісного підходу як методологічної основи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів становить інтерес аналіз зарубіжних підходів до визначення професійних вимог до особистості вчителя. Німецькі педагоги Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність учителя як: здатність виконувати завдання належним чином; якість виконання педагогічних завдань відповідно до чинних стандартів; відповідальність за виконання певних завдань відповідно до конкретних можливостей і професійної етики [751]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [782]. Як зазначають німецькі дослідники, учитель може вважатися компетентним, якщо він: здатний впоратися із завданнями на основі наявних знань про світ, а також спеціальних професійних знань, пов'язаних з наукою про виховання і з відповідною предметною дисципліною; на основі спеціальної професійної етики може грамотно вирішувати конкретні педагогічні ситуації в інтересах учня; може нести відповідальність перед кожною особою за свої педагогічні дії [751].

У Великобританії професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers) розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 р. З того часу вони неодноразово уточнювалися (остання версія – 2014 р.). Стандарти визначають вимоги до особистості вчителя на різних стадіях кар'єрного зростання, починаючи від учителя-початківця і закінчуючи вчителем-експертом. Структура стандартів містить три взаємопов'язані групи вимог: до професійних якостей, знань і вмінь учителя. Розглянемо вимоги стандартів до випускників, необхідні для отримання початкового статусу – кваліфікованого вчителя [771].

Перша група вимог, пов'язана з *професійними якостями*, містить три блоки.

1.1. Учитель повинен демонструвати в *стосунках з учнями*: уміння організувати взаємодію з дітьми і підлітками, демонструючи високі очікування від кожного учня, здійснюючи індивідуальний підхід і стимулюючи учнів до співпраці; здатність слугувати зразком відносин і поведінки для учнів; знання і дотримання основних

юридичних норм професійної діяльності (законодавство в галузі освіти, професійні обов'язки, статут і освітні пріоритети школи, правила внутрішнього розпорядку і поведінки).

1.2. Другий блок присвячений *комунікативним умінням* учителя: уміння спілкуватися з дітьми, батьками, опікунами; уміння взаємодіяти в індивідуальному спілкуванні і в команді, володіння способами невербальної комунікації; усвідомлення і повага до внеску колег, батьків, опікунів у розвиток і досягнення учнів; інформування батьків про успішність їх дітей, вияв поваги до етнічних, культурних і релігійних особливостей суб'єктів спілкування; уміння взаємодіяти і співпрацювати з колегами, використовувати досвід інших фахівців у роботі з класом.

1.3. Третій блок присвячений *професійному розвитку* вчителя, який повинен уміти: аналізувати свою практичну педагогічну діяльність і визначати напрями і цілі подальшого розвитку та вдосконалення; творчо і конструктивно критично ставитися до інновацій, бути готовим впроваджувати їх у свою практику за умови очевидності їх користі; враховувати поради колег, бути відкритим до інструктажу і наставництва, здійснювати планування і викладання у співпраці, використовувати поради і підтримку менторів, наставників, колег, позитивно сприймати конструктивну критику на свою адресу і т. д.

Друга група – вимоги до сформованості *професійних знань*.

2.1. Педагогічні і методичні знання: *у сфері викладання*: володіння широким спектром стратегій учіння, викладання і управління поведінкою учнів; уміння вибирати відповідну стратегію навчання для конкретної дитини; *у сфері оцінювання*: знання вимог до оцінювання результатів навчання у своїй предметній галузі, порядку здійснення контролю і проведення іспитів; знання вимог до результатів навчання на кожному рівні шкільного стандарту, уміння підготувати учнів до процедури оцінювання; знання різних підходів до оцінювання і розуміння важливості організації поточного оцінювання; уміння використовувати статистичні дані для оцінювання своєї діяльності, прогресу учнів і підвищення їх успішності; *у сфері загальної грамотності і предметних знань*: знання і розуміння статусу та стандартів свого предмета; уміння викладати свій предмет учням різного віку і здібностей, вибираючи відповідну методику навчання.

2.2. Спроможність *працювати з різними категоріями учнів*, у тому числі з дітьми із особливостями розвитку: знання процесу розвитку дитини і розуміння того, що її успіхи залежать від природних, релігійних, етнічних, лінгвістичних, соціальних

чинників довкілля; здатність надавати підтримку дітям з різними освітніми потребами за допомогою досвідчених колег; знання своїх обов'язків щодо охорони здоров'я учнів і здатність отримувати кваліфіковану консультацію у колег з приводу особливих проблем учнів.

Третя група – вимоги до сформованості *професійних умінь*.

3.1. Уміння у сфері *планування*: уміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеною метою, зрозумілою для учнів різного віку і рівня навченості; уміння навчати грамоти, обчислень, інформаційно-комунікаційних технологій дітей різного віку і здібностей; уміння планувати домашні завдання і позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

3.2. Уміння у сфері *навчання*: уміння проводити уроки і серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи комп'ютерне навчання; уміння застосовувати різні стратегії оцінювання і фіксації досягнень освітніх результатів конкретних учнів і всього класу; викладати матеріал послідовно і логічно з урахуванням здібностей учнів; організовувати своє мовлення, використовуючи пояснення, розпитування, дискусію і т. д.

3.3. Уміння у сфері оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку: уміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання; уміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учнів, що відображає як їх прогрес, так і проблеми.

3.4. Уміння у сфері організації освітнього середовища: уміння створювати доцільне, безпечне і комфортне освітнє середовище в класі і поза класом, що стимулює інтерес до учіння; уміння управляти поведінкою учнів, задаючи їм чіткі дисциплінарні рамки, а також сприяти розвитку самоконтролю і незалежності учнів у процесі навчання.

Отже, зарубіжні дослідники трактують професійну компетентність педагога як здатність успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом його знань, умінь, особистісних якостей, здібностей і етичних установок.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що педагогічна компетентність вчителя 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 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 [175].

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 у них важливих для особистісно-професійного становлення компетентностей, що стосуються рефлексивного самоаналізу, самооцінювання, саморозвитку, самокорекції і 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, С. Белова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колеснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, М. Серант, В. Сериков, М. Тоба та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) 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 В. Андрієвською, С. Кургановим, Є. Машбіцем та ін. Розвивальні можливості творчого діалогу проаналізовані в теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Ільницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамуценко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем та ін. Виховні можливості діалогу розкриваються О. Орловим, Л. Петровською та ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

Ефективність діалогу як засобу особистісного розвитку студентів констатується у багатьох сучасних педагогічних концепціях: особистісно розвивальної освіти (І. Бех, С. Подмазін, В. Сериков), культурологічного виховання (О. Бондаревська), духовно орієнтованого виховання (Т. Власова), смислодідактики (І. Абакумова). Ідея діалогізації навчання обґрунтовується в онтопарадигмальному підході (М. Боритко), гуманітарно-антропологічному підході (Б. Бім-Бад, В. Горшкова), в теорії і методиці проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь), в діалогічній моделі гуманітарної освіти (С. Белова).

Парадигма діалогу в освітньому процесі є «гуманістичною альтернативою авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів» [37, 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. Не зважаючи на значний інтерес науковців до різних аспектів діалогу, його можливості у підготовці майбутніх учителів поки що використовуються 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» [579, 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» [93]. 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 [43]. 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». 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 є рівноправність – взаємне ставлення співрозмовників один до одного як до суверенних, повноцінних «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. Особливе місце в системі поглядів М.Бахтіна посідає поняття внутрішнього діалогу. Він звертає увагу на діалогічність, поліфонічність свідомості і самосвідомості особистості, одночасну присутність у ній різних внутрішніх «голосів», що ведуть між собою діалог.

М. Бубер і М. Бахтін обґрунтували новий погляд на людину та її життя, поставивши під сумнів примат самодостатньої особистості і показавши її принципову незавершеність, властиву людині потребу в Діалозі з Іншим. Відбулося зміщення уваги з окремої особистості на стосунки людей, на їх спілкування; з меж окремого «Я» на простір «між».

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 самотутньої

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 [762, 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. [313, 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, визнати своє незнання або слабкість і звертатися по допомогу, приймати допомогу, здатність до індивідуального вчинку, розвинене почуття Я та ін.

С. Братченко і Д. Леонт'єв виокремили два способи трактування діалогу: формальний (діалог як обмін репліками в процесі комунікації двох і більше співрозмовників) і змістовий

(діалог як специфічна форма міжособистісної взаємодії, особлива якість стосунків, коли співрозмовник сприймається не як об'єкт чи умова досягнення певної мети, а як рівноправний вільний суб'єкт зі своїми завданнями, інтересами, цінностями і внутрішнім світом) [90, с. 23]. В останньому випадку діалог має характер міжособистісної взаємодії, за якої обидві сторони однаковою мірою враховують і поважають відмінності у поглядах один одного. Протилежністю діалогу є монолог – таке спілкування, за якого висловлювання не передбачають відповіді і не враховують іншу точку зору. Формальне і змістове розуміння діалогу далеко не завжди збігаються. Спілкування двох людей на спільну тему за відсутності поваги до інших поглядів і готовності їх враховувати не є діалогом у змістовому відношенні. З іншого боку, роздуми окремої людини можуть набувати характеру внутрішнього діалогу – зіткнення різних поглядів, позицій, їх напруженого протистояння або конструктивного взаємозбагачення, узгодження.

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 [637].

Розглянемо коротко сутність цих підходів.

1. *Діалог як форма мовленнєвої взаємодії*. Традиційно діалог розуміється як комунікативно-лінгвістичний феномен, форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії. При цьому основна увага звертається на формальні, а не якісні характеристики спілкування: якщо співрозмовники обмінюються інформацією на певну тему і дають змогу один одному висловитися, слухають, почергово ставлять запитання, відповідають, значить, між ними відбувається діалог. Так, наприклад, Г. Андреева розуміє діалог як специфічний вид «розмови», послідовну зміну комунікативних ролей, у ході якої виявляється сенс мовленнєвого повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації [17]. Діалог здійснюється за допомогою оцінного (критика, коригування, схвалення, підтримка) або безоцінного (перепитування, уточнення, запит додаткової інформації) зворотного зв'язку. Ефективність діалогу залежить від

включеності комунікатора і реципієнта в загальний контекст діяльності, від того, наскільки партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, її двосторонній характер, від дистанції, яка встановлюється між співрозмовниками, від стилю мовлення і слухання. Автори, що розглядають діалог як універсальну форму мовленнєвої взаємодії, зазвичай вказують на такі його ознаки: спільність теми розмови, взаємний інтерес до неї; активність співрозмовників, наявність зворотного зв'язку між ними; координованість мовлення; чергування процесів слухання і говоріння; розуміння співрозмовниками смислу повідомлень один одного; взаємодоповнюючий характер суджень; приріст, розвиток інформації.

2. *Діалог як спільний розумовий процес.* Ряд авторів (Г. Кучинський, Є. Белова, В. Ополеві та ін.) розглядають діалог як переважно когнітивний процес, взаємодію смислових позицій учасників комунікації. Основу діалогу, на їхній погляд, становить його зміст (предмет, тема) і розумова реакція співрозмовників на нього. Наприклад, Г. Кучинський визначає зовнішній діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої співрозмовники у процесі мовлення розвивають і реалізують різні смислові позиції [401]. Діалог як взаємодію двох або більше інтелектуальних позицій розглядає також В. Ополеві: «У діалозі інтелектуальні позиції доповнюють одна одну і утворюють таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових» [684, с. 108]. Необхідною умовою діалогу є наявність різних поглядів співрозмовників з приводу певної проблеми, причому їх інтелектуальні позиції не повинні зводитися одна до одної. Автор виокремлює два послідовні етапи діалогу: встановлення відмінностей у позиціях (фаза розуміння); досягнення зрушень у розв'язанні спільної проблеми (фаза продуктивного мислення) [684, с. 109]. Істотними ознаками діалогу як спільного розумового процесу є: наявність проблеми, з приводу вирішення якої співрозмовники висловлюють різні погляди; здатність до розуміння позиції партнера і роз'яснення власної; знаходження рішення, наближення до вирішення проблеми.

3. *Діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними.* Такий підхід обґрунтовує Н. Гришина, яка, спираючись на визначення діалогу, запропоноване Г. Кучинським, акцентує увагу на тому, що в діалозі обидві смислові позиції отримують рівні права для вираження. На думку дослідниці, діалог є сукупністю «стратегій, які використовуються з метою пошуку оптимальної альтернативи розв'язку проблеми або вироблення інтеграційного рішення, що

об'єднує супротивні позиції, або компромісу, що їх примиряє» [260, с. 205]. Ключовими ознаками діалогу для Н. Гришиної є: взаємодія смислових позицій; наявність у кожного співрозмовника можливості для вираження власних поглядів; симетрична взаємодія; здійснення співрозмовниками діяльності з подолання суперечностей, досягнення згоди, причому не лише шляхом взаємних поступок, але й суперечок, полеміки.

4. *Діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності.* Таке розуміння діалогу запропонував А. Хараш, який здійснив одну з перших спроб інтеграції філософських поглядів М. Бахтіна в психологію. Аналізуючи процес комунікації, автор виокремлює повідомлення і впливи діалогічного типу, які характеризуються розкриттям комунікатором істинних смислів своєї діяльності, свідомим пред'явленням своєї особистості. Діалогічний вплив розуміється як дія, за якої відбувається утвердження позиції комунікатора у свідомості реципієнта при збереженні власної позиції останнього. Діалог для А. Хараша – це, в першу чергу, зустріч особистісних позицій, особистісних смислів комунікатора і реципієнта, спілкування на рівні «смислів для себе». «"Смисл для себе" не вимагає ніяких обґрунтувань і мотивувань, окрім самого дійсного мотиву діяльності – того предмета, на який вона спрямована, або проблеми, заради вирішення якої організуються і виконуються дії й операції суб'єкта» [668, с. 31]. Особливістю діалогічного спілкування є сприяння партнерів один одному у вирішенні осмисленої й особистісно значущої для кожного з них проблеми. Головними умовами ефективності діалогічного спілкування А. Хараш вважає ставлення партнерів один до одного як до особистостей, взаємну відкритість і щире зацікавлення у змістовному вирішенні певної проблеми. Варто відзначити, що в цьому випадку діалог має не самодостатню, а інструментальну цінність і розглядається як засіб вирішення особистісно значущих проблем. Таким чином, на думку А. Хараша, основними характеристиками діалогу є: суб'єкт-суб'єктний характер стосунків партнерів; установка на відкритість, щирість; розуміння партнерами дійсних мотивів діяльності один одного; зустріч особистісних позицій, смислів; стосунки довіри, співтворчості, взаємної підтримки, взаємодопомоги; зосередженість партнерів на предметі діалогу, їх включеність у спільну тему; висока значущість предмета діалогу для обох партнерів; поява нового змісту у свідомості партнерів.

5. *Діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків.* Розуміння діалогу як особливого характеру

міжособистісних стосунків є найбільш поширеним у сучасній психології. Його дотримуються, зокрема, В. Байметов, А. Бодальов, С. Братченко, А. Добрович, Г. Ковальов, Л. Петровська, Є. П'ятницька, І. Скришок, А. Співаковська, С. Шеїн, І. Янченко та ін.

Г. Ковальов розрізняє три парадигми в психології (об'єктну, суб'єктивну, інтерсуб'єктну), кожній з яких відповідає певна стратегія впливу – імперативна, маніпулятивна, розвивальна [489, с. 4-16]. Діалогу відводиться суттєве місце всередині інтерсуб'єктної парадигми, у рамках якої акцент робиться не на окремій людині, а на взаємодії між людьми. Підкреслюється, що психіка людини діалогічна, а особистість – інтерсуб'єктна за своєю природою. Для інтерсуб'єктної парадигми в психології характерна віра в позитивний потенціал людини, її творчі можливості, що можуть реалізуватися тільки в умовах діалогічних взаємовідносин з іншими людьми. На думку Г. Ковальова, «діалог ґрунтується на рівності позицій партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній суб'єктивний світ. Це й створює умови для взаємного особистісного розвитку і творчої «співучасті» в ньому» [489, с. 9].

А. Бодальов вбачає специфіку діалогічного міжособистісного спілкування у ставленні партнерів один до одного: «для такого спілкування характерні безоцінне прийняття один одного, емпатія і конгруентність» [71, с. 73].

С. Братченко також розглядає діалог як вищий рівень міжособистісного спілкування. На його думку, в основі розрізнення діалогу і монологу лежать особистісні позиції співрозмовників, їх ціннісно-сміслові установки. Міжособистісному діалогу відповідає наявність в обох співрозмовників установок на рівноправ'я, на ставлення до себе і співрозмовника як до особистості (унікальної, вільної, незавершеної), на взаємну повагу, довіру і відкритість. В основі діалогу лежать «особистісні взаємовідносини, стосунки людей як вільних, неповторних, трансцендуючих суб'єктів» [684, с. 126]. С. Братченко описує компоненти міжособистісного діалогу: когнітивний – процес взаєморозуміння; емоційний – співчуття співрозмовників один одному, доброзичливість, терпимість, рівність оцінок і самооцінок; поведінковий – співпрацю і рівноправну взаємодію [89]. На думку автора, діалог можливий тільки у тому випадку, якщо співрозмовники дотримуються «комунікативних прав» один одного: право на свою систему цінностей; право бути відповідальним суб'єктом, співавтором спілкування (право на самодетермінацію); право на гідність і її повагу; право на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від

співрозмовника; право на незалежність і суверенітет; право на вільну, нічим не регламентовану думку; право на відстоювання своїх прав [87, с. 211]. Отже, основними характеристиками міжособистісного діалогу С. Братченко вважає: наявність ціннісно-смыслових установок по відношенню до партнера як до рівної, окремої, вільної, безумовно цінної особистості; дотримання співрозмовниками комунікативних прав один одного; наявність взаєморозуміння, доброзичливого, співчутливого ставлення один до одного; взаємодія на основі співпраці.

Л. Петровська і А. Співаковська вбачають головну ознаку діалогу в особливому характері стосунків між суб'єктами: духовній спільності, взаємній довірі, відвертості, рівності, доброзичливості. В цьому випадку діалог розуміється як емоційно тепле спілкування, в якому є місце співчуттю, спільній радості і спільній спрямованості на вирішення проблем, спільному баченню ситуації, спільній діяльності [517].

Таким чином, діалог як особливий тип міжособистісного спілкування характеризують такі основні особливості: особистісне ставлення партнерів один до одного (визнання рівності позицій, безоцінне прийняття, ставлення до людини як до цінності, вільної особистості); взаємоповага і взаємна довіра, дотримання комунікативних прав один одного; емоційна відкритість і саморозкриття партнерів; настроєність на актуальний стан співрозмовника, співчуття, підтримка; позитивний емоційний фон взаємодії; співпраця.

6. *Уявлення про діалог як екзистенціальну подію, Зустріч* розвивається головним чином у консультативній психології авторами, які орієнтуються на філософію діалогу М. Бахтіна (А. Копйов, Т. Флоренська, Л. Воробйова, М. Колпакова, Г. Дьяконов та ін.). Якщо в інших підходах беруться до уваги лише окремі положення філософсько-антропологічної концепції М. Бахтіна, то дослідники, що визначають діалог як екзистенціальну подію, прагнуть реалізувати її у всій повноті та цілісності. Тут діалог – не просто обмін репліками, не пошук компромісу, не лише взаємодія смыслових позицій, саморозкриття і партнерство, і не стільки привітне, тепле спілкування, скільки спілкування, що має екзистенціальний вимір і характер події. Діалог мислиться як явище духовного, а не інформаційного, інтелектуального, діяльнісного чи етико-правового порядку. В основі такого розуміння діалогу лежить ідея М. Бахтіна щодо глибинної діалогічної природи особистості, особливого значення в її житті іншої людини. Людина відчуває онтологічну нужду в «Іншому», сама по собі вона «не може звести

кінці з кінцями», не є самодостатньою, не може доповнити себе до цілісності і постійно відчуває свою відірваність від «Іншого». У зв'язку з цим важливого значення набуває діалог як єдина реальність, в якій може розкритися «людина в людині» як для інших, так і для самої себе. Діалог – це вільне спілкування двох осіб, в якому долається відчуженість, дві рівноправні свідомості вступають у взаємозв'язок, відбувається напружена взаємодія їх смислових позицій [43]. Причому, діалог не обов'язково передбачає єдність, взаємну підтримку і згоду, він може проявлятися також як незгода, спір, дискусія, відкриття граничних екзистенціальних розбіжностей між співрозмовниками.

М. Колпакова, розвиваючи обґрунтований Т. Флоренською духовно-орієнтований підхід до психологічного консультування, розглядає діалог як духовно-розвивальне міжособистісне спілкування, основними характеристиками якого є: тематична спрямованість на духовно-моральні проблеми, духовний контакт співрозмовників, розуміння один одного з півслова, духовне зростання клієнта [357].

Л. Воробйова розуміє діалог як гранично відверту, часто напружену бесіду між людьми, які відкриті один одному, готові до спілкування без масок і зацікавлені один в одному як у джерелі смислу для себе. Це бесіда, яка відбувається в екзистенціальному вимірі: «тут суть справи не в досягненні загальноприйнятого результату, а в "останніх питаннях буття"» [119, с. 10], особистісно значущих для співрозмовників.

Г. Дьяконов зазначає: «Подієво-діалогічний підхід полягає в тому, що взаємодія розглядається не як цілеспрямований процес, а як процес породження і розвитку смислів існування» [301, с. 300]. Специфіка цього підходу полягає також у тому, що спілкування вважається самоцінним: головне – не те, для чого воно здійснюється, а те, що воно взагалі існує і «реалізує себе як самоцінне буття, спів-буття і само-буття його учасників» [там же]. Таке спілкування сприймається його учасниками як «суб'єктивно значуща і внутрішньо-цілісна подія, яка відбулася, визначилася, сталася і актуалізувала себе у власному бутті і смислі» [301, с. 315].

Узагальнюючи особливості розуміння діалогу як екзистенціальної події, Т. Топольська виокремлює такі його характеристики: гранична значущість обговорюваних питань; діалогічна інтенція співрозмовників (серйозне ставлення до того, що відбувається; значущість; готовність чути); зустріч двох свідомостей, смисловий зв'язок співрозмовників; приріст смислу в ході спілкування, розуміння; ставлення до співрозмовника як до

вільної особистості, що потребує виправдання свого буття, адекватної відповіді на себе і підтримки; подієвий характер взаємодії – таке спілкування стає значущою подією для його учасників [638, с. 59].

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 [35].

Вказуючи на багатозначність терміну діалог, Г. Балл розрізняє принаймні три його значення: діалогічна форма спілкування як елементарний рівень діалогу; діалогічний характер міжособистісних або міжгрупових стосунків; діалогічне осмислення предмета обговорення – знань, які кладуться в основу діяльності. Хоча тією чи іншою мірою науковець звертався до всіх вказаних аспектів діалогу, головну його увагу привертав діалог як якісно своєрідний спосіб наближення суб'єктів взаємодії до істини.

Своє розуміння діалогу Г. Балл засновує на розрізненні трьох підходів до трактування істини. Суб'єкт, який керується першим підходом, абсолютизує своє розуміння того або іншого предмета, ідеї, вважаючи їх єдино правильними, а решту – хибними. Другий, релятивістський, підхід підкреслює відносність істини і право кожного суб'єкта на власне її розуміння. Відповідно до третього підходу, визнається цінність відмінних способів розуміння деякого предмета, оскільки саме завдяки цим відмінностям суб'єкти взаємодії отримують можливість поглибити й уточнити своє

розуміння, власну позицію. «Істина постає при цьому як суперечка про істину, як діалог» [35, с. 73].

Кожному з виокремлених підходів, на думку Г. Балла, відповідає певна ідеологія: істині як абсолюту – *авторитарна* ідея, відносній істині як атрибуту індивідуального суб'єкта – *ліберальна* ідея, істині як діалогу – *гуманістична* ідея. У свою чергу, кожна з цих ідей знаходить специфічне втілення в суспільних відносинах і у сфері освіти, зокрема.

Абсолютистське трактування істини й авторитарна ідея втілюються в *імперативній* стратегії педагогічних впливів, за якої прямо проголощується бажаний результат – потрібний зміст свідомості реципієнта (учня, студента) або поведінка, якої очікують від нього. Активність реципієнта спрямовується тут на розуміння і виконання вказівок суб'єкта педагогічного впливу.

Релятивістське трактування істини і ліберальна ідея знаходить вияв у *маніпулятивній* стратегії педагогічних впливів, коли суб'єкт впливу враховує суб'єктні властивості реципієнта, але при цьому організовує його активність так, щоб досягти своєї мети.

Імперативну і маніпулятивну стратегії Г. Балл розглядає як варіанти *монологічної* стратегії. Йдеться не про монолог як форму мовлення, а про монологізм як відстоювання певної позиції, що трактується як абсолютна істина або є особистим переконанням суб'єкта впливу.

Монологічній стратегії протистоїть *діалогічна*, яка визнає не лише абстрактну рівноправність різних позицій, але й необхідність їх взаємодії, в ході якої кожна з них може змінюватися, уточнюватися, поглиблюватися, наближатися до «істини нехай часткової, але все таки повнішої у порівнянні з тією мірою її досягнення, яка мала місце до діалогу» [35, с. 65].

Діалогічна стратегія переосмислює різні позиції як моменти взаємодії, учасники якої принципово рівноправні і водночас взаємозалежні. Кожний з них не лише ставиться з повагою до співрозмовника, але й вбачає в осмисленні його відмінної позиції засіб власного розвитку.

Розглянувши особливості діалогічної взаємодії в різних сферах соціальної практики, Г. Балл виокремив діалогічні універсалії – загальні принципи, дотримання яких необхідне для забезпечення ефективності діалогу, в тому числі в сфері педагогічних стосунків:

– повага до партнера, до його думок і рішень, до його свободи і гідності;

– прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні і потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним, на те, яким він може стати;

– повага до себе;

– конкордантність – згода між учасниками діалогу щодо засадничих знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються в діалозі;

– толерантність – відкритість до світу, розуміння його складності і суперечливості. При цьому не слід ототожнювати толерантність зі всеїдністю, нерозбірливою готовністю погоджуватися з будь-якими поглядами. Суть толерантності як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії полягає не у безоглядному прийнятті будь-яких думок і дій, а в презумпції прийнятності: обґрунтування вимагає неприйняття тих або інших проявів, а не їх прийняття. Висловлена співрозмовником ідея повинна принаймні братися до уваги, обговорюватися, його вчинок не повинен відкидатися як неприпустимий, поки не буде обґрунтована його неприйнятність з погляду тих норм, які визнаються всіма учасниками діалогу [35, с. 351-360].

Таким чином, головними умовами діалогу як спільного просування до істини Г. Балл 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 як психологічного феномену:

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 [218]. 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 [158, 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 [140]. 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 [171, 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, обоюстороннім 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.

Досвід використання діалогічного підходу у процесі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів свідчить,

що важливою умовою успішності діалогічного спілкування є безумовне прийняття особистості студента, створення атмосфери доброзичливості і довіри. Ця умова зближує діалогічний підхід з методом К. Роджерса («терапія, орієнтована на клієнта») і з домінантою на співрозмовникові А. Ухтомського.

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]. Діалог реалізується, як правило, в такому методі навчання, як евристична бесіда, 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 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 [318].

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 [353, 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, персоналіфікація 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.

Отже, проведений аналіз дає підстави виокремити чотири основні підходи до розуміння сутності діалогу: діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів; діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; діалог як міжособистісне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками; діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт. Вказані підходи тісно взаємопов'язані, відображають різні аспекти діалогу (його лінгвістичну форму, зміст (предмет), стосунки між співрозмовниками, екзистенціальну сутність) і можуть відігравати важливу роль в розвитку особистісно-професійної зрілості студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

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.

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

4.1. Організація творчо-автономного освітнього середовища

Глобальним фактором, що зумовлює особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів, виступає середовище педагогічного закладу вищої освіти. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, характеру взаємовідносин, насиченості професійними цінностями і смислами освітньо-виховного середовища педагогічного ЗВО залежить розвиток особистісно-професійної зрілості студентів. 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, спонукає через актуалізацію тих чи інших потреб до розвитку відповідних 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 [354, 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 [450, 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 педагогічної літератури дає підстави виокремити три загальні підходи до розуміння сутності освітнього середовища:

- як частини соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності [450];
- як динамічної мережі взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюються колективними й індивідуальними суб'єктами і впливають на особистісне становлення педагогів і вихованців [259];
- як доцільно організованого педагогічного простору, що оточує вихованця або об'єднання вихованців [485].

Останній підхід передбачає диференціацію, з одного боку, стихійного середовища (люди, природа, техніка, Інтернет, соціальні спільноти, телебачення тощо) як певної природно-соціальної даності, що впливає на свідомість і підсвідомість особистості, з іншого боку, – освітнього середовища як результату цілеспрямованих педагогічних зусиль. Створення освітнього середовища потребує визначення його основних компонентів, моделювання зв'язків між ними, а також включення вихованців у їх систему. Лише в цьому випадку можна очікувати, що освітнє середовище стане вагомим чинником особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У контексті такого підходу структурним елементом освітнього середовища вважається освітня установа, а основним способом його створення – взаємодія різних суб'єктів, що діють у його межах і керуються єдиними педагогічними завданнями і принципами. На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає специфіці організації освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Спираючись на нього, 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 [715]. 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. 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, спортивної та ін. (Г. Абрамова, М. Алексеєв, О. Анісімов, В. Давидов, О. Мудрик); педагогічної діяльності (А. Маркова, Ю. Кулюткін, А. Реан, Г. Сухобська); професійної самосвідомості вчителя (С. Васьковська, Л. Мігіна, О. Михайлова); особистісно-професійного самовдосконалення педагога (А. Бізяєва, Л. Ведерникова, Г. Качан); професійної майстерності (О. Іванов, Л. Кунаковська, І. Лушников, О. Ткач); структури професійних здібностей (І. Семенов, Ю. Степанов, В. Слободчиков, Г. Щедровицький); рефлексивного управління (Т. Давиденко, О. Найн, М. Сайгушев). У низці досліджень розглядається проблематика формування і розвитку педагогічної рефлексії (Г. Алексеєв, Л. Борисова, О. Гурєєва, Г. Єрмакова, М. Косова, В. Умнов, О. Шавріна), акмеологічні аспекти педагогічної рефлексії (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна). Зокрема, дослідження О. Гурєєвої присвячене проблемі формування рефлексії професійної діяльності педагога. І. Мушкіна і Г. Романова досліджували педагогічну рефлексію як основу вдосконалення професійної майстерності вчителя. Н. Крашенінникова і Ю. Кушеверська з'ясували роль педагогічної рефлексії у підготовці майбутнього вчителя.

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, розробці методичних шляхів стимулювання рефлексивних процесів у професійній підготовці студентів педагогічних ЗВО.

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 [559, 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. 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 сьогодення 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.

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» [616].

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 [242, 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 [572; 574].

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.

У науково-педагогічній літературі вживається термін «професійна педагогічна рефлексія». На думку групи авторів (Р. Грановської, Ю. Крижанської, І. Семенова, С. Степанова, М. Уоллеса 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. 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» [784, 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) [526]. 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» [80, 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 [510].

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 займатися дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта з метою самоаналізу та самовдосконалення [393].

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 [53].

Рефлексія забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [558, с.351-352]. Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої індивід може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Розвитку цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дає змогу суб'єкту побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку.

У контексті самопізнання рефлексія розглядається як специфічна людська здатність – здатність до рефлексивної самосвідомості [616]. Вона дає змогу особистості аналізувати свій досвід і власні мислительні процеси, завдяки чому формуються узагальнені знання про світ і про себе. Рефлексія в трактуванні А.Бандури – не лише спосіб розуміння

дійсності, але й спосіб зміни власної поведінки, спосіб 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» [616, с.95].

На розвивальному потенціалі рефлексії акцентує увагу також І. Кон [362], який зазначає, що рефлексія «допомагає помітити суперечливість, взаємну несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, в свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, у свідоме закріплення нових, бажаних елементів поведінки» [362, 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 [572]. 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» [342, 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 [529].

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 [599].

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 проєктів, 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 поводжусь 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 [749]. 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 свії 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 [242]. 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» [61, 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 [510].

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 самоактуалізації (САТ) Е. Шострома, тест САМОАЛ (Н. Калін), 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 довіри, 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».

Групове обговорення поведінки учасників тренінгу дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дає змогу не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта взаємодії.

Техніка рефлексивного аналізу ґрунтується на прийомах «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в

результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості своєї поведінки мов би з боку, з позиції спостерігача. Такий ефект може досягатися за допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Ефективними щодо активізації рефлексивних процесів студентів є технічні прийоми, розроблені в рамках психодрами: «зміна ролей», «двійник», «дублювання» [410].

Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, увійти в роль партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент рольової гри ведучий пропонує учасникам помінатись ролями і повторити тільки що зіграну сценку («учитель» грає роль «учня»).

Прийом «двійник» полягає в тому, що один з учасників гри в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. «Двійник» володіє правом самостійного голосу і діє як «друге Я» протагоніста. Він може вголос розмірковувати з приводу дій протагоніста, вступати з ним у діалог, розвивати лінію поведінки, яку протагоніст має на увазі, але з якихось причин не реалізує її.

Прийом «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. Під час використання цього прийому член групи або ведучий, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Такий прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення суб'єкта, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого» [410].

У рольових іграх поряд з прийомом «зміна ролей» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розіграванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Прийом «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування студента, який грає роль учителя. По закінченню гри вони відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередній грі. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент здається йому незграбною, неадекватною, неправильною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» у роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу виконати її.

Організації рефлексивно-сислової 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 професіонала? 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 [141].

Визначення діалогізації педагогічних стосунків як важливої умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому процесі ЗВО спирається на концепцію діалогу [43; 90; 141], 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» [43, 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 [47; 99; 140; 318]. 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) [293]. 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 [339].

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 [68].

Г. Андрєєва, 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 [17]. 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 [17, 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» [92, 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 досягнення предмета. Тому в кожному комунікативному процесі реально дані в єдності діяльність, спілкування і пізнання» [17, 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 [81, 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 вмілого 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 [91]. 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, комбінування особистісних смислів кожного суб'єкта. 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, 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. 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 [293]. 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 і особливого емоційного забарвлення.

Як бачимо, діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обоюстороннім 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. [68].

У контексті аналізу функцій діалогу становлять інтерес погляди А. Брудного на функції процесу спілкування [91]. 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 [345, 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» [402, с. 56]. Це забезпечує набуття студентами важливого рефлексивного досвіду – досвіду «переживання іншої людини в усій її своєрідності і неповторності» [661, 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-смыслових структур у процесі взаємодії з іншими людьми [77; 329]. 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 [136].

В умовах діалогічного спілкування студенти набувають критично-рефлексивного досвіду осмислення професійних цінностей і життєвих орієнтацій. Нові смыслові 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 смыслом; у процесі смыслового 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 смыслів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [345, 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 відкриті 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 [136], 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 56 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. Виявилось, 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 продуктивно 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 запропоновані 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. Виявилось, 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 вміннях 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 запропонованих 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 деяко 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 дружоккурсники, 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 [558]. 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 суб'єктів навчальної діяльності [106, с. 45]. У навчальному процесі, зазначає О. Леонтьєв, повинна забезпечуватися можливість його суб'єктам самостійно ставити й аналізувати проблеми, проводити дослідження, творити [419]. 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.

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 [9, 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 [9, 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. Отже, адекватною завданням активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів є суб'єктна парадигма розвитку. Акмеологічна складова цієї парадигми полягає в інтегрованому розвитку особистісних якостей і професійних умінь з огляду на тісний взаємозв'язок професійних функцій і особистісних передумов суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Активізація особистісно-професійного становлення студентів повинна відбуватися з урахуванням принципу розвитку – одного з базових принципів акмеології, який передбачає рух особистості до вищого рівня зрілості через суб'єктну активність, спрямовану на самовдосконалення; визнання суб'єктного й індивідуального характеру розвитку, його багатогранності і багатоплановості; реалізацію індивідуального потенціалу в ході розвитку [49, с.14].

Реалізація суб'єктного підходу у процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає наступні аспекти:

– забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, що сприяє розвитку сутнісних властивостей і функцій суб'єкта: самодетермінації (здатності виступати причиною своїх внутрішніх змін і зовнішньої активності; функція – вольова саморегуляція); самоорганізації (здатності структурувати систему власних прагнень і ціннісних орієнтацій; функція – цілепокладання); саморозвитку (здатності зумовлювати якісні і кількісні зміни у власному внутрішньому світі; функція – неадаптивна активність) [585, 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) [282, с. 126];

– атрибуцію суб'єктності – підкреслення статусу студентів як суб'єктів професійної підготовки, авансування довіри до їх можливостей здійснювати самоаналіз і саморозвиток;

– орієнтацію студентів на досягнення відповідного індивідуальним можливостям вершинного рівня розвитку

особистісно-професійних якостей, вихід за межі актуальних досягнень і побудову перспективних ліній подальшого зростання з урахуванням самостійного і взаємного оцінювання наявного рівня особистісно-професійної зрілості;

– трансформацію змісту освіти з безособистісної форми в особистісну культуру студента шляхом переходу від репродуктивної парадигми до парадигми смислотворення [578; 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 [577, с.23];

– проблематизацію реальності не стільки зовнішньої по відношенню до особистості, скільки реальності її власного внутрішнього світу, її ставлень і позицій [51, с. 15-22] з відповідним розширенням системи відносин: від моделі «студент – навчальний матеріал – знання» до моделі «студент – текст, предмет знання – особистісний смисл – особистісна культура» [127, 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-смыслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Можливість обґрунтувати і детально представити власну точку зору майбутні вчителі отримують завдяки активній формі професійно-смыслового діалогу під час практичних занять, а також вільного спілкування викладачів і студентів. У цьому випадку відбувається спільний вибір актуальних професійно-смыслових проблем, організовується їх обговорення, що завершується рефлексією діалогу. Така форма діалогічної взаємодії передбачає творчу участь викладача в процесі вибору тих чи інших підходів, трактувань, його щире захоплення предметом, глибоке особисте переживання обговорюваних проблем, право активно висловлювати і відстоювати свою точку зору, переконувати в її справедливості студентів. Результатом зіткнення різних, часом навіть протилежних позицій повинна стати атмосфера спільного творчого пошуку відповідей на хвилюючі студентів особистісні та професійні проблеми, що передбачає моральну й естетичну оцінку різних фактів, явищ і процесів, пов'язаних з їх майбутньою діяльністю. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії студентами ціннісно-смыслових протиріч і проблем педагогічної діяльності, що значною мірою стимулює їх особистісно-професійний розвиток. Так, наприклад, велике значення може мати обговорення студентами мотивів їх професійного вибору: «Чому ви обрали для вступу педагогічний 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.

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 поняття 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» [597, с. 77]. С. Сисоева акцентує увагу на закономірних стійких зв'язках між складовими системи, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [593, с. 46]. Схожим чином розуміє систему О. Дахін як «сукупність взаємопов'язаних і розміщених у відповідному порядку елементів певного цілісного утворення» [277, 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 [556, 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 [28].

На наш погляд, таке розуміння системи відповідає специфіці освітнього процесу у вищій школі і може враховуватися під час 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. Сисоєва 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 [706].

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 відтворює в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами системи. Модель є фіксованою єдністю елементів і передбачає структурування, яке відображає важливі внутрішні зв'язки між ними [379, с. 134].

П. Дзюба також розуміє модель як структурну організацію оригіналу, що імітує спосіб взаємодії об'єкта з середовищем [283, с. 1]. С. Сисоєва вважає, що модель як інструмент пізнання, засіб інтерпретації та пояснення явищ реальності, на певних етапах може замінювати об'єкт-оригінал [593, 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 [587].

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» [28, с. 201-202].

У педагогічних джерел вживається поняття «модель освіти», під яким розуміють логічну послідовну систему 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 [497].

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 передбачає певну послідовність етапів: розробка концептуальної моделі, створення структурної моделі, конструювання робочого проекту [474, 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 [252, 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» [385, 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. Шуркова, А. Ярошенко та ін.); компетентнісний (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.); середовищний (М. Боритко, 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.

У контексті аксіологічного підходу розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів трактуємо як послідовне самовизначення студентів у просторі особистісних і професійних цінностей, формування особистісного смислу професійної діяльності як засобу самореалізації.

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.

З позицій зазначених підходів ми конкретизували концептуальну основу розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у наступних положеннях:

- активізація особистісно-професійного становлення майбутніх учителів потребує посилення культурологічної та особистісної спрямованості змісту педагогічних дисциплін, його зорієнтованості на розвиток діалектичного мислення і гуманістичної спрямованості студентів, розкриття культурних смислів педагогічної діяльності, переорієнтації професійної підготовки з рівня значень на рівень особистісних смислів;

- формування елементів суб'єктного досвіду, духовних потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій особистості відбувається в процесі її взаємодії з культурно-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 є незалежними від стійких психофізіологічних особливостей і зумовлюються свідомою активністю, спрямованою на самовизначення і саморозвиток (наприклад, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, інтернальність тощо);

- розвиток суб'єктності майбутнього вчителя як показника особистісно-професійної зрілості має здійснюватися у двох напрямках: у плані трансформації структури суб'єктності з урахуванням професійних функцій педагога і в плані розвитку властивостей особистісно-професійної зрілості – самодетермінації, саморозвитку і самоорганізації;

- розвиток особистісно-професійної зрілості відбувається за індивідуальною траєкторією і значною мірою залежить від внутрішніх умов особистості, через які діють зовнішні впливи;

- акмеологічний зміст особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя полягає в органічному поєднанні загального особистісного розвитку з професійним, виборі оптимальної індивідуальної траєкторії розвитку на шляху досягнення вершин особистісної та професійної зрілості з урахуванням індивідуальних потреб, здібностей і можливостей;

- механізм особистісно-професійного саморозвитку майбутнього вчителя розкривається в ефектах смислоутворення та оволодіння суб'єктними параметрами активності: усвідомленні суперечностей власного розвитку, їх усунення, забезпечення гармонії і балансу; постійній налаштованості на саморозвиток і самовдосконалення; інтеграція своїх особистісних якостей,

структурування і впорядкування суб'єктно-професійного досвіду, активній, творчій і свідомій діяльності [282, с. 111].

Відповідно до положень акмеологічного й аксіологічного підходів ми виокремили низку принципів, на яких, на наш погляд, повинна ґрунтуватися педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів:

– принцип ендоспрямованості: орієнтація на актуалізацію передусім внутрішніх мотиваційно-ціннісних детермінант особистісно-професійного становлення, розвиток аксіологічних характеристик свідомості студентів; цей принцип знайшов відображення у логіці дослідження, спрямованого на визначення внутрішніх ресурсів розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів;

– принцип культуровідповідності: розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів передбачає якісні особистісно-сміслові трансформації, котрі, відбуваючись на тлі раніше засвоєних особистісних цінностей у взаємодії з професійно значущими, забезпечують розвиток професійної культури особистості. Культурологічне спрямування професійної підготовки передбачає орієнтацію студентів на усвідомлення власного професійного вибору і входження в професійну культуру, приведення особистих світоглядних позицій у відповідність з її вимогами;

– акмеологічний принцип: орієнтація студентів на досягнення найвищого рівня особистісно-професійної зрілості, створення оптимальних умов для їх самореалізації, розвитку індивідуальних нахилів, здібностей можливостей. Відповідно до цього принципу, педагогічна підтримка особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів має спрямовуватися на формування у них стійкої спрямованості на особистісне і професійне зростання та самовдосконалення. Педагогічна акмеологія розглядає не будь-які процеси розвитку, а лише ті, які пов'язані з наближенням до вершин зрілості. Вона приділяє значну увагу тому, як особистість у процесі опанування соціальними і професійними нормами визначає оптимальну для себе стратегію досягнення особистісно-професійної зрілості з урахуванням своїх потреб і можливостей. Акмеологію цікавить співвідношення особистісного розвитку з професійним, взаємозв'язок соціалізації і професіоналізації особистості [282, с. 137];

– принцип емоційної стимуляції: на відміну від аналітичного, раціонального, деперсоналізованого підходу, у процесі педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів слід добирати методи, які стимулюють емоційні механізми «проживання» педагогічних явищ, інтегрують наукові знання і

суб'єктний досвід, думки і емоції (осмислення власного досвіду, аналіз афоризмів як концентрованої форми педагогічної мудрості, написання художньо-педагогічних есе, діалогічне читання тощо);

- принцип інтеграції наукових знань і суб'єктного досвіду: врахування соціокультурного (зокрема, допрофесійного) досвіду студентів як фактору індивідуалізації їх особистісно-професійної підготовки;

- принцип педагогічного партнерства відображає співбуттєвий вимір діалогічної навчальної взаємодії, спільної навчально-пізнавальної діяльності, поліфонічності педагогічних смислів;

- принцип міжпредметної діалогічності передбачає використання у професійній підготовці майбутніх учителів міжпредметних зв'язків як наукового і культурного діалогу педагогіки з іншими антропологічними науками;

- принцип інтеграції навчальної, дослідницької, практичної і культурно-дозвілєвої діяльності студентів;

- принцип гуманітаризації – зміщення акцентів з інформаційно-репродуктивного до проблемно-евристичного підходу, з технократичного підходу до трансляції цінностей культури.

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. 4.1).

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);

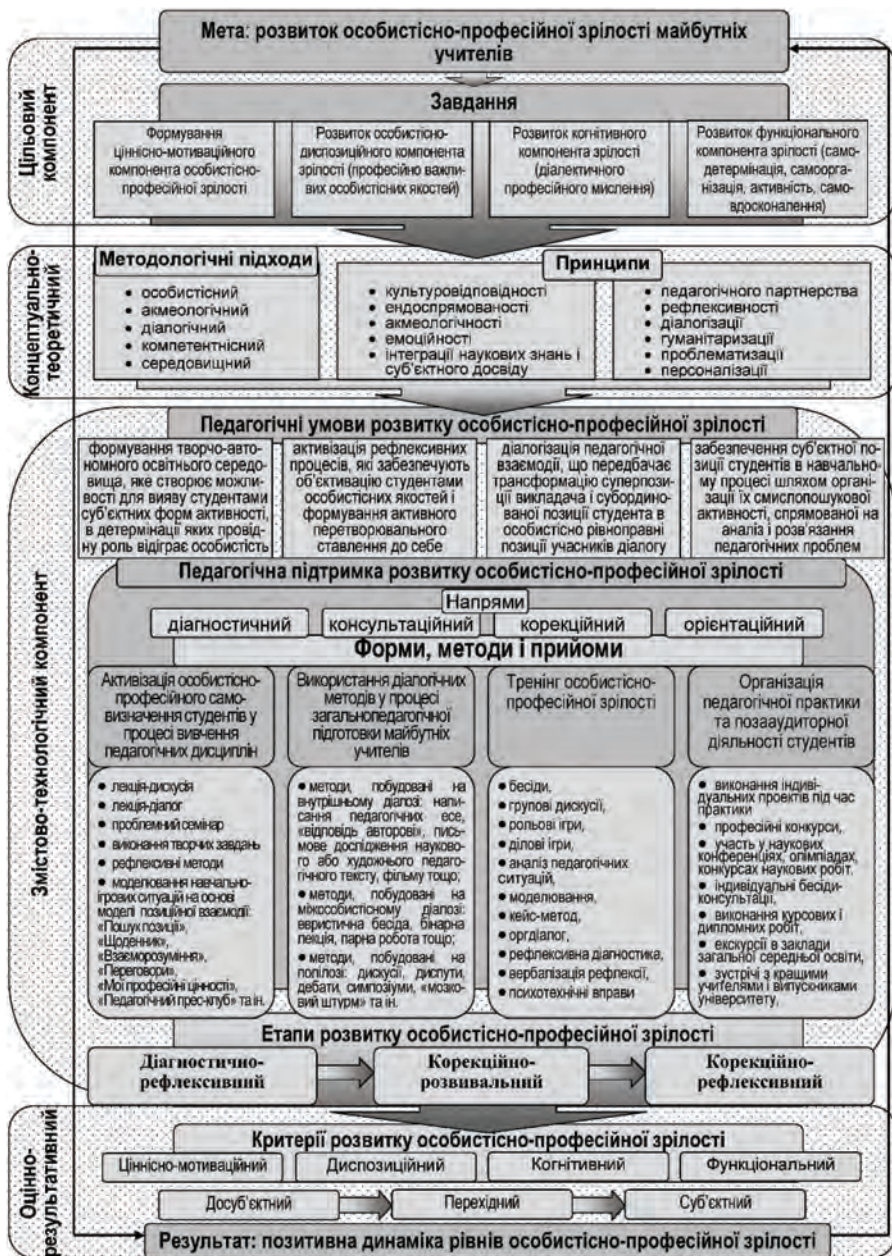


Рис. 4.1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

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 в працях О. Асмолова, О. Газмана, О. Гончарової, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Михайлової, Л. Оліференко, Л. Петровської, Б. Фішман та ін. Зусиллями вказаних педагогів і психологів визначено основні механізми, види, способи й умови підтримки суб'єктів освітнього процесу [20, 254, 467, 656].

Синонімами до слова «підтримка» є допомога і сприяння. Семантичні значення цього поняття задають певні педагогічні смисли:

1) допомогти іншому утвердитися, розвинутися, набути упевненості; 2) підкріпити позитивний потенціал, наявний в особистості; 3) утримати, уберегти від того, що перешкоджає розвитку й створює проблеми.

Поняття педагогічної підтримки акцентує увагу не на зовнішніх формувальних впливах на особистість, а на її внутрішній активності як чиннику саморозвитку. Підтримка в освітньому контексті розглядається як комплекс педагогічних заходів, що створюють сприятливі умови для розвитку особистості, 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 до самостійного розв'язання проблем і подолання труднощів, які виникають у процесі професійного та особистісного становлення. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка полягає в діагностуванні й аналізі проблем студентів, консультуванні, тактовній корекції, спільному зі студентами плануванні способів подолання труднощів особистісно-професійного розвитку, надання практичної допомоги в їх реалізації.

У сучасній гуманістичній освітній парадигмі, яка акцентує увагу на суб'єктності особистості, педагогічна підтримка трактується як сприяння становленню особистості, підтримка її прагнення до самостійності, саморозвитку і самореалізації. Витоки теорії педагогічної підтримки знаходяться в педагогічній творчості відомого педагога-дослідника О. Газмана, який вважав педагогічну підтримку самоцінною, самостійною професійною діяльністю, спрямованою на створення сприятливих умов для саморозвитку особистості [126]. Для педагогічної підтримки важливо, щоб особистість навчилася володіти собою, стала суб'єктом власного життя, здатним до самоорганізації і самодетермінації.

Педагогічна підтримка спрямована на «вирощування» суб'єктної позиції студентів, яка передбачає: сформованість розвиненої свідомості, здатності до самостійного вибору; наявність волі – здатності концентрувати зусилля на практичній діяльності, спрямованій на реалізацію власних виборів; готовність планувати і реалізовувати свою діяльність, тобто сформованість умінь проектування і саморегуляції.

Мета педагогічної підтримки полягає в підведенні особистості до усвідомлення того, що для досягнення особистісно-професійної зрілості необхідно навчитися вирішувати власні проблеми і розуміти, чому вони виникають (тобто займати рефлексивну позицію щодо проблем власного особистісно-професійного становлення і на цій основі намагатися їх вирішити). Очевидно, що педагогічна підтримка має формувальну спрямованість, однак «спосіб формування» в цьому

випадку полягає в актуалізації у студентів суб'єктності, стимулюванні їх власних можливостей щодо саморозвитку і «самоформування».

Педагогічна підтримка здійснюється у декілька етапів:

– діагностичний – фіксація факту, сигналу проблемності, проєктування умов діагностики передбачуваної проблеми, вербалізація постановки проблеми, спільна з викладачем оцінка проблеми з погляду її значущості для особистості;

– пошуковий – організація спільно з студентом пошуку причин виникнення проблеми, погляд на ситуацію його очима;

– договірний – проєктування дій викладача і студента, розподіл функцій і відповідальності за вирішення проблеми, налагодження договірних стосунків;

– діяльнісний – дії самого студента (з боку викладача – стимулювання, спрямування, сприяння), дії педагога (координація дій усіх фахівців у навчально-виховному закладі, пряма допомога);

– рефлексія – спільне обговорення успіхів і невдач попередніх етапів, констатація факту вирішення проблеми або переформулювання утруднення, осмислення нової життєдіяльності.

Таким чином, педагогічну підтримку ми розглядаємо як комплекс дій, які забезпечують допомогу студентам в усвідомленні і самостійному вирішенні проблем особистісно-професійного розвитку. У цьому випадку студенти розглядаються не як об'єкти формувальних впливів педагога, а як суб'єкти особистісно-професійного саморозвитку, здатні до осмислення та самостійного подолання труднощів, які виникають у професійному становленні. Функції викладача полягають у наданні необхідної допомоги в формі спільного визначення й аналізу проблем особистісно-професійного розвитку студентів, 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 і розвиток адекватного професійного Я-образу та професійної самооцінки студентів: знання і ставлення до себе в системах особистісно-професійного розвитку та, стосунків з іншими суб'єктами педагогічної взаємодії. Нові почуття і мотиви студентів, що виникають у процесі підтримки їх особистісно-професійного розвитку, «приводять до інтеріоризації професійної ролі з її когнітивними, емоційними і конативними компонентами, і людина невдовзі починає бачити себе і ставитися до себе як до носія цих характеристик» [572, с. 287].

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій особистісно орієнтованої освіти дав змогу виокремити

комплекс базових принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної 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 спосіб 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 сфері студентів.

Як уже зазначалося, важливим механізмом становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів в процесі особистісно-професійного розвитку є рефлексія. Організація рефлексивно-сміслові 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. У загальному плані самовизначення розуміють як свідомий акт виявлення та утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях [540, с. 351]. Його розглядають як ключовий механізм становлення особистісної зрілості, що полягає у свідомому виборі суб'єктом свого місця в системі суспільних відносин [557, 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 [72, с.380–381].

О. Газман вважає самовизначення процесом і результатом вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах життя [125].

М. 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 [538].

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 (В. Журавльов, І. Кон, М. Лук'янова, Т. Кудрявцев, О. Мешко, В. Сафін, А. Чернявська 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 [452]. 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, Є. Климов, Н. Нікітіна, М. Пряжников, Н. Самоукіна, В. Шадриков 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» [482, 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 [659].

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, Ю. Поваренков, Н. Пряхников 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, Р. Бернс, О. Борисова, М. Лук'янова, А. Маслоу, К. Роджерс 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 реалізувати 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 смислотворення, 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.

У сучасній педагогіці та психології проблематика особистісно-професійного ставлення майбутніх учителів розглядається в працях В. Андрєєва, Г. Балла, І. Беха, М. Боритка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Новікової, А. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Шуркової 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. Пряжнікова, є предметом професійного самовизначення, що передбачає не лише відповідну спрямованість, але й володіння особистістю специфічною здатністю до усвідомленого самовизначення [537]. 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-сміслової 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, дослідно-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.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [83, с. 89]. Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [95, 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 сформувані 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 [677, с.81-87].

3. Принцип транспарентності й самовизначення. Без відкритого пред'явлення кожним студентом своїх проблем,

висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності неможливий діалог. Завданням викладача має бути максимальний вияв відкритості до позиції студентів, готовності до розуміння, до визнання їх права на власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це є неодмінною умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб по можливості кожен студент включився в процес аналізу власних установок і поглядів на педагогічну діяльність. Для цього необхідно знайти такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутнього педагога, які б сприяли його руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

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

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

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

навчальній діяльності, до рефлексії власного особистісно-професійного розвитку, і, відповідно, усвідомлення необхідності самоосвіти і самовдосконалення.

7. Принцип інтерактивності і позиційної відкритості в діалозі. Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком [80, 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 проєктують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [45, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проєктування викладачем предметного педагогічного змісту.

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

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає потребу 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 проєктування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб відкрити спільно із студентами різноманіття педагогічних ідей, розкрити потенціал педагогічної культури. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну ініціативу, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність

студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння, зіставлення різних педагогічних поглядів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

7. Принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу. Цей принцип передбачає 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» [660, 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 смислотворювальна 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-смислова сфера» [660, 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 захоплючі 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 вигляді класичної лекції-монологу до лекції-дискусії, лекції-діалогу, лекції-полілогу.

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

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

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

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

Внесення в традиційно монологічну лекційну роботу викладача елементів діалогу звичайно ускладнює його діяльність, але важливіше, що така новація створює у студентів ситуацію вибору тієї або іншої позиції, тих або інших ціннісних основ професійної діяльності. Діалогічна лекція, як свідчать проведені нами опитування студентів, перестає сприйматися ними як просто форма інформування, і стає середовищем формування ціннісної установки на творчу педагогічну самореалізацію, на діалогічне спілкування, на особистісне знання, на розуміння [136].

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

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

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

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

Однією з форм роботи на практичному занятті була технологія організації осмисленого читання і обговорення студентами разом з викладачем авторських педагогічних текстів. Йдеться не тільки про читання літературних педагогічних текстів відомих педагогів, але й про перегляд художніх і документальних фільмів на педагогічну тематику.

Зупинимося на характеристиці цього напрямку роботи, тому що в ньому для студентів розкривається особистісно-професійна педагогічна позиція в її ідеальній представленості. Недостатньо просто принести в групу студентів певний текст і запропонувати його прочитати й обговорити. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка потребує від студентів розуміння її сенсу. Така ситуація має бути до певної міри проблемною, інакше вона може стати не стільки об'єктом аналізу й розуміння, скільки об'єктом впізнавання. В останньому випадку не відбудеться включення розуміння як універсального способу освоєння світу, в якому разом з теоретичним знанням 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 суб'єктів.

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

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

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

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

Варто зазначити, що «зустріч» студентів з педагогічним текстом далеко не завжди і не для всіх переростає в ситуацію осягнення його смислу. Практика свідчить, що зазвичай виокремлюються три групи студентів: 1) які розуміють текст з різних позицій, відкривають у ньому основний і додаткові особистісні смисли; 2) які сприймають текст під одним кутом зору, розуміють його основний смисл, але бачать додаткових; 3) які не розуміють смислу педагогічного тексту. Викладач має докласти додаткових зусиль для фасилітації розуміння студентами (або усвідомлення ними свого нерозуміння) проблемної ситуації, представлені 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 опії 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 описану модель позиційної взаємодії та методику розуміючого читання текстів [108], ми пропонуємо використовувати навчально-ігрові ситуації, що активізують ціннісно-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» містить:

- 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 (кінофільмом);
- 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 наблизитись 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 напрям роботи викладача і студентів на практичних заняттях – виконання творчих завдань: по-перше, аналіз педагогічних ситуацій, по-друге, розв'язання педагогічних задач, по-третє, аналіз проблемних питань у сфері навчання і виховання.

Педагогічна ситуація – це реальна ситуація, що виникає в практичній діяльності педагога, його взаємодії з вихованцями. Зустрічаються педагогічні ситуації, що характеризуються розбіжностями між поведінкою учня й очікуваннями вчителя, і протилежні, де поведінка вчителя не збігається з очікуваннями учня. Можливі різні способи аналізу студентами педагогічних ситуацій. Зокрема, аналіз може здійснюватися як:

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

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

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

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

Охарактеризуємо сукупність різнорівневих творчих завдань, виконання яких сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів педагогічного ЗВО та формуванню їх педагогічної позиції. Перший рівень складають завдання на перенесення відомих студентові знань, умінь, варіантів рішення в умови нової ситуації. Другий рівень завдань вимагає знаходження нового рішення в стандартній ситуації, що передбачає комбінування відомих студентові ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації з комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Далеко не завжди зміст практичного заняття сам по собі викликає інтерес у студентів. Та й у практичній педагогічній діяльності нерідко трапляються рутинні моменти, які мають бути виконані, але не особливо цікаві для вчителя. У таких ситуаціях важливим є вміння

створювати собі і партнерам по взаємодії позитивну мотивацію. Для цього можуть застосовуватися різні техніки, однією з яких є оргдіалог.

Оргдіалог – це оригінальна форма інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей і оволодіння навчальною та науковою інформацією, що передбачає роботу у тимчасових діалогічних парах. Під час занять оргдіалог відбувається таким чином: спочатку один студент повідомляє іншому про виконання свого домашнього завдання. Потім вони спільно обговорюють, аналізують, формулюють, записують і редагують головні думки, що відповідають цільовій установці першого студента. Після цього своє завдання читає інший. Знову відбувається обговорення, пошук і фіксація головного. Через 6-8 хвилин співрозмовники розходяться, щоб донести результати своєї роботи до інших учасників заняття. У новій парі завдання кожного поділитися тим, чого дізнався і зрозумів з новим співрозмовником, збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, вникнути, зрозуміти те, що приніс партнер. Через 6-8 хвилин утворюються нові парні поєднання. До кінця заняття у кожного студента формується розгорнутий план повідомлення з теми. Після цього один студент починає огляд, інші доповнюють, уточнюють, дають власну оцінку прочитаному.

Можливий також інший варіант проведення оргдіалогу. Методика залишається такою ж, але домашнє завдання заздалегідь студентам не дається. Натомість кожному студенту під час заняття пропонується стаття або фрагмент педагогічного тексту. Читання й обговорення інформації відбувається відразу ж на занятті. Наприклад, мікрогрупи студентів працюють самостійно над визначенням поняття «виховання». Перед ними ставиться завдання: виокремити ключові слова, розкрити їх значення, дати аргументоване обґрунтування свого підходу до розуміння поняття «виховання». При цьому студентам можна запропонувати низку дискусійних питань для обговорення: «Яке з визначень відповідає Вашому розумінню суті виховання?», «Який сенс у поняття «виховання» вкладають прибічники авторитарної педагогіки, особистісно орієнтованого підходу до виховання, теорії вільного виховання, антипедагогіки?», «Спробуйте дати таке визначення «виховання», яке б відповідало Вашому уявленню про педагогічну діяльність». Підсумкова рефлексія свідчить, що така форма роботи сприяє особистісно-професійному самовизначенню майбутніх учителів та усвідомленому формуванню у них власної професійної позиції.

Як свідчить наш досвід, ефективною формою активізації особистісно-професійного самовизначення студентів під час занять з педагогічних дисциплін, є семінари з теми «Захист педагогічної ідеї».

Під час проведення таких семінарів студентам надається можливість обрати з науково-педагогічних журналів або педагогічних сайтів статтю (серію статей), присвячених педагогічній проблемі, яка їх схвилювала. При цьому студенти можуть об'єднуватися у групи. Творча група, яка проводить захист своєї ідей, пише оголошення, в якому повідомляє мету і завдання «захисту». Матеріал зі статей оформлюється у тезовому варіанті, пропонуються списки рекомендованої літератури. У процесі самого захисту студенти розповідають про обрану ідею, те, як вона розглядається в статтях, які перспективи відкриває її втілення в освітній процес. Після цього автори «захисту», як правило, зустрічаються з критикою і намагаються доказово відстояти власні позиції. Такі семінари, як свідчать бесіди зі студентами, допомагають формуванню у них ціннісного ставлення до науково-педагогічного знання, орієнтації на творчу самореалізацію в професійній діяльності, а також стимулюють їх особистісно-професійне самовизначення, формування особистості професійної позиції.

Досить часто на шляху освоєння студентами цінностей педагогічної професії та пов'язаних з ними способів діяльності перед ними постають труднощі особистісного характеру, пов'язані з стереотипними професійними установками і особистісними деформаціями. За своєю природою ці труднощі належать до сфери міжособистісної взаємодії і, відповідно, можуть бути подолані соціально-психологічними методами, у тому числі тренінгами. Зокрема, ефективними у процесі особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів є тренінгові вправи, спрямовані на формування і розвиток у них умінь: володіти своїм емоційним станом; звертатися до аудиторії й адекватно сприймати її реакцію у відповідь; використовувати наявні знання і досвід у нестандартних ситуаціях; кваліфіковано оцінювати ситуацію, що складається або вже склалася, шукати вихід із неї; створювати середовище взаємодії з іншими людьми з позитивним виховним потенціалом; управляти конфліктами з метою розвитку особистості і діяльності тощо.

У тренінговій роботі зі студентами особливо значущим є аспект оволодіння культурою педагогічного спілкування. Наш досвід свідчить, що підготовку і проведення таких тренінгів доцільно здійснювати у декілька етапів. На початковій стадії проводиться лекція, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях у сфері стосунків та створює у студентів відповідну мотивацію. Далі студенти «занурюються» безпосередньо в атмосферу тренінгу, яка не лише відкриває нові можливості для спілкування, але й дозволяє учасникам

усвідомити і відрефлексувати свої особливості як суб'єкта педагогічної комунікації [137].

За нашими спостереженнями і результатами бесід зі студентами, тренінгові заняття дають змогу їхнім учасникам усвідомити особистісну і професійну значущість для себе таких особистісних якостей, як емпатія, рефлексія, толерантність, діалогічність, інтернальність тощо.

Ефективним методом активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів є ділова гра як форма квазіпрофесійної діяльності студентів [111]. Основна мета ділових педагогічних ігор – допомогти студентам як майбутнім педагогам в особистісно-професійному самовизначенні і виборі оптимальних шляхів розв'язання професійно-педагогічних проблем. У нашій практиці кожному учаснику гри надавалась можливість обрати «свою» педагогічну проблему, яка стосується сфери його інтересів. На етапі проблематизації відбувалося самовизначення і перевизначення проблеми, кожному учаснику гри надавалась можливість заявити про себе як одноосібного розробника сформульованих ним проблем (у межах загальної проблеми – центральної у конкретній грі).

Рефлексивний аналіз робив можливим для учасників гри цілеспрямоване формування вмінь інтелектуальної роботи, пов'язаної з ситуацією невизначеності. Студенти, беручи участь в ігровій ситуації, за нашими спостереженнями, не бояться вчинити помилку (адже це гра), а, отже, 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. Таким чином розширюється простір вибору стратегій і тактик педагогічної діяльності [171, с. 70].

Як свідчать результати роботи на заняттях з педагогічних дисциплін, занурення студентів у культуру мислення під час гри розширює їх особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону буденного мислення, обмеженого ситуацією і завданнями повсякденності. Це дає поштовх до розкріпачення особистості, до руйнування звичних обмежень і заборон, до відчуття впевненості в собі і значущості роботи в режимі проблематизації.

Ділова гра як метод навчання майбутніх педагогів, на нашу думку, виконує низку важливих у контексті активізації їх особистісно-професійного самовизначення функцій: озброює студентів професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в діяльності; розвиває творче мислення, формує моральні професійні установки і ставлення. Остання функція є однією з найбільш значущих. Практична спрямованість і динамічний характер педагогічної гри дозволяють формувати в її учасників досвід етичної професійної поведінки, ефективно впливати на моральну свідомість [171, 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 важковихованим учнем», «Батьківські збори» та ін. Важливо також, що ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок роботи в колективі однодумців під час розв'язування педагогічних задач.

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

Майбутні учителі готуються не тільки до власне викладацької діяльності зі свого фаху, а й до виконання функції класного керівника і вихователя дитячого колективу. Призначення нового класного керівника завжди є важливою подією як для самого вчителя, так і для учнів. Зазвичай призначення нового класного керівника приводить до змін у звичному способі життя класу. Учніам доводиться відмовлятися від звичних форм взаємовідносин з класним наставником, приймати або не приймати його вимоги, пристосовуватися до нового стилю спілкування.

Учні завжди роблять певні припущення щодо характеру, особистісних якостей, можливих вимог, дій і вчинків класного керівника. Часто вони зустрічають класного керівника прямим або замаскованим попередженням на кшталт: «Ми до цього не звикли», «У нас було інакше», «У нас так не прийнято» тощо. Така поведінка учнів має дві мети: по-перше, якоюсь мірою убезпечити себе від нововведень, по-друге, змусити нового класного керівника наблизити свою поведінку до учнівських очікувань. На практиці спостерігається декілька способів реагування учнів на появу нового класного керівника. Учень може бути: задоволений заміною класного керівника, пов'язуючи з цим певні позитивні зміни в життєдіяльності класного колективу; задоволений приходом нового класного

керівника, оскільки вважає, що колишній вихователь несправедливо занижував його заслуги перед колективом класу, а новий оцінить їх належним чином; байдужий – все одно, яким буде новий класний керівник, аби його не чіпали; насторожений – нічого хорошого не чекає від нового класного керівника; не згодний зі зміною класних керівників, вважаючи, що цього робити взагалі не варто впродовж усього терміну навчання в школі; прихильний до колишнього класного керівника і тому більше за інших критичний до нового. У кожного учня може бути своя думка, проте всі вони, незалежно від наявної позиції, порівнюватимуть нового класного керівника: з попереднім класним керівником; з еталоном кращого, на думку учнів, класного керівника цієї школи; з моделлю «ідеального класного керівника», прийнятою в цьому класі, або в конкретній референтній групі.

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

У ході проведення ділової гри «Вступ на посаду класного керівника» ми так чи інакше враховували всі зазначені моменти, формували різні обставини (їх вводили в ігровий контекст самі учасники або організатор гри), продумували і моделювали найрізноманітніші варіанти «вступу на посаду» класного керівника. Під час гри перевірялися різні аспекти готовності майбутніх учителів до виконання ролі класного керівника:

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

- здатність розробити індивідуальний план роботи класного керівника в перші дні: з ким поговорити і про що? яку отримати інформацію? які питання вирішувати? які завдання поставити перед

колективом? У новопризначеного класного керівника виникає багато проблем, але він не має розгубитися: з самого початку діяльності своїми діями він повинен сформувати репутацію компетентного, енергійного, вимогливого, справедливого і творчого керівника класного колективу;

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

З метою підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками ми організували під час занять ділову гру «Консультації педагога для батьків учнів», що спрямовувалась на формування у студентів здатності визначати сутність педагогічних проблем, аналізувати умови виникнення і розвитку проблемних педагогічних ситуацій, обирати необхідні для їх розв'язання способи діяльності, деталізувати можливі розв'язки проблем у вигляді ієрархії конкретних завдань, підтримувати діалогічний характер спілкування з «батьками» під час «консультації».

Кількість учасників такої ділової гри становила 15-20 осіб. У вступі гри керівник доводив до відома учасників актуальність педагогічної проблеми, що розглядається, пояснював мету і правила ігрової взаємодії. Учасники гри обирали зі свого складу експертну групу; решта студентів ділилися на дві команди.

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

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

Другий етап гри – безпосередні «консультації» (60 хвилин). Упродовж перших 30 хвилин одна команда виступала в ролі батьків, що прийшли на консультацію, інша – педагогів-консультантів. Встановлювався час колективної підготовки відповіді-рекомендації – 1 хвилина. «Батьки» ставили питання, давали опис ситуації, включався

час вироблення відповіді «консультантами», давалася відповідь-рекомендація «консультантів», яка співвідносилася з відповіддю, заздалегідь підготовленою «батьками». В ході «консультації» допускалися додаткові питання і уточнення (не більше 3-х) з боку учасників обох команд, можливим було розгортання коротких дискусій між «педагогами-консультантами» і «батьками».

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

Підводячи підсумки гри, експертна група представляла свої висновки, оцінки і рекомендації учасникам гри. Учасники, в свою чергу, ділилися своїми враженнями від ігрової взаємодії. Керівник гри підводив підсумки відповідно до мети гри, акцентував увагу на типових недоліках і помилках, а також успішних діях учасників.

Значення ділової гри як засобу активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів полягає в тому, що вона сприяє реалізації принципу діяльнісного опосередкування смислових утворень під час розв'язання педагогічних задач. Проведена нами післяігрова рефлексія засвідчила, що у діловій грі в майбутніх учителів формуються в першу чергу професійні ціннісні установки, зокрема, установка на спільну творчу діяльність, міжособистісний діалог і гру як педагогічну цінність.

Одним із важливих засобів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та стимулювання їх особистісно-професійного самовизначення є самоосвіта. Свого часу на важливості самоосвіти для вчителя наголошував видатний німецький педагог А. Дістервег. У своєму «Керівництві до освіти німецьких учителів» він, визначаючи підстави успішної роботи вчителя, попереджав, що вони набудуть сили лише за умови систематичної самоосвіти. Учитель повинен постійно працювати над своєю освітою: над загальною – як людина і громадянин, над спеціальною – як учитель [289, с. 201].

На думку А. Мудрика, «для того, щоб людина зацікавилася проблемою самоосвіти, необхідно, щоб ... були створені такі умови, такі ситуації, в яких людина або побачила і усвідомила невідповідність між своїми знаннями і знаннями партнерів, або виявила неможливість чи неефективність розв'язання вікових завдань, або зіткнулася з невідповідністю вимог організації і своїми знаннями. В результаті у людини може з'явитися спочатку інтерес до самоосвіти, а потім і більш-менш стійка установка на її реалізацію» [472, с. 144].

У педагогічному ЗВО проблема стимулювання самоосвіти майбутніх учителів, на наш погляд, може ефективно вирішуватися через їх залучення до науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки. Для цього викладачі повинні надавати студентам дієву підтримку, зокрема: намагатися захопити певною педагогічною проблемою і процесом її дослідження; стимулювати педагогічне мислення за допомогою вміло поставлених проблемних питань; виконувати функцію координатора діяльності і партнера по відношенню до студента; пропонувати допомогу, розкривати свою позицію з проблеми, адресувати до потрібних джерел інформації, коли студент відсуває труднощі в своїх пошуках; заохочувати творче ставлення студента до дослідницької проблеми і різних варіантів її вирішення, створювати можливість для зустрічей з науковцями, які ведуть дослідницьку роботу в галузі освіти; надавати студентам можливість висвітлювати результати своїх досліджень у публікаціях, виступах, 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 творчого потенціалу майбутніх учителів, формує у них прагнення до особистісної самореалізації в професійній діяльності.

Таким чином, 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 цьому 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 [141]:

– *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 [218]. 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 [158, 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 [140]. 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-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 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 [580]. 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 [457]. 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 [111]. 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 уміннями, способами наукового пізнання, розвивають здатність до творчості, самостійної пізнавальної діяльності [431].

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 [573, 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 [40, 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 сформувати 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 сформувану 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, чий 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» (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 [111, 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 [111, 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, ефективної 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. Скеровуючи 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 [47]. 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 [111, 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 [571].

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 [111, 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, вчать 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 [571]. 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, покорова дискусія або метод «лабіринту», прогресивна дискусія, дискусія-змагання, «методика клініки», «методика естафети» тощо [571].

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 [639]. 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 [111, 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 [111, 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 таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Розвивальні можливості діалогічних методів навчання

Види навчального діалогу	Методи навчання	Особливості діяльності студента як суб'єкта діалогу
Внутрішній діалог суб'єкта	Проблемна діалогічно орієнтована лекція, лекція-конференція, твір-міркування (есе), відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього тексту.	Аналіз наукового і художнього педагогічного тексту як семіотичної і смислової системи; емоційне переживання тексту і особистісна оцінка пропонувананих автором цінностей і смислів, осмислення професійно значущої інформації; аналіз суперечностей педагогічної реальності і способів їх вирішення; співвіднесення педагогічної інформації з особистим досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності.
Діалог – спілкування двох суб'єктів	Евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів.	Формування досвіду міжособистісного спілкування, освоєння зразків професійно-педагогічного спілкування і спільного пошуку способів вирішення педагогічних проблем; оволодіння культурою діалогу, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку; співставлення різних поглядів, вибір власної позиції.
Полілог – спілкування багатьох суб'єктів	Дискусії, дебати, симпозіуми, рольові ігри, ділові ігри, «мозковий штурм».	Пізнавально-оцінне сприйняття професійної інформації; особистісно-професійне самовизначення щодо завдань, пріоритетів і способів педагогічної діяльності; формування умінь презентувати свою позицію; формування досвіду особистісного включення в аналіз квазіпрофесійних ситуацій, спільної участі в обговоренні і вирішенні педагогічних проблем; розвиток готовності працювати в команді, здатності приймати і виконувати професійно-ділові ролі.

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 [470, 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, скоується 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 і стандарти 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, оцінювання її значення для майбутньої 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 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» [311, 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 [140]. 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 [165].

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [380, 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 (наприклад, істина проти неправди) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно вибраних ідей і переконань. У. Пері вважає цей аспект інтелектуального розвитку характерною особливістю періоду ранньої дорослості. На його думку, людям потрібно відчутти 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 [524]. 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 відчутти суперечливість і недосконалість своїх поглядів, і тим самим спонукав формувати більш довшу 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'єкта 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 дикі яблука 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, чий організм схильний 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 неадекватність крайніх позицій і усвідомлювати важливість як спадковості, так і виховання у розвитку особистості.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям свої ціннісні орієнтації. 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» [245, 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» [245, 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» [615, 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 [180, 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 [210]. 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 передуює 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 сформулювати 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 лягати один одного, обстоюючи лише один погляд, а шукатимемо або обхідні шляхи, або такі ідеї, методи, способи, які хоча б якоюсь мірою згладжують суперечності»* [611]. 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 настрої – 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 [642]:

- 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» [389];

- 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 непередуманим 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. Андреев, 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 [644, с. 11].

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів становлять інтерес пропонувані Ю. Тюнниковим і М. Мазниченко стратегії подолання педагогічних міфологем [644]. 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 [644, 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 міфологеми 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 довіритися 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. Зюсько: «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 вміння учня, побачити, що це вміння 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?»

Прийом «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?»

Прийом «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?

Прийом «Аналогія» – пошук взаємозв'язку, який був би аналогічний міфологемі 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.

Прийом «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 загурканості» (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 вірець, а не суперника» (В. Белінський);

– міфологема «функція вчителя – передача знань» – метафора-контропора: «Поганий учитель повідомляє істину, хороший учить її знаходити» (А. Дістервег).

Прийом «Переформулювання» – заміна одного зі слів, використовуваних у формулюванні міфологеми, новим словом, яке означає щось схоже, проте надлене іншим підтекстом. Наприклад, міфологема «учитель повинен уміти відповісти на будь-яке питання». Переформулювання: «вчитель повинен виглядати в очах учнів всезнайком».

Прийом «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.

Прийом «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?»

Прийом «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?

Прийом «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?

Прийом «Уточнення робочих визначень» – формулювання і уточнення робочих визначень усіх слів, що входять у міфологему, для подолання двозначностей і неточностей.

Прийом «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».

Прийом «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».

Прийом «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,

штамбування 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 мета-позицію 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; односторонність 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 професійної підготовки майбутніх учителів

Наприкінці ХХ ст. у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які активізують загальне особистісне становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гішпенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Обґрунтовано теоретичні засади застосування різних інтерактивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Дев'ятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), 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 програми тренінгу для студентів педагогічних ЗВО спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе та інших, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, перцептивних умінь тощо.

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики дає підстави виокремити три основні різновиди тренінгу, які застосовуються у підготовці майбутніх учителів: поведінковий, ситуаційний і особистісний. Поведінковий тренінг спрямований насамперед на усвідомлення майбутніми вчителями власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів та прийомів взаємодії з учнями. Його теоретичною основою є концепція соціального научіння А. Бандури, а також теоретичні розробки М.Форверга, Х.Міккіна та ін.

У контексті ситуаційного тренінгу основна увага зосереджується на багатоаспектному аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Ситуаційний тренінг є подальшим розвитком соціодрами Дж. Морено. Основними формами роботи тут є спостереження, відеозапис з наступним переглядом і аналізом типових ситуацій міжособистісної

взаємодії, які трапляються у педагогічній діяльності. Метою тренінгу є оволодіння майбутніми вчителями ситуаціями педагогічної взаємодії на пізнавальному і поведінковому рівнях. Рольове моделювання ситуацій здійснюється до тих пір, поки студенти не досягнуть задовільного, адекватного соціальним вимогам виконання професійної ролі вчителя. Під час групового обговорення аналізуються виявлені учасниками тренінгу вміння, способи і прийоми спілкування, невербальні реакції, особливості мовлення тощо.

Різновидом ситуаційного тренінгу є методика навчально-тренувальних груп, розроблена Ю. Ємельяновим [305]. Його підхід ґрунтується на аналізі реальних ситуацій, котрі виникають у навчально-тренувальних групах. Основним чинником особистісної корекції виступає рефлексія учасниками своєї поведінки у різних ситуаціях.

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-орієнтованого 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.Журард, А. Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.).

Найбільшого поширення у практиці підготовки майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага зосереджується на оволодінні «технікою» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь професійно-педагогічної взаємодії, моделюванні та аналізі конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг містить вправи та ігри, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, формування умінь імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, В. Кан-Калик і Г. Ковальов для вдосконалення підготовки майбутніх педагогів пропонують тренінг, який передбачає: спілкування в заданій педагогічній ситуації; вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (формування вміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; розвиток м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; формування найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; вдосконалення техніки інтонування;

визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; формування умінь вербального і невербального спілкування; розвиток здатності формулювати і розв'язувати педагогічні задачі) [340].

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового аспектів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку особистісного аспекту, пов'язаного з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями та диспозиціями студентів. Такий підхід є недостатнім, оскільки ігнорує особистісну детермінованість 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 довір'я до людей [305]. С. Братченко також вважає, що зосередженість на вдосконаленні комунікативної поведінки без корекції особистісної сфери зумовлює перегорення осіб з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів [89]. У цьому випадку авторитарний учитель, зберігаючи свої ціннісні установки, у взаємодії з учнями буде реалізовувати їх, використовуючи більш досконалі комунікативні засоби і маніпулятивні прийоми.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні теоретичних засад застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки окремих елементів професійної готовності майбутніх учителів, а забезпечення їх цілісного особистісно-професійного розвитку.

Аналіз психолого-педагогічних джерел і власного досвіду дає підстави стверджувати, що ефективним засобом розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів може бути груповий тренінг.

Необхідність звернення до тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів зумовлена закономірністю, відповідно до якої реальна професійна поведінка індивіда вибудовується відповідно до його особистісних особливостей, зокрема, професійної Я-концепції. Як свідчать дослідження, корекція Я-концепції особистості успішно відбувається в умовах групового тренінгу завдяки таких чинникам:

- підвищення мотивації студентів до самопізнання внаслідок впливу групових норм, що активізують рефлексію й самоаналіз;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;

– створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для конкретизації і розвитку професійного образу Я;

– надання студентам зворотного зв'язку щодо рівня сформованості у них професійно важливих особистісних якостей.

Серед інших чинників, що забезпечують ефективність тренінгу як форми педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, треба назвати:

– 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 відчують 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 тренінгу особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми враховували обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі тренінгові програми (В. Вачков [106], Н. Гаджієва [124], Ю. Ємельянов [305], Л.Шнейдер [700], В. Ясвін [716] і ін.), що характеризуються значним розвивальним потенціалом і відповідають завданням особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

Програма тренінгу як засобу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів передбачає спеціально організовану взаємодію його учасників, яка характеризується єдністю таких складових: зміст (професійно орієнтований); розвивальні ситуації; процес взаємодії; способи організації взаємодії; готовність до взаємодії, внутрішньоособистісні умови її реалізації і результати взаємодії у формі особистісного перетворення її змісту.

Розвитку особистісно-професійної зрілості студентів у процесі групового тренінгу сприяє особливий характер взаємостосунків між його учасниками, який задається принципами групової взаємодії:

1. Принцип активності. Активність розуміється як включеність в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи [516, 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, включаючи ведучого.

2. Принцип зворотного зв'язку. Спеціально організований зворотний зв'язок є одним з важливих факторів особистісного розвитку в процесі тренінгу. Зворотний зв'язок розуміють як відкрите, конструктивне й аргументоване висловлювання учасниками групової взаємодії суджень щодо особливостей спілкування товаришів, їх поведінки в ігрових ситуаціях, успішності виконання завдань. За допомогою зворотного зв'язку студенти можуть більш адекватно оцінити себе, свої установки, способи та прийоми поведінки. Зворотний зв'язок дозволяє об'єктивувати особистісно-професійні установки і міжособистісні прояви, перетворити їх на предмет аналізу. Це створює передумови для корекції властивих учасникам тренінгу способів міжособистісного і професійного спілкування. Ефективний зворотний зв'язок відповідає низці загальних вимог: специфічність, аргументованість, інформативність, описовість (безоцінність),

персоніфікованість, оперативність, релевантність потребам як адресата, так і адресанта.

3. Принцип довірливого і відкритого спілкування. На думку Л.Петровської, саме атмосфера довірливого спілкування «перетворює групу в систему дзеркал, в яких кожен може побачити власний образ, заглянути у внутрішній світ партнера або інтимні процеси групи» [516, с.63]. Реалізація цього принципу можлива за умови дотримання наступного.

4. Принцип конфіденційності спілкування. Він вимагає не виносити зміст спілкування, що розгортається в процесі тренінгу, за межі групи. Таким чином забезпечується особистісна захищеність учасників групи, формування щирих, відкритих відносин, збереження дискусійного потенціалу групи.

5. Принцип персоніфікації висловлювань. Його суть полягає у добровільній відмові від безособових висловлювань, які у буденному спілкуванні допомагають приховувати власну позицію або ж уникати її прямої презентації. Наприклад, замість висловлювань «дехто вважає, що ...», «часто вважають, що...» рекомендується говорити «я вважаю, що...». У групі запроваджується табу на те, щоб говорити про когось із присутніх в третій особі. Наприклад, замість фрази «як правило, до мене ставляться з іронією» учаснику групи рекомендується уточнити, хто саме в групі так ставиться до нього. Це сприяє аналітичній роботі в групі і забезпечує конкретність дискусій.

6. Принцип акцентування почуттів. Важливо, щоб учасники групи зосереджували увагу на емоційних станах один одного і під час надання зворотного зв'язку називали або описували їх. Прикладом відповідної форми висловлювань є констатація: «Твоя манера домінувати дратує мене». Для буденного спілкування такі висловлювання не характерні, тому кожен учасник тренінгу має перебудувати своє спілкування, виробити вміння ідентифікувати й адекватно описувати свої почуття.

7. Принцип «тут і тепер» найбільш характерний для тренінгу сенситивності, однак тією чи іншою мірою реалізується також в інших типах групового тренінгу. Він полягає у тому, що «кожному учаснику групи надається можливість глибокого всебічного дослідження конкретного «одиночного» випадку свого власного перебування в групі і тієї психологічної реальності, яка навколо нього розгортається у вигляді конкретних проявів реально даних людей і групових процесів» [516, с.59]. Для багатьох студентів груп характерна схильність відхилятися у сферу загальних міркувань, далеких від проблематики тренінгу. Згідно з принципом «тут і тепер» аналізуватися повинні тільки ті ситуації та особливості поведінки учасників, які виникають

під час групової взаємодії. Звісно, під час занять можуть обговорюватися також проблеми і ситуації, які мали місце в минулому досвіді студентів. Проте їх обговорення відбувається «тут і тепер», з використанням інформації, отриманої у процесі тренінгової роботи. Реалізація цього принципу дає змогу аналізувати проблеми, які є значущими для всіх студентів, що, своєю чергою, підвищує емоційну залученість студентів і посилює їх мотивацію до занять.

Дотримання вказаних принципів створює у групі особливу атмосферу відвертості, активності, спільного пошуку, експериментування, що в кінцевому рахунку сприяє глибшому усвідомленню студентами особливостей власної поведінки, формуванню адекватної самооцінки, загальному розвитку особистісно-професійної зрілості.

Реалізація завдань тренінгу досягається шляхом активізації рефлексивних процесів студентів, їх пізнавальних можливостей для аналізу особливостей професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного аспектів спілкування, вироблення власної професійної позиції. Стратегія тренінгу повинна передбачати створення можливостей для розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності студентів, їх здатності до розв'язання професійних проблем, формування позитивного і диференційованого професійного Я-образу, професійної ідентичності, готовності до подальшого особистісного і професійного розвитку.

Тренінг особистісно-професійної зрілості передбачає послідовне проходження трьох етапів, на кожному з яких вирішуються специфічні завдання. Завдання першого етапу полягають в організації групи студентів, їх залученні до активної групової роботи, спрямуванні на спільне виконання завдань і вправ, діагностиці особистісного потенціалу, з'ясуванні особливостей сформованого у студентів образу Я та образу майбутньої професії. Важливе значення мають вправи, спрямовані на зняття напруги учасників, подолання їх скутості, закритості і недовіри до партнерів. З метою стимулювання самоаналізу та спонукування студентів до особистісно-професійного самовдосконалення на початковому етапі тренінгової роботи слід особливу увагу звертати на діагностику особистісної та професійної ідентичності студентів, їх уявлень про цінності та особистісний смисл педагогічної професії, мотивів навчальної та професійної діяльності, професійно важливих особистісних якостей. Вагому цінність мають вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, уявленнях про себе як особистість і представника педагогічної професії. На цьому етапі важливо створити такі умови і

ситуації, які б забезпечили кожному студентові можливість якнайповніше і якнайточніше побачити себе в дзеркалі власних уявлень і думок інших учасників групи, оцінити свої особисті якості, прислухатися до своїх переживань. Цьому значною мірою сприяє постійна вербалізована рефлексія своїх думок і переживань, яка доповнюється процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. 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: правдивість – щирість і відвертість; постійність – дається завжди і всім учасникам групи; своєчасність – пропонується відразу після відповідного вчинку іншого учасника; конкретність – описує конкретні вчинки, а не поведінку або особистість загалом; ясність і зрозумілість для людини, якій він адресований; прямота – висловлюється у формі прямого звертання до іншого учасника на «ти», а не натяками, наче мова йде про сторонніх або «деяких людей у групі»; різноманітність – вказує на те, що подобається в поведінці іншої людини, і те, що не подобається; практичність – спрямовується на те, що людина реально може змінити, а не на те, що їй не під силу контролювати.

Завдяки оперативному зворотному зв'язку починають руйнуватися звичні стереотипи неадекватного само сприйняття студентів, ставляться під сумнів укорінені системи оцінок і самооцінок, відкриваються несподівані сторони 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 емоційного досвіду, яка відбувається за такими етапами: 1) учасник групи виражає інтенсивні почуття до інших; 2) група надає йому підтримку, яка дозволяє ризикувати; 3) відбувається аналіз ситуації, який допомагає учасникові зрозуміти, що сталося: тут особливо важлива реакція інших учасників групи; 4) учасник визнає, що помилявся, уникаючи вираження своїх почуттів перед іншими; 5) результат – здатність більш глибоко і щиро спілкуватися з іншими людьми.

У процесі тренінгу доцільно застосовувати технологію розвитку аутопсихологічних здібностей, які визначають загальну здатність особистості до саморозвитку і самовдосконалення. З метою актуалізації резервних можливостей студентів можна використовувати спеціальні процедури саморозвитку і самокорекції, які забезпечують пошук оптимальних варіантів самовдосконалення і самореалізації в навчально-професійній діяльності. На початковому етапі корекційної роботи визначається ступінь розбіжності між реальним і ідеальним професійним Я студентів, з'ясовується їхнє ставлення до цього факту. У випадку суттєвих деформацій у мотиваційно-ціннісній сфері та диспропорцій між професійною самооцінкою і домаганнями студентів, вони починають сприймати себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці свого можливого професійного і життєвого успіху, відчують неадекватність і нездатність впоратися з майбутніми професійними обов'язками. У зв'язку з цим особлива увага має звертатися на розв'язання виявлених у процесі педагогічної діагностики проблем особистісно-професійного розвитку студентів: подолання стереотипів самосприйняття; створення умов для формування адекватної професійної ідентичності (підвищення упевненості в собі, розвиток компетентності, побудова адекватного Я-образу); формування образу успішного професійного майбутнього (виявлення і актуалізація своїх професійних ресурсів, уточнення і коректування професійної самосвідомості).

Для згуртування групи, зняття емоційних бар'єрів і активізації учасників тренінгу можна використовувати спеціальні психотехнічні вправи [74]. На завершальній стадії першого етапу доцільно організувати групову дискусію за наслідками проведених діагностичних методик.

Другий етап тренінгу передбачає проведення різноманітних вправ і виконання завдань, спрямованих на корекцію студентами різних аспектів своєї особистості, професійних установок, уявлень про майбутню професію і про себе як її суб'єкта. Важливими завданнями цього етапу є: стимулювання рефлексії та спрямування самопізнання студентів на формування адекватного суб'єктивного образу Я й образу професії; актуалізація професійної самосвідомості; формування уявлення про себе як суб'єктів професійного становлення; активізація зворотних зв'язків під час групової взаємодії. Головна увага має приділятися корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів. З цією метою доцільно широко практикувати такі методи, як групові дискусії, рольові ігри, кейс-метод, моделювання і аналіз професійних ситуацій.

Логіка проведення другого етапу має підпорядковуватися загальній меті тренінгу і передбачати виконання вправ, які можна поділити на декілька груп. Перша група вправ спрямовується на з'ясування і уточнення образу професійного майбутнього студентів:

вправа «Людина-одноденка» (Г. Абрамова) – розширення часової професійної перспективи;

вправа «Ключі» (К. Фопель) – розвиток символічного мислення, корекція неадекватних ставлень, визначення і прийняття нових перспектив;

вправа «Раніше – зараз – потім» (Р. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова) – розвиток часової перспективи;

вправа «Простір життя» (О. Кроник) – формування умінь планування професійного і життєвого шляху, зміцнення «почуття реальності»;

вправа «Професійний портрет» – розвиток уявлень про майбутнє, формування позитивного образу Я і професійного майбутнього;

вправа «Цінності професійної діяльності» – актуалізація власних професійних цінностей і їх порівняння з суспільними цінностями педагогічної професії;

вправа «Мої завдання» – визначення пріоритетних цілей, зіставлення завдань і рівня їх реалізації у майбутній професійній діяльності;

вправа «Я через 10 років» – проектний малюнок, метою якого є усвідомлення себе як представника педагогічної професії у часовій перспективі.

Під час тренінгу важливе значення належить також вправам, спрямованим на:

підвищення самооцінки, аналіз і корекцію студентами власної Я-концепції: «Професійна ідентичність» (С. Сімагіна), «Хто Я?» і «Ідентифікація – який Я?» (Дж. Шервуд);

з'ясування змісту професійного образу Я: «Підвищення професіоналізму», «Кінорежисери» (В. Бабайцева), «Готель», «Реклама послуг» (І. Вачков), «Точка зору» (В. Бабайцева);

зміцнення професійної спрямованості і уточнення професійної Я-концепції: «Потрібний вчитель» (І. Вачков), «Професіограма» (О. Іванова);

розширення перцептивного досвіду учасників, розвиток емпатії, толерантності, стимулювання ідентифікації з партнерами по взаємодії; на з'ясування професійних можливостей студентів, емоційного ставлення до майбутньої професії та професійних ціннісних орієнтацій, побудову перспективних ліній свого професійного і особистісного розвитку.

Під час вибору конкретних вправ (технік, прийомів, ділових і рольових ігор) 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.

Третій етап тренінгу спрямовується на аналіз і обговорення результатів особистісно-професійного самопізнання студентів, закріплення нових способів поведінки, вироблення умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способів розвитку свого творчого потенціалу. Важливе значення має актуалізація професійних намірів студентів, формування у них адекватних уявлень про професійно важливі якості та особливості майбутньої професійної діяльності, розвиток професійних інтересів і мотивів, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

У процесі тренінгової роботи можуть використовуватися різноманітні методи активного навчання, спрямовані на вирішення триєдиного завдання: усвідомлення студентами свого професійного «Я», прийняття себе як представника відповідної професії, управління собою в професійних ситуаціях і в цілому – своїм особистісно-професійним розвитком. 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 [595]. 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 самопроєктування, що детермінуються системою спеціально сконструйованих ситуацій.

Використання тренінгу з метою розвитку особистісно-професійної зрілості студентів актуалізує осмислення ними шляхів можливої корекції особистісних характеристик, важливих у контексті майбутньої професійної діяльності. Це, у свою чергу, сприяє усвідомленню студентами себе як суб'єктів педагогічної діяльності, спонукає їх до постановки конкретних завдань особистісно-професійного самовдосконалення та визначення шляхів їх реалізації.

Результати наших досліджень свідчать, 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 відчутти 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.

ПІСЛЯМОВА

Переорієнтація системи освіти на принципи гуманізації й демократизації змінює вимоги до 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 цієї функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісно-професійної зрілості, здатності до професійного самовизначення й саморегуляції.

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. 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 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 досягнення певного рівня 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.

Об'єктом психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку особистості вчителя, виступали різні особистісні конструкти: професійна спрямованість, професійна свідомість, професійна самосвідомість, Я-концепція, смислові установки, особистісні якості, креативність, професійне мислення тощо (О.Акімова, О. Бодальов, І. Вачков, О. Волкова, О. Дубасенюк, Л. Мітіна, Є. Рогов, В. Шахов, С. Шехавцова та ін.). 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 якостей особистості педагога або більш складних властивостей (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної компетентності тощо) необхідний цілісний підхід до розуміння особистісно-професійного становлення вчителя, який набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури та врахування особливостей професійного становлення фахівців педагогічного профілю дає підстави розглядати особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як складне інтегральне утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктивних якостей і самостійно виробленої особистісно-професійної позиції.

Особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя має системну природу і 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).

Особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою особистості вчителя, що має не одновимірну, а багатомірну структуру й інтегрує в собі комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити декілька біполярних параметрів, які характеризують особистісно-професійну зрілість або, відповідно, незрілість педагога: проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети); 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; 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; реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлених установок і стереотипів; внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню; толерантність, гнучкість, терпиме

ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, несприйняття альтернативних поглядів; позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі; креативність, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності, впровадження педагогічних інновацій – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених нормативів і стандартів, страх перед нововведеннями; сформованість професійної позиції як системи критично осмислених і свідомо обраних цінностей педагогічної діяльності – аморфне уявлення про власні професійні пріоритети, пасивне сприйняття нав'язаних ззовні норм, принципів і уявлень.

Аналіз змісту, яким наповнюється конструкт особистісно-професійної зрілості в сучасних дослідженнях, дає підстави виокремити такі ключові її елементи, як: сформованість мотиваційної, ціннісно-сислової сфери особистості, в якій на вершині ієрархії знаходяться вищі духовні, гуманістичні, моральні цінності; автономія, незалежність, самостійність, відповідальність; самодетермінація, саморегуляція, самовизначення і здатність до їх реалізації; самопізнання, самореалізація, саморозвиток і самовдосконалення. Часто у змісті особистісно-професійної зрілості виокремлюють такі елементи, як активність і ініціативність особистості, сформована Я-концепція і самосвідомість, ідентичність, рефлексивність, емпатія, творча спрямованість і відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані характеристики виступають складовими різних видів зрілості (соціальної, соціально-психологічної, громадянської, професійної тощо), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Загалом у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя можна виокремити 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, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життяву і професійну перспективу, самоорганізовувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом).

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), толерантність до суперечностей, особистісно-професійне самовдосконалення.

Комплексне врахування визначених критеріїв і показників дає змогу виокремити й описати три рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: 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. 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 відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформувати, активно шукають своє педагогічне 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. Такі студенти 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 та самовдосконалення.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх вчителів забезпечується комплексним впливом чинників освітнього середовища педагогічного університету, які зумовлюють кількісні і якісні зміни в структурі особистості студентів, їх 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.

Специфіці розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів найбільшою мірою відповідають психолого-педагогічні підходи, які акцентують увагу на внутрішніх особистісних ресурсах професійного становлення майбутніх фахівців: особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний, середовищний.

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 низкою наступних принципів: 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.) передбачає 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, принципу гуманізму, суб'єктності, життєдіяльності, потенційності, моделювання, оптимальності, зворотного зв'язку.

Діалогічний підхід (Г. Балл, В. Бондар, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кушнір та ін.) акцентує увагу на ролі 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, критичної рефлексії та творчого вирішення професійних проблем.

Звернення до компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) зумовлене розумінням особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як своєрідної метакомпетентності – базової готовності до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу професійно важливих особистісних якостей, цінностей і суб'єктного досвіду.

Відповідно до положень середовищного підходу (М. Братко, В. Желанова, Ю. Мануйлов, Г. Полякова, В. Ясвін та ін.) загальним фактором розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів виступає творчо-автономне середовище педагогічного університету, яке забезпечує широкі можливості для вияву суб'єктної активності та стимулює особистісно-професійне самовизначення студентів.

Важливого значення у цьому контексті набуває діалогізація, проблематизація та персоналізація 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.

Узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень, а також практики професійної підготовки майбутніх

учителів свідчить, 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.

Важливе значення у розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного університету відіграє педагогічна підтримка їх особистісно-професійного становлення, яку доцільно здійснювати за такими напрямками: *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 вмій 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.

Вважаємо, що практичне впровадження розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів сприятиме реалізації їх особистісного потенціалу, становленню суб'єктності та професійної ідентичності, розвитку діалектичного професійного мислення, що забезпечує цілісне розуміння педагогічних процесів, ціннісне позиціонування себе у світі і професії та комплексне бачення професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамкина О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Орел, 2003. 243 с.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Москва, 1973. 364 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. 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
9. Аксенова Г.И. Студент как субъект образовательного процесса. Рязань: РИНФО, 1998. 160 с.
10. Алексеєнко А.П. Природа духовності. Харків: Факт, 2004. 240 с.
11. Алексеєнко Т. А., Сушанко В.В. Основи педагогічного експерименту і кваліметрії: навчально-методичний посібник. Чернівці: Рута, 2003. 41 с.
12. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Київ: Освіта, 1991. 110 с.
13. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. Москва, 1995. 496 с.
14. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
16. Андреев А.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. №2. С. 31 – 37.
17. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2008. 363 с.

18. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя. *Педагогика*. 2002. № 6. С. 66-70.
19. 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.
20. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Классный руководитель*. 2000. №3. С. 60-63.
21. Античное наследие в культуре Возрождения / ред. В.И. Рутенбург. Москва: Наука, 1984. 285 с.
22. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва: «Академический проект», 2000. С. 27-42.
23. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998. 1392 с.
24. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию*. Москва: Смысл, 2000. С. 5-7.
25. Асмолов А. Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.Ф. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. *Вопросы психологии*. – 1979. № 4. С. 35 – 46.
26. Асмолов А. Толерантность – культура XXI века. *Век толерантности*. 2004. № 7. С. 4– 8.
27. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
28. Афанасьев В.Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
29. 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.
30. Балабанова Н. В., Жуков В.И. Социальный диалог. Социальное партнерство. Социальное господство. Киев, 2002. 189 с.
31. Балл Г. А. Современный гуманизм и его диалогические универсалии. *Гуманитарні науки*. 2001. № 2. С. 4 – 10.
32. Балл Г. А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. *Вопросы психологии*. 1994. № 4 С. 56 – 66.
33. 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.

34. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психологический журнал*. 1997. Т.18. № 5. С. 7-19.
35. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. Киев: Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
36. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
37. 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.
38. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. Ч.2. 1997. С.21-36.
39. Барнс Л. Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): [Пер. с англ.: под. ред. А.И.Наумова]. Москва: Гардарики. 2000. 501 с.
40. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. Москва: Наука, 1989. 448 с.
41. Бахтин М. М. К методологии литературоведения. Москва: Контекст, 1975. 206 с.
42. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
43. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского. Киев: Next, 1994. 508 с.
44. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов. Екатеринбург, 1996. 416 с.
45. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Москва: Академия, 2000. 188 с.
46. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учебное пособие. Екатеринбург, 2003. 188 с.
47. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие. Москва: Академия, 2002. 146 с.
48. Белолуцкая А. К. Подходы к исследованию диалектического мышления. *Психологический журнал*. 2017. Том 38, № 2. С. 44-54.
49. Белоусова О. В. Развивающее образование акмеологического типа. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 12 – 17.
50. 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.

51. Бермус А. Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт. *Педагогика*. 2008. №6. С. 15 – 22.
52. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва: Прогресс, 1988. 400 с.
53. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
54. Бериулава Г.А., Бериулава М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе. *Педагогика*. 2010. №4. С. 11-17.
55. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых. Москва: Мозаика-Синтез, 2018. 568 с.
56. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. – Київ, 2003.
57. Бех І. Д. Законопростір сучасного виховного процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 10 -13.
58. Библер В. С. Мышление как творчество. Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
59. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. Москва: Знание, 1990. 64 с.
60. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 1990. 413 с.
61. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. 216 с.
62. Бирюкова Г. М. Специфика диалогических отношений в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html
63. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке. *Проблемы методологии системных исследований*. Москва: Мысль, 1970. С. 7-48.
64. Блінова О. Є. Відкритість як мотиваційна готовність молодих учителів до педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1 – 2. С. 97 – 99.
65. Богданова М. К. Педагогічні засади формування особистісного зорієнтованого спілкування майбутніх учителів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.
66. Боголюбов Л. Н. Школьное обществознание в 30-80-х годах. *Обществознание в школе*. 1997. №3. С. 24-32.
67. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. О методах активной социально-психологической подготовки. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1977. №1. С. 51-62.

68. Бодалев А. А. Личность и общение. Избр. труды. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.
69. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 122 – 127.
70. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
71. Бодалев А.А. Психология общения. Москва: «МОДЭК», 2002. 320 с.
72. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.
73. Болгаріна В. Педагогічна соціологія: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. 144 с.
74. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. Санкт-Петербург: «Социально-психологический центр», 1996. 380 с.
75. Большой толковый психологический словарь. Москва: Вече, АСТ, 2000. 559 с.
76. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С.11-17.
77. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1990. № 3. С.37-43.
78. Бондарчук О. І. Експертна психологія: курс лекцій. Київ: МАУП, 2003. 120 с.
79. Бордовский В. А. Методы педагогических исследований. Санкт-Петербург: 2001. 169 с.
80. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
81. Борытко Н.М., Мацкайлова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве вуза: монография. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 131 с.
82. Брантова Ф. С. Представления о психологически зрелой личности в сознании людей разного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2011. 247 с.
83. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва, 1988. 301 с.
84. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 3-19.
85. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование. Москва, 1985. 64 с.
86. 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.
87. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва: 1997. С. 201-222.
88. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*. Красноярск, 2003. С. 104-117.
89. 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.
90. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2007. № 2 (11). С. 23-28.
91. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Москва: Лабиринт, 1998. 332 с.
92. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Том 12. №6. С. 3 – 11.
93. Бубер М. Проблема человека. *Два образа веры*: пер. с нем. Москва: Республика, 1995. С. 157-232.
94. Бубер М. Я и Ты. Москва: Высшая школа, 1993. 244 с.
95. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта. *Вопросы психологии*. 1993. №5. С. 99-105.
96. Бужина І. В. Гуманістична взаємодія з учнями як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2000. №4. С. 7-11.
97. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод.посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 116 с.
98. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. Київ: Науковий світ, 1999. 37 с.
99. 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.
100. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига: Авотс, 1985. 313с.
101. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Тула, 2006. 211 с.
102. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 235 с.

103. 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.
104. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
105. Вачков И., Гриншпун И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся. *Развитие личности*. 2002. №3. С. 147–161.
106. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Москва, 2000. 224 с.
107. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
108. 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.
109. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество. *Вопросы психологии*. 1990. №4. С. 5-14.
110. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление: логика и психология. *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 4-12.
111. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 204 с.
112. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. Гродно: ГрГУ, 1991. 81 с.
113. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 320 с.
114. Вилькеев Д. В. Педагогическое мышление и его формирование у студентов. Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. 150 с.
115. 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.
116. Власенко В. В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ: НПУ, 1995. 154 с.
117. 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.
118. Волкова Е.Н. Психологические аспекты субъектности педагога. Н.Новгород: НГЦ, 1997. 180 с.
119. Воробьева Л.И. Диалог и коммуникация. *Московский психотерапевтический журнал*. 2006. № 2. С. 5-28.

120. Выготский Л. С. Конкретная психология человека. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1986. № 1. С.52-65.
121. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. 1136 с.
122. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-и т. Т.3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1982. 368 с.
123. 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.
124. Гаджиева Н.М., Никитина М.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 144 с.
125. Газман О. С. Самоопределение. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. С. 82.
126. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002. 296 с.
127. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис... док. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 366 с.
128. 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.
129. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 38-48.
130. Галузяк В., Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХПІ». 2019. № 1. С. 32 – 53.
131. 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.
132. 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.
133. 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.
134. Галузяк В.М. Базові параметри концепцій виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія.* 2011. Вип. 34. С. 238 – 245.
135. 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.
136. 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.
137. 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.
138. Галузяк 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.
139. 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.
140. 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.
141. 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.
142. 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.
143. 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.
144. 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.

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

146. 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.

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

148. 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.

149. 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.

150. 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.

151. 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.

152. 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.

153. 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.

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

155. 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.

156. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 1999. Вип.1. С.96 – 103.
157. Галузяк В.М. Мотиви досягнення, афіліації та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 392 – 399.
158. 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.
159. 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.
160. 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.
161. 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.
162. 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.
163. 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.
164. 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.
165. 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.
166. 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.
167. 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.
168. Галузяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Збірник наук. праць. 2008. Вип. 17 (21). Харків: НТУ «ХПІ». С. 289 – 296.
169. Галузяк В.М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 9 – 17.
170. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 15 – 23.
171. 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.
172. 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.
173. 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.
174. 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.
175. 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.
176. 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.
177. 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.*
178. 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.*
179. 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.*
180. Галузяк В.М. Проблема ефективності виховательних підходів. *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.*
181. Галузяк В.М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування». *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2007. Вип. 21. С. 347 – 354.*
182. 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.*
183. Галузяк В.М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2004. Вип. 11. С. 29 – 32.*
184. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. 2002. Вип. 6. С. 106 – 112.*
185. Галузяк В.М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2017. 204 с.
186. 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.*
187. 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.*
188. 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.*

189. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. №4. С. 17 – 25.
190. Галузяк В.М. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 47 – 57.
191. 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.
192. 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.
193. 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.
194. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 480 с.
195. 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.
196. 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.
197. 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.
198. 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.
199. 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.

200. Галузяк В.М. Стил педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 1. С. 80 – 87.
201. Галузяк В.М. Стил педагогічного спілкування як фактор розумового розвитку учнів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 61. С. 199 – 209.
202. 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.
203. 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.
204. 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.
205. 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.
206. 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.
207. 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.
208. Галузяк В.М. Сутнісні характеристики особистісного розвитку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 66. С. 122 – 131.
209. 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.
210. 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.

211. Галузяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 5. С.110 – 115.
212. 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.
213. Галузяк 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.
214. 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.*
215. Галузяк 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.
216. 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.
217. 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.*
218. 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.
219. 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.
220. 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.

221. Галузяк В.М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування. Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Педагогічні науки. 2010. №14. С. 169 – 174.
222. 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.
223. 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.
224. 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.
225. Галузяк В.М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 256 с.
226. Галузяк В.М., Довгань Л.І. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика. Вінниця: ПП Балюк І.Б., ВДПУ, 2009. 231 с.
227. Галузяк В.М., Сметанський Н.И. Две личности – две парадигмы воспитания. *Педагогика.* 2002. №3. С. 83 – 88.
228. 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.
229. Галузяк В.М., Сметанський М.І. Діалог з опонентами. *Педагогіка і психологія.* 2000. №1. С. 120 – 126.
230. Галузяк В.М., Сметанський М.І. Проблема личностной референтности педагога. *Педагогика.* 1998. №3. С.18-25.
231. 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.
232. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: Нілан, 2013. 304 с.
233. 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.

234. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: Нілан, 2015. 155 с.
235. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2015. 208 с.
236. 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.
237. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції* : монографія / Акімова О.В., Фрицок В.А., Троян Г.В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 119 – 140.
238. 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.
239. 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.
240. 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.
241. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки в педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 14 – 16.
242. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. *Педагогика*. 2004. №2. С. 72-79.
243. 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.
244. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 томах. Второе издание. Москва: Мысль, 1972. Т.2. 1972. 668 с.
245. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
246. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев: НПЦ Психодіагностика и дифференцированное обучение, 1994. 14 с.
247. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности преподавателя в системе последилового образования: дис. ... д-

- ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Казань, 1999. 459 с.
248. Гиршман М. М. Избранные статьи. (Диалогическое мышление). Донецк, 1996. 160 с.
249. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2007. 187 с.
250. 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.
251. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування. Як допомогти проблемним підліткам [пер. з англ. В. Хомика]. Київ: Либідь, 2003. 520 с.
252. Гончаренко С. У. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 490-491.
253. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Вид. друге, доп. й вип. Рівне: Волинські береги, 2011. 552 с.
254. 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.
255. 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>
256. Грановская Ф.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург, 1994. 194 с.
257. 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.
258. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх учителів до міжособистісної професійної взаємодії: дис....канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2000. 162 с.
259. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход. *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания*. Пермь: ИТОП РАО, 2001. С. 66 – 76.
260. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 464 с.

261. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
262. 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 «Пульсар», 2001.
263. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: дис....канд. пед. наук: 13.00.05. Харків, 2000. 229 с.
264. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
265. 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.
266. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. Вінниця : Планер, 2005. 366 с.
267. 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.
268. 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.
269. 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.
270. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. *Психология личности: теория и эксперимент*. Москва, 1982. С. 100-108.
271. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. Москва: Педагогика, 1972. 424 с.
272. Давыдов Ю. Н. У истоков социальной философии М. М. Бахтина. *Социологические исследования*. 1986. № 2. С. 170-181.
273. Данилова Г.С. Творчість як феномен акмеологічного самовдосконалення професіоналізму викладача ВНЗ. *Проблеми освіти*. № 63, Ч. 1. 2010. С. 82–90.

274. Данилова Г.С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації. *Акмеологія – наука ХХІ століття*. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. 412 с.
275. 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.
276. Даутова О. Б., Лапина Н.Л. Диалог как принцип образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/dautova/educdial_35.html
277. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Москва: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
278. Декларация принципов толерантности. *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. 2001. №1-2. С. 131-137.
279. Державна програма «Вчитель» (2002) [Електронний ресурс]. Режим доступу: [Zakon3/rada.gov.ua/raaws/show/3792002n/pagen](http://zakon3.rada.gov.ua/raaws/show/3792002n/pagen)
280. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва, 2000. 391 с.
281. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
282. Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
283. 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.
284. Диалог культур – культура диалога: сб. науч. ст. / сост. Н. А. Бакиш; отв. ред. А. М. Зверев. Москва: РГГУ, 2002. 421 с.
285. Диалог о диалоге: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Ю.П.Зотов. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1991. 144 с.
286. Диалог поколений / сост. Т. М. Кононьгина. Орел: Изд-во НП «Редакция газеты «Орловская правда», 2001. 111 с.
287. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. 213 с.
288. Диса О. В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. Запоріжжя, 2004. 181 с.
289. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1956. 378 с.

290. 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.
291. 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.
292. 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.
293. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. Москва: Знание, 1980. 159 с.
294. Доценко Е. Л. Манипуляция: психологическое определения понятия. *Психологический журнал*. 1993. № 4. Т. 4. С. 32 – 43.
295. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005. №8. С. 26-44.
296. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход. *Журнал прикладной психологии*. 2003. №4-5. С.35-42.
297. 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.
298. Дубасенюк О.А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2010. № 1. С. 18–26.
299. 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.
300. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: науч.монография. Кировоград: РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. 847 с.
301. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Кировоград: РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. 604 с.
302. 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.

303. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 192 с.
304. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
305. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. *Социальная психология в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. С. 414-424.
306. 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.
307. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №12. С. 47-56.
308. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник ОГУ*. 2004. № 12. С. 47-56.
309. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
310. Ермакова Г.Г. О критериях развития профессиональной рефлексии педагога. *Материалы научно-практической конференции*. Оренбург: ОГПУ, 2001. С.64-67.
311. Ермакова Е. С. Изучение диалектических структур мышления в психологии. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2010. Том 5, № 2. С. 14-25.
312. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога). *Образование и наука*. 2012. №27. С. 18-34.
313. 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.
314. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия. *Психологический журнал*. 2007. №2. С. 44-55.
315. 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.
316. Завьялова И. Ю. Эго-интеграция как личностная зрелость : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Челябинск, 2017. С 178.
317. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 1998. 16 с.

318. 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.

319. Зак А.В. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников. *Вопросы психологии*. 1978. №2. С. 102-111.

320. 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.

321. 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.

322. 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.

323. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

324. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Изд-во Свято-Владимир. Братства, 1993. 216 с.

325. 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. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf

326. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва: Университетская книга: Логос, 2009. 384 с.

327. Зинченко В. П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии. *Вопросы философии*. 1977. № 7. С.109 –125.

328. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

329. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища педагогічна освіта: наук. метод. зб.* Вип. 17. Полтава, 1994. С. 66-72.
330. Измагурова В. Л. Внутренний диалог как механизм развития сознания: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2006. 193 с.
331. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Москва, 1974. 272 с.
332. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография. Великий Новгород, 2005. 50 с.
333. История педагогики: учебник для аспирантов / под ред. Н. Д. Никандрова. Москва: Гардарика, 2007. 413 с.
334. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/educdial_26.html
335. 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.
336. Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования. Москва: Изд-во «Про-Пресс», 2004. 88 с.
337. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. Москва: Смысл, 2003. 284 с.
338. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія. Київ: ХмЦНП, 2011. 368 с.
339. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
340. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии.* 1985. №4. С. 9-17.
341. Карпинский К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни. *Методология и история психологии.* 2010. Т. 5. В. 1. С. 184-202.
342. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
343. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал.* 2003. №5. С. 45-57.
344. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: монография. Санкт-Петербург, 2000. 463 с.
345. 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.
346. Клонингер С. Теории личности: познание человека: 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 720 с.
347. Ключкова Л.В. Развитие личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями в образовательном процессе вуза: дис. канд. психол. наук. Пятигорск, 2016. 230 с.
348. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С.41-49.
349. Коваленко Є. І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2006. 664 с.
350. 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.
351. Когнитивная психология: учебник для вузов / под. ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 261 с.
352. 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.
353. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 288 с.
354. Колесов Д. Инициативное и шаблонное поведение. *Развитие личности*. 2004. № 1. С. 62 – 70.
355. Колесов Д. Стереотипизация и категоризация. *Развитие личности*. 2002. № 4. С.12-21.
356. Колотілова Н. А. Діалог: логіко-філософський аналіз: дис. канд. філос. наук: 09.00.06. Київ, 1999. 176 с.
357. 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.
358. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 1. С. 9-14 .
359. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2000. 189 с.

360. 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.
361. Кон И. С. Социология личности. *Социологическая психология*. Москва-Воронеж, 1999. С. 177-193.
362. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. Москва: Политгиздат, 1984. 335 с.
363. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя. *Вопросы психологии*. 1987. № 2. С. 99 – 103.
364. 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.
365. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессах педагогического общения. *Актуальные проблемы социальной психологии*. Ч. 1. Кострома, 1986. С. 18-28.
366. Кондратюк О. Співпраця у навчанні. Досвід американських колег. *Початкова освіта*. 2003. № 6. С. 4 – 5.
367. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 128 – 135.
368. 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>
369. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/konceptcia-rozvitku-pedagogichnoi-osviti.pdf>
370. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники. *Московский психотерапевтический журнал*. 1992. №1. С. 31-48.
371. Кордунова Н. О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2000. 20 с.
372. Корнилов Ю.К. Что характерно для обобщений практического мышления. *Изучение практического мышления: итоги и перспективы*. Ярославль, 1999. С. 4-23.
373. Корепоцька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективності міжособистісного спілкування вчителя і підлітка: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 1997. 16 с.

374. Костикова Л. П. Диалоговий підход к культурі и міжкультурному образованию. *Педагогіка*. 2008. № 6. С. 28 -35.
375. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. – 608 с.
376. 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.
377. 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.
378. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / *Диалог культур и партнёрство цивилизаций*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП, 2008. С. 404-406.
379. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
380. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 940 с.
381. 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.
382. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
383. Кривых С. В. Формирование академической зрелости студентов вуза. *Человек и образование*. 2011. №4. С. 86-90.
384. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. Москва: Просвещение, 1976. 303 с.
385. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы фундаментального образования. *Акмеология деятельности: сб. статей*. СПб., 2007. С. 5-25.
386. Кузьмина Н. В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций). Гомель: ГГУ, 1976. 57 с.
387. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
388. Кульневич С.В. Педагогіка личности от концепцій до технологій. Ростов-н/Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
389. Кульневич С.В. Педагогіка самоорганізації: Феномен содержания. Воронеж, 1997. 235 с.
390. Культура педагогічного спілкування як фактор гуманітаризації сучасної освіти: матеріали міжрегіон. наук. конф. (березень 1996 р.) /

- М. Лазарєв (відп.ред.). Суми: Сумський державний педагогічний інститут ім. А.С.Макаренка, 1996. 285с.
391. Культура педагогічного спілкування: методичні рекомендації / О. М. Єремчук (уклад.). Чернівці: ЧНУ, 2001. 16 с.
392. Кулоткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2001. 75 с.
393. Кулоткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулоткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.
394. Купер К. Индивидуальные различия [пер. с англ. Г. Магюшкиной; под. ред. И. В. Равич-Щербо]. Москва: Аспект Пресс, 2000. 527 с.
395. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 127 с.
396. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1992. 353 с.
397. 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.
398. 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.
399. Кучай Т. Самодостатність особистості у контексті концепції освіти дорослих. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 2. С. 20-27.
400. 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.
401. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983. 190 с.
402. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 304 с.
403. Лабунская Н. А. Студент в диалоге с преподавателем [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/labunsk/educdial_44.html
404. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
405. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Избранные труды по психологии. Москва, 1997. С. 5–266.
406. Лангер С. Философия в новом ключе : исследование символики разума, ритуала и искусства. Москва: Республика, 2000. 258 с.

407. Лебедев О. Е. Культурологические основы образовательных стандартов современной школы. *Педагогика*. 2008. № 2. С. 110 – 114.
408. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. №5. С. 3–12.
409. Левченко Я. Е. Теоретико-методичні засади формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. 2013. 40 с.
410. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. Москва: Прогресс, Универс, 1994. 352 с.
411. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46-54.
412. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. 2-е изд. Москва: Эдиториал УРСС, 2006. 255 с.
413. Ленгле А. Жить аутентично: как, несмотря ни на что, стать самим собой [пер. с англ. С. Кривцовой]. *Развитие личности*. 2005. № 1. С. 127 – 149.
414. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2014. №4. С. 43-52.
415. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 48 с.
416. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
417. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. Словарь терминов. *Психолингвистическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации*. Москва: Смысл, 2003. С. 80-81.
418. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
419. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1-2. С. 232-241.
420. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения / Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
421. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность». *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 3-16.
422. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста. *Культурно-историческая психология развития / Под ред. И.А. Петуховой*. Москва: Смысл, 2001. С. 154–161.
423. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова*. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 56–65.

424. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 67–80.
425. 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.
426. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке. *Вопросы психологии*. 1989. № 3. С.11–21.
427. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. Москва: Смысл, 1997. 43 с.
428. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 36–58.
429. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. №2(16). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/0421100116/0012>
430. 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.
431. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
432. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских, американских традиций. 2 изд., перераб. Москва: Смысл, Per Se, 2000. 549 с.
433. 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.
434. 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.
435. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
436. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
437. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 20-29.

438. 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.
439. 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.
440. 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.
441. Лукьяненко М. А. Межличностный диалог в учебном процессе как технология развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов н/Д, 2005. 163 с.
442. 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.
443. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ [пер. И. Авидон, А. Багустин, П. Румянцева]. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 539 с.
444. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва: Педагогика, 1984. 400 с.
445. Максименко С. Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування: Посіб. Київ: Главник, 2005. 112 с.
446. Максименко С. Передмова. *Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла*. Т. 1. Київ, 2001. С. 5-60.
447. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 11-17.
448. 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.
449. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
450. Мануйлов Ю.С. Воспитание через среду. *Воспитательная работа в школе*. 2008. № 8. С.21-27.
451. 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.

452. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
453. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
454. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.
455. Матвеева Е. И. Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1999. 235 с.
456. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. Москва: Знание, 1977. 44 с.
457. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 367 с.
458. Мединцев В. А. Диалогический подход в психологии музыки. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 5. С. 117 – 120.
459. 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.
460. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід. *Соціальна психологія*. 2007. № 6. С. 17 – 31.
461. Медінцев В. О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9 – 10. С. 107 – 109.
462. 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.
463. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2007. 20 с.
464. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
465. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва, 1994. 215 с.
466. 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.
467. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. Москва: Мирос, 2002. 208 с.

468. Мінасян А. Сучасні моделі освіти. *Психологія і суспільство*. 2004. №1. С. 113 – 118.
469. 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.
470. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Москва: Пед. общ. России, 2001. 320 с.
471. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. Москва: Педагогика, 1984. 112 с.
472. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 184 с.
473. Мухамеджанова Н. С. Гуманитаризация как диалогизация образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://24text.info/index.php?open=wbMFh&size=5>
474. 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.
475. Мухина В. Реальность социального пространства. *Развитие личности*. 2006. № 2. С. 10 – 23.
476. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990.
477. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. *Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми*: Тезисы симпозиума. Ленинград, 1970. С.114-115.
478. 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.
479. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.osvita.org.ua/articles/1612.html
480. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. Москва: ВЛАДОС ИМПЭ им. Грибоедова, 2001. 606 с.
481. Нечаева Л. В. Підготовка студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями: дис....канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 1991.
482. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. Москва, 2002. 316 с.

483. Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи [Електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
484. Новий тлумачний словник української мови: (у трьох томах): том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ: Аконтіт, 2006. 926 с.
485. Новикова Л.И. Школа и среда. Москва: Знание, 1985. 80 с.
486. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 95 – 110.
487. Облецова О. Г. Подготовка будущих учителей к диалогическому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического колледжа: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Новосибирск, 2003. 214 с.
488. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Ленинград: ЛГУ, 1979. 150 с.
489. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева. Москва: АПН СССР, 1987. 164 с.
490. 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.
491. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
492. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2-х кн.. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
493. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психологической подготовки учителя. *Вопросы психологии*. 1988. № 1. С. 16 – 26.
494. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность. *Педагогика*. 1995. №6. С.66-68.
495. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
496. 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.
497. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60-68.

498. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя. *Вопросы психологии*. 1987. №7. С. 144-147.
499. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. №1. С. 5-19.
500. Основы математической статистики: учебное пособие для ин-тов физ. культ.; под ред. В.С.Иванова. М.: Физкультура и спорт, 1990. 176 с.
501. 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.
502. Остин Дж. Л. Слово как действие [пер. с англ. А. А. Медниковой]. *Новое в зарубежной лингвистике*: Вып. 17. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1989. С. 22 – 129.
503. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий. *Вестник высшей школы*. 1991. №12. С. 30-36.
504. Павлова Н.П. Интерактивный аспект дискурса: подходы к исследованию. *Психологический журнал*. 2005. Том 26. №4. С. 66 – 76.
505. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Ктїв : Кондор, 2008. 398 с.
506. Панкратов А. В. Духовное воспитание в свете современного естествознания. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 23 – 29.
507. Паринова Т. К., Якса Н.В. Способы демократического взаимодействия учителя и учеников. *Демократическая школа*. 2003. №4. С. 38 – 41.
508. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва: Мысль, 1971. 348 с.
509. 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.
510. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник науч.трудов. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 192 с.
511. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
512. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 251 с.
513. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навч.-метод. посіб. / Киричок І. І. (уклад.), Кучерявець В. Г. (уклад.). Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2008. 391 с.

514. 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.
515. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
516. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва: МГУ, 1982. 168 с.
517. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 85-89.
518. Петровский А. В. Проблема личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. №4. С. 14-29.
519. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: монография. Ростов н/Дону: Феникс, 1996. 512 с.
520. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д., 1993. 185 с.
521. Петровский В.А. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.
522. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ...д-ра психол.наук. Москва, 1993. 52 с.
523. Петровский В.А. Человек над ситуацией. Москва: Смысл, 2010. 559 с.
524. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер. с франц. Москва, 1969. 544 с.
525. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 3-10.
526. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога. *Вестник ТГПУ*. 2005. Выпуск 1 (45). Серия: Психология. С. 62-66.
527. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта. Соціально-філософський аналіз : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2004. 250 с.
528. 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.*
529. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. Москва: МФО: ИФ АН СССР, 1988. 276 с.
530. 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.
531. Портнова А.Г. Онтопсихология зрелости. Кемерово, 2009. 206 с.

532. Потапчук Л.М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф. дис. канд. психол. наук. Луцьк, 2001. 20 с.
533. 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.
534. 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.
535. Проблемы общей акмеологии / под ред. А.А. Реана, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000. 156 с.
536. Прокопов Д. Є. Г.С. Сковорода: діалог і одкровення. Київ: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1998. 22 с.
537. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 62–71.
538. 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.
539. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол). *Вопросы психологии*. 1987. №5. С. 95-112.
540. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
541. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя // <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID>
542. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: «Когито – Центр», 2002. 396 с.
543. Радзиховский Л. А. Проблема диалогизма сознания в трудах М.М.Бахтина. *Вопросы психологии*. 1985. №6. С. 103-116.
544. 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.
545. 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.

546. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие. Москва: ФОРУМ ИНФРА-М, 2007. 176 с.
547. 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.
548. Ращупкина Ю. В. Психологические основания структуры личностной зрелости. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2014. Т. 12. № 2. С. 38-41.
549. Реан А. А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: учебное пособ. для студ. и асп. вузов РФ. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 416 с.
550. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 407 с.
551. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
552. 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.
553. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
554. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
555. Розин В.М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече»). *Общественные науки и современность*. 2001. №5. С. 132-142.
556. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Астон, 2015. 360 с.
557. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. / ред. В. В. Давыдов. Москва: БРЭ, 1998. 672 с.
558. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 423 с.
559. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 189 с.
560. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 713 с.
561. 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.

562. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*. 2006. № 5. С. 83-91.
563. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск: Беларуская навука, 1998. 319 с.
564. Рыжов В. В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность. *Гуманизм и духовность в образовании*. Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. С. 65-66.
565. Рябцева С.Л. Диалог за партой: кн. для учителя. Москва: 1989. 96 с.
566. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: наукова монографія. Київ: КНЕУ, 2005. 212 с.
567. Савина Н. Н. Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2001. 189 с.
568. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. С. 20 – 31.
569. 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.
570. Сафонова З. Г. Беседа-диалог – средство формирования сознания. Оренбург: ОГПИ, 1988. 21 с.
571. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания. *Школьные технологии*. 2004. №5. С.106-114.
572. 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.
573. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 35-42.
574. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении. *Проблемы рефлексии в научном познании*. Куйбышев, 1983. С.76-82.
575. 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.
576. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Вид. Ешке О. М., 2002. 312 с.

577. Сенько Ю. В. Педагогическая технология в герменевтическом круге. *Педагогика*. 2005. № 6. С.15 – 23.
578. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 11 – 17.
579. Сенько Ю.В., Тамарин В.З. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. Москва: Знание, 1989. 79 с.
580. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Москва, 1998. 289 с.
581. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград, 1994. 152 с.
582. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Изд. корп. «Логос», 1999. 272 с.
583. Сериков В. Когда тебя понимают. *Педагогика*. 2008. № 7. С. 115 - 119.
584. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.
585. Серых А. Субъектность педагога как условие формирования психологической готовности к взаимодействию с виктимными детьми. *Развитие личности*. 2006. № 1. С. 155 – 161.
586. Сидоренко О.П., Корлюк С.С., Фляпін М.С. Філософія: підручник / за ред. О.П. Сидоренка. Київ: Знання, 2010. 414 с.
587. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-метод. посіб. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
588. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
589. 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.
590. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
591. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 407 с.
592. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2009. 460 с.
593. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. К.: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

594. 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.
595. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 3. С. 37-43.
596. 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.
597. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система. Москва: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
598. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. Москва: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
599. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Москва: Изд-во «Академия», 2007. 478 с.
600. Слостенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя. *Педагогика*. 1990. № 7. С. 82–88.
601. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. Москва: Школьная пресса, 2000. 421 с.
602. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. – М., 1979. С 15-20.
603. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г. Кузнецова. Москва: ИНФРА-М, 2009. 731 с.
604. 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.
605. Слуцкий В. И. Философия образования М. Бубера. *Педагогика*. 2000. № 8 . С. 94 – 100.
606. Сметанський М. І., Галузяк В.М., Шахов В.І., Слободянюк М. І. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: Книга-Вега, 2002. 320 с.
607. 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.
608. Смирнов Л. Контрценности и природа человека. *Развитие личности*. 2006. № 1. С. 62 – 69.

609. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 20 с.
610. 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.
611. Соловейчик С. Противоречия образования. *Первое сентября*. 1994. № 84.
612. 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.
613. Сотська Г. І. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz. 2017. С. 387–396.
614. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни. Москва: Академический проект, 2001. 544 с.
615. Степанов С. Воспитание без крайностей. *Школьный психолог*. 2000. №40. С. 26.
616. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 35-38.
617. Степихова В. В. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога: [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/stepikhova_va/educdial_42.html
618. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство МГУ, 1983. 284 с.
619. Страва 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.
620. Субъект и объект практического мышления: монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2004. 320 с.
621. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. *Новые знания*. 2002. № 4. С. 17-20.
622. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ: Радянська школа, 1971. 244 с.
623. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Київ: Радянська школа, 1979. 123 с.

624. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації /за ред. С. О. Мусатова. Київ: Наукова думка, 2003. 96 с.
625. 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.
626. 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.
627. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. №2. С. 11-23.
628. Татенко В. О. Суб'єкт психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Том 16. № 3. С. 23 – 34.
629. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20-26.
630. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. Москва-Воронеж, 2001. 106 с.
631. 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.
632. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1985. Т.1. 329 с.
633. Терлецька Л. Технологія самоаналізу. Київ: Главник, 2005. 96 с.
634. Ткаченко О. Л. Особливості комунікативного діалогу в навчальному процесі. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. С. 67-72.
635. 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.
636. 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.
637. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 1. *Консультативная психология и психотерапия*. 2011. № 4. С. 69-90.

638. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 2. *Консультативная психология и психотерапия*. 2012. № 1. С. 34-63.
639. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. Москва: Дашков и К, 2002. 359 с.
640. Троицкий С. А. Механика диалога: [Электронный ресурс]. Режим доступа:http://anthropology.ru/ru/texts/troitsky_sa/educdial_11.html
641. Трусов В.П. Психология межличностного оценивания. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. 44 с.
642. Тюнников Ю., Мазниченко М. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования. *Высшее образование в России*. 2006. №10. С.121-130.
643. Тюнников Ю., Мазниченко М. Сценарный подход в педагогическом взаимодействии. *Педагогическая техника*. 2004. №2. С.87-98.
644. Тюнников Ю.С., Мазниченко М. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 352 с.
645. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Кн.2: навч посіб./ за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. 552 с.
646. Український педагогічний словник / уклад. С. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
647. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів: дис....канд. пед. наук: 13.00.0. – Одеса, 2004. 234 с.
648. Ухтомский А.А. Доминанта. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 448 с.
649. Ушакова В. В. Педагогические условия формирования обобщенных конструктивных умений у будущих педагогов профессионального обучения: На примере изучения дисциплин общепрофессионального цикла в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2003. 248 с.
650. Ушинский К. Д. Воспитание человека: избранное. Москва: РГБ, 2007. 378 с.
651. Ушинский К. Д. Три элемента школы. Собр. соч. Т. 2. Москва – Ленинград, 1948. 458 с.
652. 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.
653. Федорова Н. В. Діалогічна організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, 2004. Вип.29. С.145-148.

654. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навч.-довідковий посіб. Чернівці: Рута, 2001. 96 с.
655. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М. 2009. 570 с.
656. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Москва, 2004. 43 с.
657. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
658. 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.
659. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. Москва, 1998. 347 с.
660. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. Москва: Изд-во Московского университета, 1989. 229 с.
661. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
662. Франкл В. Э. Доктор и душа / А. А. Борева (пер.с англ.). Санкт-Петербург: Ювента, 1997. 288 с.
663. 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.
664. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. Москва: Изда, 2004. 399 с.
665. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви: пер. с англ. Москва: Педагогика, 1990. 160 с.
666. Хайдеггер М. Время картины мира [пер. с нем. В. В. Бибихина]. *Время и бытие: статьи и выступления*. Москва: Республика, 1993. С. 41 – 62.
667. 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.
668. 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.

669. 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.
670. 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.
671. 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.
672. Холковська І.Л., Галузяк В.М., Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 68 с.
673. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
674. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории). Москва: Педагогика, 1979. 158 с.
675. Христофоров С. В. Диалог как условие развития опыта общественной жизни студента [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/khristofor/educdial_36.html
676. Хугорской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
677. Хугорской А.В. Современная дидактика. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 536 с.
678. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 607 с.
679. Цимбалюк І. Педагогічне спілкування: цілі та цінності. *Управління освітою*. 2003. № 7. С. 8 – 12.
680. Цина В. І. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: теоретико-методичний аспект: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. 402 с.
681. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
682. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. Київ: Вища школа, 1985. 158 с.
683. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя. *Психологическая наука и образование*. 1996. №2. С. 27- 42.

684. Человек в мире диалога: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции. Ленинград: АН СССР, 1990. 317 с.
685. 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.
686. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.
687. 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.*
688. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2011. Вип. 13. С. 184–190.*
689. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.*
690. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель. 2007. №6. С. 5-15.*
691. 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.
692. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.
693. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. Київ, НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003. 232 с.
694. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения. *Вопросы психологии. 1991. №1. С. 45-52.*
695. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). Москва: ООО «Изд-во АСТ», Минск: Харвест, 2001. 848 с.
696. 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.*
697. Шемшурина М. А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва: 2000. 133 с.
698. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2016. 414 с.

699. Шеховская Н. Л. К. Д. Ушинский и Н. А. Бердяев: духовность как нравственная основа личности. *Педагогика*. 2002. № 5. С. 77 – 82.
700. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. 600 с.
701. 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.
702. Шрамко Н.В. Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Екатеринбург, 2009. 18 с.
703. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. № 2. 2004. С. 26-35.
704. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. №1. С.62-77.
705. Штепа О.С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2006. 165 с.
706. Штоф В. А. Роль моделей в познании. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1963. 128 с.
707. Шубина Е. В. Практика творческого диалога между педагогом и студентом [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/shubina/educdial_45.html
708. 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.
709. Юнг К.Г. О становлении личности. Собрание сочинений. Конфликты детской души. Москва: Канон, 1997. С. 185–208.
710. Юрківський Є. Діалогічна взаємодія як засіб попередження і зниження конфліктності у педагогічному процесі. *Психологія: збірник наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відпов.ред.) та ін.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 15. С. 193–201.
711. 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.
712. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 480 с.

713. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1986. 44 с.
714. 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.
715. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
716. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. Москва: Молодая гвардия, 1997. 176 с.
717. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению к учащимися. Київ: Освіта, 1993. 290 с.
718. Arends Richard I. *Learning to Teach*. 4th ed. Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. 562 p.
719. Bandura A. *Social-learning theory*. N.Y.: Prentice-Hall, 1977. 358 p.
720. Blasi A. Concept of development in personality theory. *Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories*. San–Francisco: Jossey-Bass, 1976. P. 29–53.
721. 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.
722. 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.
723. 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.
724. Curwin R., Mendler A.. *The Discipline Book: a Complete Guide to School and Classroom Management*. Reston, VA: Reston Publishing Co., 1980. 245 p.
725. 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.
726. 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.
727. Diener E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*. 1994. Vol. 31(2). P. 103–157.

728. Diener E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 34–43.
729. 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.
730. 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.
731. 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.
732. 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.
733. Gangestad S.W., Snyder M. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. P. 530–555.
734. Gamble T. K., Gamble M.. *Communication Works*. New York: Random House, 1984. 440 p.
735. Gardner H. *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
736. Good T. L., Grouws D. A. Teaching effect: a Process-Product Study in Fourth-Grade Mathematics Classrooms. *Journal of Teacher Education*. 1977. Vol. 16. №1. P. 49-54.
737. Greenberger E. Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*. 1984. №3. P. 1- 37.
738. 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.
739. Haluziak V., Kholkovska I. Authority of educator: essence, structure, forming stages. *Pedagogika Rodziny*. 2019. № 9(1). S. 17 – 32.
740. 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.
741. Haluzyak V.M., Holkovs'ka I.L. The teacher's authority as the factor of personal influence on students. *Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki*.

- Zbior artykułow nauk. konf. miedzynarod. naukowo-prakt. Warszawa, 2015. S. 6 – 9.
742. 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.
743. Hunter M. C. *Mastery teaching*. El Segundo, Calif.: TIP Publications, 1982. 176 p.
744. 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.
745. 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.
746. Johnson D., Johnson R. *Reducing School Violence through Conflict Resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. 119 p.
747. Knapp M. L., Miller G. R. *Handbook of Interpersonal Communication*. L., Delhi, Beverly Hills: SAGE, 1985. 786 p.
748. Kohlberg L. *Essays in Moral Development. V. II: The psychology of moral development*. N.Y.: Harper and Row, 1984. 386 p.
749. 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.
750. Kouzes J., Posner B. *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
751. Lehmann G., Nieke W. *Zum Kompetenz Modell*. 2001. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
752. Loevinger J. *Ego Development: Conceptions and Theories*. San-Francisco: Jossey-Bass, 1976. 546 p.
753. Loevinger J., Hogan R., Johnson J., Briggs S. *Stages of personality development. Handbook of Personality Psychology*. San Diego: Academic Press, 1997. 360 p.
754. *Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. 1834 p.
755. Luft Joseph. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*. 2nd ed. Palo Alto, Calif.: Mayfield Publishing Company, 1970. 122 p.
756. 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.

757. 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.
758. Magnusson D., Torestad B. A Holistic View of Personality: A Model Revisited. *Annual Review of Psychology*. 1993. V.44. P. 427 – 452.
759. Magnusson D., Torestad B. A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*. 1993. V. 44. P. 127-152.
760. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
761. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York: Harper and Row, 1970. 293 p.
762. Matusov E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009. 495 p.
763. Mayer R. E. Aids to Prose Comprehension. *Educational Psychologist*. 1984. № 19. P. 30-42.
764. McTighe J., Lyman F. T. Cueing Thinking in the Classroom: The Promise of Theory-Embedded Tools. *Educational leadership*. 1988. №45. P.18-24.
765. Moore Kenneth D. *Classroom Teaching Skills*. 4th ed. Boston: The McGraw-Hill Companies, 1998. 354 p.
766. Nolen-Hoeksema S. Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3. №5. P. 400–424.
767. 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.
768. *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.
769. Posner G. J., Rudnitsky A. N. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. New York: Longman, 1986. 312 p.
770. Powell R., McLaughlin H. J. *Classroom Management*. Merrill, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001. 462 p.
771. Professional Standards for Teachers [Electronic resource]. Mode of access: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
772. Richards Jack C., Thomas S. C. Farrell. *Professional Development for Language Teachers: Strategies For Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 212 p.
773. 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.

774. 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.
775. 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.
776. Schlipp P. A., Friedmann M. *The Philosophy of Martin Buber*. London, 1967.
777. Schmuck R. A., Schmuck P. A. *Group Processes in the Classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1971. 352 p.
778. 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.
779. Selman R. L. *The growth of interpersonal understanding*. N.Y.: Academic Press, 1980. 324 p.
780. Snowman J., Biehler R. *Psychology Applied to Teaching*. 10th ed. Boston; New York: Houghton Mifflin, 2003. 588 p.
781. Simon S., Howe L., Kirschenbaum H. *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart, 1972. 435 p.
782. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 2007. S. 37-62.
783. Tobin K., Kahle J., Fraser B. *Windows into Science Classrooms: Problems Associated with Higher-Level Cognitive Learning*. New York: Falmer Press, 1990. 246 p.
784. Wallace M. *Training foreign language teachers* / M.Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.
785. Waterman A.S. *Identity in adolescence: Processes and contents*. San Francisco-L.: Jossey Bass, 1985. 418 p.
786. 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.