Акімова О.В.,
Галузяк В.М.,
Каплінський В.В.,
Фрицюк В.А.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА:

компетентність, творчість, саморозвиток, зрілість

Від творчості – до майстерності,
від компетентності – до зрілості,
від саморозвитку – до успіху!

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**Акімова О.В., Галузяк В.М.,
Каплінський В.В., Фрицюк В.А.**

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА: КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ТВОРЧІСТЬ, САМОРОЗВИТОК, ЗРІЛІСТЬ

Монографія

Вінниця – 2025

УДК 37.015.3:37.091.12
ББК 74.00
DOI: https://doi.org/10.31652/37.015.3-1-411
А 39

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 26 листопада 2025 р.)

Рецензенти:

Паламарчук Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Віра Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

А 39 **Акімова О. В., Галузяк В. М., Каплінський В. В., Фрицюк В. А. Особистісно-професійне становлення педагога: компетентність, творчість, саморозвиток, зрілість : монографія.** Вінниця : ТОВ «Твори», 2025. 411 с.

УДК 37.015.3:37.091.12
ББК 74.00

У монографії висвітлено теоретико-методологічні та практичні засади особистісно-професійного становлення педагога в сучасному освітньому просторі. Розкрито психологічні й педагогічні механізми розвитку творчого мислення, професійної компетентності, особистісно-професійної зрілості та готовності до безперервного професійного саморозвитку. Представлено інтегративну концепцію особистісно-професійної зрілості педагога, обґрунтовано її структуру, критерії, показники й рівні сформованості. Значну увагу приділено реалізації освітньо-розвивального потенціалу лекцій і практичних занять з педагогічних дисциплін, а також технологічним аспектам підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Адресовано науковим працівникам, викладачам закладів вищої освіти, докторантам, аспірантам, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей, учителям, керівникам закладів освіти та всім, хто цікавиться проблемами професійного розвитку педагога.

© Автори, 2025
© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА..... 7

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ 10

Проблема розвитку творчого мислення викладача..... 10

Закони та принципи розвитку творчого мислення..... 11

Творче мислення як філософська категорія 14

Психологічні теорії розвитку творчого мислення..... 16

Особистісний аспект творчого мислення 19

Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного становлення майбутнього викладача..... 23

Структурно-функціональна модель формування творчого мислення..... 25

Педагогічна система формування творчого мислення..... 26

Особливості розвитку логічного і творчого мислення студентів у процесі змішаного навчання 28

Розвиток творчого мислення як чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів історії 30

Творче мислення як компонент структури лінгвокультурної компетентності майбутнього викладача..... 33

Творче використання полікультурного підходу при викладанні історії в умовах цифровізації освіти 35

Розвиток творчого мислення аспірантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки 38

Умови розвитку творчого мислення студентів університету ... 41

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації..... 45

Критичне та творче мислення в структурі особистісно-професійного становлення учителя 48

Емоційний та інтелектуальний складники творчого мислення: до питання співвідношення понять 51

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕЗУЛЬТАТ І ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... 55
Актуалізація проблеми особистісно-професійного становлення педагога в сучасних умовах 55
Теоретичний аналіз поняття «особистісно-професійне становлення»..... 57
Особистісний і професійний виміри становлення: проблема інтеграції 59
Особистісно-професійне становлення як процес формування суб'єктності педагога 61
Основні чинники і механізми особистісно-професійного становлення..... 63
Суперечності та результати особистісно-професійного становлення педагога..... 68
Особистісно-професійна зрілість як результат і ресурс професійного становлення..... 70
Генеза уявлень про зрілість у психології та педагогіці 73
Гуманістична концепція особистісної зрілості 78
Екзистенційна концепція особистісної зрілості 84
Особистісна зрілість у теорії самодетермінації 90
Психосоціальна концепція зрілості..... 94
Когнітивно-моральна концепція зрілості..... 102
Холістична модель особистісної зрілості..... 107
Співвідношення особистісної і професійної зрілості 119
Особистісно-професійна зрілість педагога як специфічний феномен 123
Інтеграція особистісного й професійного розвитку в структурі зрілості 132
Рефлексія як ключовий механізм розвитку особистісно-професійної зрілості 137
Формування професійної ідентичності як ядро зрілості 138
Ознаки досягнення особистісно-професійної зрілості 140
Особистісно-професійна зрілість як показник якості професійного становлення 142

Суперечності і ризики у становленні особистісно-професійної зрілості 143
Зрілість як детермінанта професійної діяльності 146
Особистісно-професійна зрілість як основа педагогічної майстерності 152
Вплив зрілості на стиль педагогічної взаємодії 154
Зрілість як умова гуманістичної педагогічної взаємодії 156
Зрілість як чинник формування педагогічної позиції 158
Зрілість як основа педагогічної рефлексії 162
Зрілість як чинник педагогічної творчості 165
Зрілість як умова професійної відповідальності педагога. 167
Ризики недостатнього рівня зрілості у педагогічній діяльності 169
Особистісно-професійна зрілість як ресурс професійного саморозвитку 200
Інтеграція ключових категорій професійного становлення педагога 204
Обмеження наявних підходів до розуміння особистісно-професійної зрілості педагога 236
Авторська концептуалізація особистісно-професійної зрілості педагога 239
Методологічні принципи розуміння особистісно-професійної зрілості педагога 241
Синтез теоретичних підходів у межах цілісної концепції особистісно-професійної зрілості 245
Процесуальна природа особистісно-професійної зрілості 253
Особистісно-професійна зрілість як метарівень організації особистості 255
Місце особистісно-професійної зрілості у структурі професійного становлення педагога 258
Теоретичні та практичні наслідки метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога 260
Визначення особистісно-професійної зрілості педагога в контексті метарівневої інтегративної концепції 263

Структура особистісно-професійної зрілості педагога..... 273
Критерії і показники особистісно-професійної зрілості педагога.....286
Рівні особистісно-професійної зрілості педагога.....289
Особистісно-професійна зрілість як відкрита динамічна система 293

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКЦІЙ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 299
Освітньо-розвивальний потенціал лекцій з педагогічних дисциплін 299
Освітньо-розвивальний потенціал практичних занять з дисциплін педагогічного циклу.....320

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 340

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 398

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 410

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими суспільними трансформаціями, цифровізацією освітнього процесу, зміною професійних ролей педагога та переосмисленням завдань його професійної підготовки. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема особистісно-професійного становлення педагога як складного, багатовимірного й безперервного процесу, що охоплює розвиток професійної компетентності, творчого потенціалу, здатності до саморозвитку, рефлексії та досягнення особистісно-професійної зрілості.

У монографії здійснено комплексний аналіз сучасних теоретичних підходів до осмислення феномену особистісно-професійного становлення педагога та запропоновано авторське бачення його змісту, структури й закономірностей. Значну увагу приділено психологічним і педагогічним чинникам професійного становлення особистості педагога, розвитку творчого мислення, професійної компетентності, педагогічної творчості, готовності до безперервного професійного саморозвитку та формування особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату професійного розвитку.

Видання поєднує фундаментальний теоретичний аналіз із практичною спрямованістю. У ньому висвітлено сучасні технології професійної підготовки майбутніх педагогів, можливості використання освітнього потенціалу лекційних і практичних занять, обґрунтовано педагогічні умови розвитку творчого мислення, професійної компетентності й готовності до професійного саморозвитку в умовах модернізації вищої педагогічної освіти.

Розділ 1 «Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя в умовах цифровізації», підготовлений О. В. Акімовою, присвячений комплексному дослідженню творчого мислення як визначального чинника особистісно-професійного становлення сучасного педагога. У розділі розкрито філософські, психологічні та педагогічні засади розвитку творчого мислення, проаналізовано сучасні теорії творчості, охарактеризовано особистісні механізми творчої діяльності, обґрунтовано роль педагогічної творчості у професійному становленні майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено побудові структурно-функціональної моделі розвитку творчого мислення в умовах цифровізації освіти, визначенню педагогічних умов, методів і

технологій формування креативності, критичного мислення та готовності до інноваційної професійної діяльності.

Розділ 2 «Особистісно-професійна зрілість педагога як інтегральний результат професійного становлення», автором якого є В. М. Галузяк, розкриває психологічну сутність особистісно-професійної зрілості педагога як системоутворювальної характеристики його професійного розвитку. Автор здійснює теоретичний аналіз феномену зрілості, обґрунтовує власну метарівневу інтегративну концепцію особистісно-професійної зрілості педагога, визначає її структуру, критерії, показники та рівні сформованості. У розділі також висвітлено закономірності становлення професійної компетентності, професійної самосвідомості, рефлексії, професійної ідентичності та інших психологічних механізмів, що забезпечують досягнення педагогом професійної зрілості.

Розділ 3 «Реалізація освітньо-розвивального потенціалу лекцій та практичних занять з педагогічних дисциплін в системі професійного становлення майбутнього вчителя», підготовлений В. В. Каплінським, присвячений обґрунтуванню можливостей навчальних занять як дієвого засобу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Автор переконливо доводить, що лекції й практичні заняття мають виконувати не лише інформаційну, а й мотиваційно-ціннісну, світоглядну та розвивальну функції. У розділі визначено психолого-педагогічні умови підвищення їхнього освітнього потенціалу, запропоновано сучасні методи активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку педагогічного мислення, професійної компетентності, рефлексії та готовності до творчого розв'язання професійних завдань.

Розділ 4 «Підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: технологічний аспект», автором якого є В. А. Фрицюк, висвітлює концептуальні, організаційні та технологічні засади формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. У розділі обґрунтовано авторську технологію підготовки студентів до безперервного професійного самовдосконалення, розкрито її структурні етапи, педагогічні умови, принципи, змістове й методичне забезпечення. Значну увагу приділено розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів, інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності, формуванню здатності до самоосвіти, професійної

рефлексії, проєктування індивідуальної траєкторії професійного зростання та реалізації концепції навчання впродовж життя.

Авторський колектив сподівається, що запропоновані теоретичні положення, методологічні підходи та практичні рекомендації сприятимуть подальшому розвитку педагогічної науки, удосконаленню професійної підготовки майбутніх педагогів і стануть корисними для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, педагогів-практиків і керівників закладів освіти.

Автори висловлюють щиру вдячність усім колегам, чиї наукові ідеї, конструктивні зауваження та багаторічна співпраця сприяли підготовці цього видання.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Акімова О. В.

Проблема розвитку творчого мислення викладача

Творче мислення є складним психічним процесом, що відіграє ключову роль у розвитку педагогічних компетенцій та можливостей викладача. Воно виступає як основа для вирішення педагогічних завдань, що потребують нестандартного підходу, та дозволяє знаходити унікальні шляхи досягнення навчальних цілей. Визнання творчого мислення міждисциплінарною категорією підкреслює його універсальність та багатогранність, адже воно поєднує у собі елементи психології, педагогіки, філософії та соціології. Ця інтегративність дозволяє розглядати творчість не просто як окрему функцію мислення, а як основу людської діяльності, що проникає в усі сфери життя, включаючи професійну сферу.

Творче мислення як спосіб самобуття людини. Творче мислення є не лише когнітивною функцією, а й способом самобуття людини. Здатність до творчого мислення є показником високого рівня розвитку особистості, яка прагне до самовираження та пошуку нових рішень. У педагогічному контексті це означає, що викладач зі сформованим творчим мисленням, здатний не тільки адаптуватися до вимог освітнього процесу, але й вдосконалювати його, впливаючи на студентів та виховуючи в них критичне мислення і креативний підхід. Творче мислення є важливою умовою для самореалізації особистості викладача, що надає йому можливість не лише виконувати педагогічні завдання, але й насолоджуватися процесом навчання, реалізуючи свій потенціал.

Основні риси творчого мислення та його значення для викладача. Творче мислення характеризується декількома основними рисами, серед яких гнучкість, оригінальність, асоціативність, критичність і здатність до прогнозування. Ці якості дозволяють викладачеві не лише володіти різноманітними методами навчання, але й активно адаптуватися до потреб своїх студентів, формуючи динамічний і стимулюючий навчальний процес. Гнучкість мислення допомагає вчителю швидко пристосовуватися до нових умов і модифікувати методи

викладання відповідно до конкретної ситуації. Оригінальність, як здатність до пошуку нових ідей, дозволяє педагогу знаходити нові форми подачі матеріалу, що підвищує зацікавленість студентів і сприяє кращому засвоєнню знань. Значення творчого мислення для викладача виходить за межі суто педагогічної діяльності: воно стає основою його особистісного та професійного зростання, стимулюючи бажання вдосконалюватися та розширювати свої професійні горизонти. Окрім того, розвиток творчого мислення в педагогічній діяльності формує у викладача здатність до самостійного розв'язання нестандартних задач, що є важливою складовою професійної компетентності.

Вплив креативності на педагогічну діяльність. Креативність, як складова творчого мислення, відіграє важливу роль у сучасній педагогіці, адже сучасні вимоги до викладачів постійно зростають. Впровадження інтерактивних технологій, методів гейміфікації, проєктного навчання – все це потребує від викладача високого рівня креативності. Викладач з розвиненою креативністю здатний забезпечити ефективну взаємодію зі студентами, створюючи навчальне середовище, де студенти можуть не лише отримувати знання, але й розвивати власні навички критичного та творчого мислення.

Креативність дозволяє викладачеві уникати шаблонності у викладанні, що важливо для підтримання інтересу та мотивації студентів. У процесі педагогічної діяльності креативність викладача проявляється в гнучкості використання методів навчання, здатності до швидкого реагування на потреби студентів, вмінні створювати індивідуальний підхід до кожного з них. Таким чином, розвиток творчого мислення є необхідною умовою успішної педагогічної діяльності в сучасному світі (Акімова, 2013, с. 118).

Закони та принципи розвитку творчого мислення

Творче мислення є однією з найважливіших характеристик інтелектуальної діяльності людини, що забезпечує здатність до створення нових ідей, нестандартного розв'язання проблем та адаптації до змінних умов суспільства. У сучасному світі розвиток творчого мислення набуває особливого значення, оскільки інноваційна діяльність стає основою наукового, технічного та культурного прогресу. Дослідження законів і принципів розвитку

творчого мислення дозволяє зрозуміти механізми формування креативності та визначити ефективні методи її вдосконалення.

Творче мислення визначають як процес створення нових, оригінальних і соціально значущих ідей, продуктів або способів діяльності. На відміну від репродуктивного мислення, яке ґрунтується на використанні вже відомих алгоритмів і знань, творче мислення передбачає вихід за межі стандартних схем, здатність до комбінування інформації та генерування нових підходів. Основними характеристиками творчого мислення є гнучкість, оригінальність, швидкість породження ідей, асоціативність та критичність.

Розвиток творчого мислення підпорядковується певним законам. Одним із головних є *закон взаємозв'язку творчості та діяльності.* Згідно з ним, творчі здібності формуються й удосконалюються лише в процесі активної практичної або інтелектуальної діяльності. Людина не може розвинути творчість ізольовано від реальних завдань і життєвого досвіду. Саме участь у розв'язанні проблемних ситуацій, виконання дослідницьких завдань і пошук нових рішень стимулюють розвиток креативності.

Важливим законом є також *закон єдності свідомого й несвідомого в творчому процесі.* Творче мислення включає не лише логічний аналіз, а й інтуїцію, уяву та підсвідомі механізми. Часто нові ідеї виникають несподівано, після тривалого обдумування проблеми. Такий процес пояснюється активною роботою несвідомої сфери психіки, яка продовжує опрацьовувати інформацію навіть поза межами свідомого контролю. Саме тому важливими умовами розвитку творчості є не лише інтенсивна праця, а й емоційна рівновага, відпочинок та позитивна мотивація.

Ще одним законом розвитку творчого мислення є *закон суперечності.* Будь-який творчий процес виникає внаслідок необхідності подолання певної проблеми або конфлікту між наявними знаннями та новими потребами. Саме суперечності стимулюють пошук нестандартних рішень, спонукають людину до переосмислення попереднього досвіду та створення нових ідей. Таким чином, проблемні ситуації є необхідною умовою творчого розвитку особистості.

Суттєву роль у розвитку творчого мислення відіграють *принципи*, які визначають основні підходи до формування креативності. Одним із провідних є *принцип проблемності.* Його

сутність полягає у створенні умов, за яких людина стикається з інтелектуальними труднощами та змушена самостійно шукати шляхи їх подолання. Проблемне навчання стимулює активність мислення, формує здатність аналізувати ситуацію та генерувати нові ідеї.

Не менш важливим є *принцип самостійності*. Творче мислення не може розвиватися в умовах повної залежності від готових рішень і жорстких інструкцій. Людина повинна мати можливість самостійно обирати способи діяльності, експериментувати, висловлювати власні думки та робити помилки. Самостійність сприяє формуванню відповідальності за результати діяльності та розвитку індивідуального стилю мислення.

Принцип систематичності й послідовності також є важливим у розвитку творчих здібностей. Творче мислення формується поступово, у процесі постійного тренування інтелектуальних умінь. Епізодичні вправи не можуть забезпечити високий рівень креативності. Для ефективного розвитку творчості необхідно регулярно виконувати завдання на аналіз, порівняння, узагальнення, прогнозування та пошук альтернативних рішень.

Особливе значення має *принцип свободи мислення*. Творчість потребує атмосфери психологічного комфорту, де людина не боїться висловлювати незвичні ідеї чи припускатися помилок. Надмірний контроль, критика або страх покарання пригнічують креативність і обмежують можливості творчого самовираження. Саме тому в освітньому процесі важливо створювати умови для відкритого обміну думками, підтримки ініціативності та розвитку уяви.

Одним із ключових принципів є принцип інтеграції знань. Творче мислення розвивається ефективніше тоді, коли людина здатна поєднувати інформацію з різних галузей науки, культури та практичної діяльності. Міждисциплінарний підхід сприяє виникненню нових асоціацій, розширює світогляд і дозволяє знаходити оригінальні способи розв'язання проблем. Саме тому сучасна освіта приділяє значну увагу розвитку комплексного бачення світу.

У розвитку творчого мислення важливу роль відіграє мотивація. Внутрішній інтерес до діяльності, прагнення до самореалізації та пізнання нового є потужними чинниками креативності. Людина, яка отримує задоволення від процесу

творчості, проявляє більшу активність, наполегливість і здатність долати труднощі. Натомість зовнішній примус або орієнтація лише на оцінку можуть знижувати рівень творчої активності.

Сучасні психологічні та педагогічні дослідження доводять, що творче мислення можна успішно розвивати за допомогою спеціальних методів і технологій. До них належать мозковий штурм, метод проєктів, рольові ігри, дослідницька діяльність, евристичні бесіди та вправи на розвиток уяви. Ці методи сприяють формуванню навичок аналізу, синтезу, прогнозування та створення нових ідей.

Отже, закони та принципи розвитку творчого мислення відображають складний і багатогранний характер творчої діяльності людини. Творче мислення формується в процесі активної діяльності, під впливом проблемних ситуацій, мотивації та соціального середовища. Його розвиток потребує дотримання принципів самостійності, свободи мислення, систематичності та інтеграції знань. У сучасному суспільстві розвиток творчого мислення є необхідною умовою успішної професійної діяльності, наукового прогресу та особистісної самореалізації людини (Акімова, 2013, с. 142).

Творче мислення як філософська категорія

Творче мислення у філософії розглядається як вища форма активності та самостійної діяльності людини. Воно передбачає створення нового, оригінального продукту, здатність до розв'язання проблемних ситуацій, використання продуктивної уяви та критичного аналізу отриманих результатів. Межі творчості охоплюють як нестандартне вирішення простих завдань, так і повну реалізацію індивідуального потенціалу особистості в різних сферах діяльності.

Основою розвитку творчості є продуктивна діяльність. Без активної діяльності здатність до творчості поступово втрачається. Творчий процес включає усвідомлення проблемної ситуації, пошук шляхів її розв'язання, висунення ідей у формі гіпотез чи задумів, а також контроль і оцінку результатів діяльності. У гносеології творче мислення пов'язується з поняттями творчого відображення та суперечності. Творче відображення визначається як найвищий рівень психічного відображення дійсності, що здійснюється через складну аналітико-синтетичну діяльність мозку та характеризується вибірковістю пізнання.

Важливими складовими творчого мислення є проблема та ідея. Проблема виникає у процесі діяльності людини й потребує складного пошуку відповіді. Розрізняють наукові проблеми, які ще не мають однозначного вирішення в науці, та навчальні проблеми, що є новими лише для студента. Ідея розглядається як логічне оформлення інтуїтивної здогадки. У творчому процесі вона забезпечує перехід від неоформленого уявлення до усвідомленого поняття, яке може бути використане для подальшого розв'язання проблеми.

Творче мислення поєднує репродуктивні та продуктивні елементи. Репродуктивна діяльність є необхідною умовою творчості, оскільки забезпечує використання попереднього досвіду, однак сама по собі не породжує нових ідей. Продуктивна діяльність, у свою чергу, пов'язана зі створенням нового та реалізується через включення репродуктивних компонентів у творчий процес. Взаємодія цих складових дозволяє керувати творчим мисленням та оптимізувати його розвиток.

Філософська теорія творчості також наголошує на важливості неусвідомлених форм пізнання, таких як уява, фантазія, інтуїція та здогадка. Людина створює розумові моделі дійсності, на основі яких формуються нові ідеальні конструкції, що згодом можуть втілюватися у творчій діяльності. Інтуїція є важливим елементом творчого процесу, оскільки пов'язана з раптовим і неочікуваним знаходженням рішення. Вона виникає у взаємозв'язку з емоціями, натхненням та внутрішньою активністю особистості й часто проявляється поза межами свідомого контролю.

Творчий процес поєднує усвідомлені та стихійні елементи. Саме тому творчість не може повністю регулюватися раціональними методами, оскільки вони спираються лише на вже набутий досвід. Творчість починається там, де відсутні готові алгоритми та виникає потреба у пошуку нових шляхів розв'язання проблем. Водночас творчий процес має внутрішню логіку саморегуляції, а надмірний зовнішній контроль може негативно впливати на його перебіг. Необхідним компонентом творчого мислення є рефлексія, яка забезпечує контроль за процесом пізнання, вибір методів діяльності та оцінку отриманих результатів. Рефлексія поєднує критичну й творчу функції: вона не лише виявляє помилки, а й сприяє переходу знань на вищий рівень розвитку.

Творче мислення також має культурно-історичний характер, оскільки реалізується через механізми суспільної культури. Результати творчої діяльності залежать від культурного середовища та розвитку суспільства. Зв'язок творчості з пізнавальною діяльністю дає можливість використовувати методи наукового дослідження у навчальному процесі для розвитку творчих здібностей студентів, їхньої пізнавальної самостійності та вміння вирішувати проблемні завдання (Акімова, 2013, с. 162).

Психологічні теорії розвитку творчого мислення

У науковому дискурсі сучасної освіти все більшої актуальності набуває проблема поліпарадигмальності освітнього простору та її впливу на творчий професійний розвиток педагога. Сучасна освіта характеризується співіснуванням різних філософських і методологічних підходів, які по-різному трактують сутність освітнього процесу. Така багатоваріантність освітніх концепцій створює умови для осмислення професійного розвитку викладача крізь призму різних освітніх парадигм і дозволяє розглядати освіту як поліпарадигмальний феномен.

Науковці наголошують, що на початку XXI століття уявлення про розвиток особистості в освітньому просторі набуло поліфонічного характеру. Освіта перестає сприйматися лише як механізм передачі соціокультурного досвіду та дедалі більше розглядається як середовище саморозвитку, самоствердження й творчого становлення особистості. У межах цієї парадигми людина, яка навчається протягом життя, формується не лише через формальну освіту, а й через неформальні та інформальні освітні практики. Водночас значний вплив на сучасне осмислення освіти мали ідеї П. Фрейре, Дж. Дьюї та представників неоліберальної й постмодерної педагогіки, які акцентували увагу на діалогічності, свободі вибору та активній ролі особистості в освітньому процесі.

У науковій літературі виокремлюють кілька основних критеріїв належності до певної освітньої парадигми. Біологічний підхід розглядає розвиток особистості як процес адаптації до суспільства через засвоєння знань і навичок. Соціальний критерій пов'язує розвиток із засвоєнням культурного досвіду та формуванням соціально значущих якостей. Гуманістичний підхід акцентує увагу на самореалізації, суб'єктності та саморозвитку особистості. Саме гуманістична парадигма сьогодні набуває

особливого значення для осмислення творчого професійного становлення педагога (Акімова та ін., 2022, с. 47).

Біологізаторський підхід, представлений у працях Г. Гутмана, трактує творчість як вияв біологічно зумовленої здатності людини до самовідтворення та самотворення. Учений розглядав творчість як зовнішній прояв внутрішніх природних задатків особистості, які реалізуються через поведінку, інтелектуальні процеси, мистецтво, мову чи емоційну сферу. У межах цього підходу творчий розвиток особистості пояснюється взаємодією матеріального та ідеального начал людської природи.

Представники інтуїтивізму, зокрема А. Бергсон і Т. Рібо, центральне місце у творчому розвитку відводили інтуїції. Інтуїція, на їхню думку, є вищою формою пізнання, яка спрямовує інтелект, змінює напрям аналізу та забезпечує глибоке проникнення в сутність явищ. А. Бергсон пов'язував творчість зі свободою вибору й підкреслював неможливість повного раціонального пояснення творчого процесу. Т. Рібо, використовуючи генетичний підхід, доводив, що творчі здібності формуються у процесі виховання та розвитку природних задатків особистості, хоча визнавав і роль спадковості у творчій обдарованості.

Психоаналітичний напрям у дослідженні творчості, представлений З. Фройдом, розглядав творчість як результат специфічної мотивації, пов'язаної з неусвідомленими психічними процесами. Творча особистість, за З. Фройдом, здатна зберігати зв'язок із несвідомими фантазіями та трансформувати їх у творчий продукт. Згодом у психоаналізі посилився соціальний аспект розуміння творчості: особистість почала розглядатися як член суспільства, а творчий розвиток – як процес, на який суттєво впливають соціальні умови й масова культура.

Теорія бісоціації А. Кестлера продовжила психоаналітичну традицію й пояснювала творчість як поєднання свідомих і несвідомих процесів. Учений підкреслював важливість інтуїції та несвідомого у творчому акті, вважаючи, що саме вони забезпечують народження нових ідей. Творчість, за Кестлером, має універсальний характер і властива кожній людині, а її джерелом є внутрішній світ особистості.

Особливого значення для осмислення творчого розвитку особистості набула *індивідуальна теорія* А. Адлера. Учений вважав, що кожна людина володіє творчою силою, яка дозволяє їй

самостійно формувати власний стиль життя, визначати життєві цілі та способи їх досягнення. Концепція творчого «Я» у теорії Адлера підкреслює активну роль особистості у власному розвитку та формуванні індивідуальності. Важливим чинником творчого становлення вчений вважав вплив соціального середовища, зокрема сім'ї та найближчого оточення.

Аналітична психологія К. Юнга розвивала ідею творчого саморозвитку через процес індивідуації. На думку вченого, життєвою метою людини є повна реалізація власного «Я», що досягається через гармонійне поєднання свідомих і несвідомих аспектів особистості. Творчий саморозвиток у цій концепції розглядається як тривалий процес самореалізації, доступний найбільш освіченим, духовно зрілим і творчо активним людям.

У межах психосоціальної теорії Е. Еріксона творчість пов'язується з досягненням особистісної ідентичності. Найвищий рівень розвитку особистості характеризується здатністю до продуктивного мислення, критичності, креативності та самостійності у прийнятті рішень. Творча продуктивність виступає показником зрілої особистості, яка прагне до суспільно значущої діяльності та реалізації оригінальних ідей.

Із середини XX століття в педагогіці й психології посилюється гуманістичний напрям дослідження творчості. Представники гуманістичної психології, насамперед А. Маслоу, розглядали творчість як універсальну властивість людини, пов'язану із самоактуалізацією та самореалізацією. Творча особистість характеризується відкритістю, незалежністю, гнучкістю мислення, здатністю до рефлексії та прагненням до професійного самовдосконалення. Самоактуалізація тлумачиться як прагнення максимально реалізувати власний потенціал і творчі можливості.

Представники *феноменологічного напряму*, зокрема К. Роджерс, розглядали творчість як прояв повноцінно функціонуючої особистості, здатної до саморозвитку та реалізації власного «Я». Науковець підкреслював, що творча людина відзначається відкритістю досвіду, внутрішньою свободою, гнучкістю мислення та здатністю до адаптації без втрати власної індивідуальності. Розвиток креативності, за Роджерсом, можливий за умови відкритості інтелекту, внутрішньої мотивації та здатності до творчої взаємодії зі світом.

Новий етап у дослідженні творчості пов'язаний із концепцією творчого інтелекту Д. Гілфорда. Учений започаткував

інтелектуальний підхід до вивчення творчості, розглядаючи її як особливий тип мислення, притаманний кожній людині. Головною особливістю цього підходу стало прагнення досліджувати творчість за допомогою наукових методів, зокрема кількісного аналізу, що дозволило трактувати творчий розвиток як універсальний процес, а не виняткову властивість окремих особистостей.

Отже, сучасні концепції творчого розвитку особистості демонструють багатогранність підходів до осмислення творчості – від біологічних та інтуїтивних пояснень до гуманістичних і феноменологічних інтерпретацій. Усі ці теорії по-різному визначають джерела творчості, механізми її розвитку та роль особистості у творчому самостановленні, проте спільним для них є визнання творчості важливою умовою професійного й особистісного розвитку людини (Акімова & Наливайко, 2013, с. 9).

Особистісний аспект творчого мислення

Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх вирішення, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону й традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення (мотивації) на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності, які вимагають розвиненого творчого педагогічного мислення.

Залежно від загальної психолого-педагогічної концепції (стосовно розвитку особистості) сутність мотивації досягнення у творчості може визначатися так:

- прагнення неперевершеності, самовдосконалення, досягнення найбільшого з можливого (А. Адлер), виходячи з розуміння особистості як творчої й самовизначеної сутності; реалізація цього прагнення надає можливість людині реалізувати свій творчий потенціал; прагнення неперевершеності розглядається як єдиний фундаментальний мотив, універсальний за своєю природою, тобто він є загальним для всіх людей, є нормою;

• постійне прагнення до досягнення нових цілей і таким чином реалізації себе найбільш повно (К. Юнг); вищою особистісною метою є досягнення «самості», яка є результатом прагнення до гармонії, до повної реалізації «Я»; єдиним шляхом до досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості; повну реалізацію цього прагнення К. Юнг назвав самореалізацією;

• вплив мотивації на людину в цілому, а не на окремі напрями її розвитку (А. Маслоу); люди мотивовані на досягнення особистих цілей, і це робить їхнє життя значним і усвідомленим; концепцію самоактуалізації в цьому зв'язку можна розуміти як постійне прагнення до особистісного зростання; разом із тим, даючи типову характеристику людей, що самоактуалізуються, А. Маслоу відзначав, що всі вони «зосереджені на проблемі», усі без винятку віддані обов'язку, улюбленій професії, певному завданню, тобто всі вони мотивовані на досягнення проблеми, яку вони вважають для себе життєвою місією;

• зв'язок мотивації досягнення в процесі творчої діяльності з Я-концепцією людини (Р. Бернс); в основу цього підходу покладене припущення, що знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіх у тій чи іншій діяльності, оскільки виявлення індивідуальних здібностей великою мірою визначається мотивацією; виходячи з того, що мотивація досягнення суттєво визначається самооцінкою, дослідники припустили, що самооцінка повинна позитивно корелювати як із зусиллями індивіда, так і з результатами його діяльності; крім того, самооцінка повинна діяти як фактор індивідуальної диференціації, що полегшує виявлення здібностей;

• регуляція поведінки людини в основному відбувається завдяки підкріпленню людиною самої себе, а не тільки на основі зовнішніх підкріплень (А. Бандура), як це вважали попередники; самопідкріплення виникає кожного разу, коли люди встановлюють для себе мету досягнення й заохочують або карають себе за її досягнення чи невдачу; психологи, які досліджували мотивацію досягнення, визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення; що стосується першого фактора, вони визначили, що мотивація досягнення й поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові й залежать від ситуації; рівень

мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить насамперед від ступеня значимості певної діяльності в конкретній ситуації; надія на успіх впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі;

- ймовірність досягнення успіху за Х. Хекхаузеном пов'язано з уявленням людини, що причини особистих успіхів і невдач можуть впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності; були сформульовані основні причини успіхів і невдач: здібності (або їх відсутність); наполегливість (або її відсутність); складність (або легкість) завдання; вдача (або її відсутність); еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон) або з досягненнями інших людей (соціальний еталон); у результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею; спираючись на ці фактори, Х. Хекхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивації досягнення: перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення як «співвідношення з високим стандартом якості» з такими показниками як: зосередження на самостійно досягнутому результаті діяльності, зв'язок результату діяльності з особистими можливостями й самооцінкою, співвідношення ступеня складності завдання з особистими можливостями, виділення детермінантів здібностей і зусиль; показники розвитку 5-7 конкретизують когнітивні умови відповідно до моделі вибору ризику (за Аткінсоном), а саме: суб'єктивна ймовірність успіху, зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху, формування рівня домагання; показники 10-12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для виявлення індивідуальних особливостей у мотивах, та відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки, це: індивідуальні особливості в привабливості успіху й запобігання невдачі, домінуючі особистісні стандарти, індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів.

Мотиваційний компонент творчої педагогічної діяльності науковці розглядають зазвичай у двох напрямах: по-перше, з

погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, а по-друге – з погляду змістового боку творчої спрямованості професійної діяльності. Традиційно називають такі види професійних мотивів учителя: матеріальні стимули, мотиви, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви та мотиви особистісної самореалізації. Для нашого дослідження важливим є насамперед вивчення мотивів самоствердження вчителя. Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів самоствердження приваблива тим, що часткове задоволення потреб, які відповідають цим мотивам, можливе на рівні реалізації педагогічної діяльності, тобто досягнення самоствердження щодо учнів. Зв'язок із самооцінкою визначає високе місце мотиву самоствердження в загальній ієрархії мотивів, а професійний мотив у найбільш загальному вигляді виступає як бажання навчати та виховувати дітей. Отже, професійно мотивовані вчителі найбільш послідовні та наполегливі. Професійні мотиви, поєднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів властивий пошук інноваційних форм і методів роботи, усвідомлення власної діяльності, створення власних концепцій виховання. Мотиви особистої самореалізації властиві для вчителів із високим рівнем творчого потенціалу, які виявляються в прагненні досягнути результату у своїй діяльності без особистої прагматичної мотивації, які отримують задоволення від самої творчо-інноваційної педагогічної діяльності. Для них властиве створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії та психологічної готовності до творчої діяльності. Таким чином, можна визначити аспект, який сьогодні, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких належать, напевно, різні типи мотивації досягнення. Другою важливою складовою частиною особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія розглядається як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів. Суто філософське трактування рефлексії визначає її характеристики: здатність розуму звертати свій «погляд» на себе; мислення про мислення; аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення знання з неявного в явне; самоспостереження за станом розуму або душі;

дослідницький акт, спрямований людиною на себе, виділяє інтегративну функцію рефлексії стосовно різних галузей практики. У цілому аналіз вітчизняних конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії , показує, що вона досліджується в чотирьох головних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Така диференціація дозволяє розрізняти колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії. Кооперативний аспект рефлексії пов'язаний із проєктуванням колективної інтелектуальної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне – кооперації їхніх спільних дій. Комунікативний аспект рефлексії: у цьому разі рефлексія розглядається як суттєва складова частина розвиненого спілкування й міжособистісного сприймання. Особистісний аспект рефлексії – центральним є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму диференціації в кожному унікальному людському «Я» його різних підструктур, а також в інтеграції «Я» в неповторну цілісність. Інтелектуальний аспект рефлексії: у цьому контексті визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Визначаються також типи й види рефлексії, притаманні творчому мисленню, а саме визначення інтелектуального й особистісного типу рефлексії. Інтелектуальна рефлексія включає в себе такі види, як екстенсивний, інтенсивний, конструктивний, а особистісна – ситуативний, ретроспективний, перспективний. Отже, особистісно-смисловий механізм рефлексивного процесу розуміється як послідовна зміна типів існування «Я» (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) в проблемній ситуації. Крім цього, у сучасній науці є декілька моделей концептуального відображення творчого мислення та його рефлексивної зумовленості. Але всі вони побудовані на основі використання структурно-рівневого принципу аналізу психічної активності, який був описаний вище (Акімова, 2007).

Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного становлення майбутнього викладача

Педагогічна творчість у сучасних умовах є важливою складовою особистісно-професійного становлення майбутнього

вчителя. Її актуальність зумовлена суспільними та освітніми трансформаціями, зокрема реформуванням системи освіти, упровадженням концепції Нової української школи, цифрових технологій та інноваційних методик навчання. Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником і мотиватором, здатним організовувати освітній процес відповідно до потреб суспільства та індивідуальних особливостей учнів.

У наукових дослідженнях педагогічна творчість розглядається як один із ключових чинників професійного розвитку майбутнього вчителя. Вона визначається як особливий вид професійної діяльності, що передбачає оригінальне та нестандартне розв'язання педагогічних завдань, створення нових методичних підходів, індивідуалізацію навчання та впровадження інноваційних технологій. Водночас педагогічна творчість сприяє формуванню професійної ідентичності, індивідуального стилю діяльності та самореалізації педагога.

Особливе значення у структурі педагогічної творчості мають творче мислення, рефлексія, самосвідомість і ціннісні орієнтації. Творче мислення забезпечує здатність учителя адаптуватися до змін освітнього середовища, знаходити нестандартні рішення та розвивати критичне й творче мислення учнів. Рефлексія, у свою чергу, сприяє осмисленню власного педагогічного досвіду, аналізу результатів діяльності та вдосконаленню професійної майстерності.

Важливими складовими педагогічної творчості також є емоційний інтелект, інтуїція та нестандартне мислення. Емоційний інтелект допомагає вчителю створювати позитивний психологічний клімат і ефективно взаємодіяти з учнями, тоді як інтуїція та креативність забезпечують швидке прийняття рішень у складних педагогічних ситуаціях.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога потребує створення відповідного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Таке середовище має стимулювати креативну активність студентів, підтримувати їхні ініціативи та поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю. Ефективними методами розвитку педагогічної творчості визначають проблемне навчання, проєктну діяльність, кейс-методи, арт-педагогіку та інтерактивні технології.

Важлива роль у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя належить викладачеві, який виступає наставником і

фасилітатором освітнього процесу. Саме він забезпечує атмосферу довіри, підтримує творчі ініціативи студентів та сприяє розвитку їхньої професійної впевненості.

Отже, педагогічна творчість є інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, яка охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та діяльнісні компоненти. Вона забезпечує професійне становлення майбутнього педагога, розвиток його творчого потенціалу, готовність до інноваційної діяльності та ефективної роботи в умовах сучасної освіти (Акімова & Гапчук, 2025, с. 56).

Структурно-функціональна модель формування творчого мислення

Структурно-функціональна модель формування творчого мислення викладача розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують розвиток креативності та професійної майстерності педагога. Така модель дозволяє глибше зрозуміти механізми формування творчого мислення й визначити основні умови ефективної педагогічної діяльності. Центральним елементом моделі є процес розв'язання педагогічних задач, який передбачає здатність викладача знаходити нестандартні рішення, адаптувати методи навчання до конкретних умов та ефективно реалізовувати освітні цілі.

У структурі моделі важливе місце займають функції творчого мислення. Адаптаційна функція забезпечує здатність педагога реагувати на зміни в освітньому середовищі, враховувати індивідуальні особливості учнів і добирати відповідні методи навчання. Евристична функція спрямована на пошук нових підходів до розв'язання педагогічних завдань, стимулює створення інноваційних методик та розвиток творчості учнів. Мотиваційна функція сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищенню інтересу до навчання та формуванню позитивної мотивації як у викладача, так і в здобувачів освіти. Водночас рефлексивна функція забезпечує аналіз власної діяльності, оцінювання результатів та вдосконалення педагогічної майстерності.

Творче мислення вчителя розглядається як процес вирішення педагогічних задач, що включає постановку проблеми, аналіз ситуації, генерацію можливих рішень, вибір оптимального варіанта, реалізацію та оцінювання результатів. У цьому процесі

важливими характеристиками творчого мислення є гнучкість, оригінальність, здатність до комбінування різних методів і високий рівень рефлексії. Завдяки цим якостям учитель здатний створювати ефективні умови для навчання, враховуючи освітні потреби учнів та специфіку навчального середовища.

Психологічний механізм розв'язання педагогічних задач охоплює креативні здібності, емоційний інтелект, саморефлексію та вміння ставити педагогічні цілі. Креативні здібності забезпечують пошук нових способів організації навчання та нестандартних рішень. Емоційний інтелект сприяє ефективній взаємодії з учнями, створенню позитивного психологічного клімату та підтриманню мотивації до навчання. Саморефлексія допомагає викладачеві аналізувати власний досвід і вдосконалювати професійні дії, а чітке визначення педагогічних цілей забезпечує результативність освітнього процесу.

Особливості творчого підходу до вирішення педагогічних задач полягають у використанні гнучких та інноваційних методів навчання. Важливим аспектом є врахування індивідуальних особливостей учнів, що дозволяє адаптувати навчальний процес до їхніх можливостей та потреб. Значну роль відіграє інтерактивність навчання, яка реалізується через проєктну діяльність, групову роботу, дискусії та інші активні методи. Використання мультимедійних технологій, елементів гейміфікації та нестандартних форм роботи сприяє підвищенню зацікавленості учнів і розвитку їхнього критичного мислення.

Отже, структурно-функціональна модель формування творчого мислення викладача підкреслює значення креативності як важливої складової професійної діяльності педагога. Творче мислення забезпечує здатність учителя ефективно вирішувати педагогічні задачі, адаптуватися до сучасних освітніх змін, впроваджувати інноваційні підходи та сприяти всебічному розвитку учнів. Водночас воно виступає чинником професійного саморозвитку й удосконалення педагогічної майстерності викладача (Акімова, 2016, с. 12).

Педагогічна система формування творчого мислення

Формування творчого мислення майбутнього викладача є важливою складовою педагогічної освіти, оскільки забезпечує розвиток здатності студентів до креативного вирішення професійних завдань і впровадження інноваційних підходів у

педагогічній діяльності. Система формування творчого мислення у закладах вищої освіти ґрунтується на принципах суб'єктності та унікальності студентів, професійної спрямованості навчання, а також використанні сучасних педагогічних технологій і дидактичних засобів.

Одним із ключових аспектів цього процесу є визнання студента активним суб'єктом навчальної діяльності. Університетська освіта має орієнтуватися не лише на передачу знань, а й на розвиток самостійності, критичного мислення, здатності до творчого пошуку та саморозвитку. Такий підхід передбачає активну участь студентів у навчальному процесі, їх залучення до вирішення педагогічних проблем і створення умов для самореалізації.

Важливу роль у формуванні творчого мислення відіграє врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти. Індивідуальний підхід дозволяє розкрити творчий потенціал майбутнього педагога, врахувати його здібності, попередній досвід і професійні інтереси. Це сприяє розвитку як загальних компетентностей, так і спеціальних професійних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Професійна спрямованість підготовки майбутнього викладача також є важливим чинником розвитку креативності. У процесі навчання студенти мають усвідомлювати значення творчого мислення для майбутньої професії, оскільки саме воно забезпечує здатність адаптувати освітній процес до сучасних вимог, застосовувати інноваційні методики та знаходити нестандартні рішення у педагогічній практиці. Розвиток таких якостей, як аналітичне мислення, готовність до експериментування та здатність до творчого підходу, формує основу педагогічної майстерності.

Суттєве значення у формуванні творчого мислення має технологічне забезпечення освітнього процесу. Ефективними засобами розвитку креативності студентів є сучасні педагогічні технології, зокрема гуманістичний підхід і модульно-варіантна технологія навчання. Гуманістичний підхід орієнтований на розвиток особистості студента, створення атмосфери підтримки, взаємоповаги та умов для творчої самореалізації. Він сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та здатності до самоосвіти.

Модульно-варіантна технологія навчання базується на принципі варіативності та індивідуалізації освітнього процесу. Вона передбачає використання різних навчальних модулів, які можуть адаптуватися до потреб студентів, а також інтеграцію міждисциплінарних підходів. Така технологія стимулює активність студентів, підвищує їхню мотивацію до навчання та сприяє розвитку творчого й критичного мислення.

Дидактичне забезпечення формування творчого мислення включає використання інтерактивних методів навчання, проблемних завдань, дискусій, проєктної діяльності та інших форм роботи, що стимулюють генерацію нових ідей і самостійне прийняття рішень. Основними принципами цього процесу є інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності, активність студентів у навчальному процесі, інноваційність методів навчання та розвиток рефлексії. Рефлексивний компонент дозволяє студентам аналізувати власні досягнення, оцінювати результати діяльності та вдосконалювати професійні навички.

Отже, формування творчого мислення майбутніх учителів є багатокомпонентним процесом, що поєднує особистісні та професійні чинники. Реалізація гуманістичного підходу, використання сучасних освітніх технологій і дотримання принципів інтеграції, діяльності, інноваційності та рефлексії створюють умови для розвитку креативності студентів і їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності (Акімова, 2008, с. 86; Акімова, 2011).

Особливості розвитку логічного і творчого мислення студентів у процесі змішаного навчання

Пандемія COVID-19 спричинила суттєві трансформації у сфері освіти, зокрема прискорила впровадження змішаного навчання, яке поєднує традиційні форми освіти з цифровими технологіями. Це зумовило необхідність перегляду підходів до професійної підготовки студентів та забезпечення розвитку їхніх ключових компетентностей в умовах поєднання очного і дистанційного навчання. Однією з важливих компетентностей, формуванню якої сприяє змішане навчання, є логічне мислення.

У наукових дослідженнях логічне мислення визначається як інтелектуальна здатність особистості до аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формування гіпотез та прийняття обґрунтованих рішень. Воно є основою

аргументації, ефективного розв'язання проблем і когнітивної діяльності загалом. Дослідники підкреслюють, що логічне мислення тісно пов'язане з критичним, аналітичним, творчим, системним і рефлексивним мисленням, оскільки забезпечує здатність до концептуального аналізу та виявлення закономірностей.

Змішане навчання розглядається як освітня модель, що інтегрує традиційне очне навчання з використанням онлайн-технологій, синхронних і асинхронних форм взаємодії. У науковій літературі його також визначають як гібридне навчання або новий етап розвитку дистанційної освіти. Реалізація такого підходу здійснюється за допомогою систем управління навчанням, зокрема Moodle, Edmodo чи Schoology, які забезпечують організацію комунікації, доступ до навчальних матеріалів і контроль освітнього процесу.

Дослідження свідчать, що змішане навчання позитивно впливає на розвиток логічного мислення студентів. Такий формат створює умови для самостійного опрацювання інформації, розвитку навичок аргументації, рефлексії, співпраці та критичного аналізу. Студенти отримують можливість працювати у власному темпі, використовувати різноманітні освітні ресурси, аналізувати альтернативні рішення та активно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу незалежно від місця й часу навчання.

У сучасній педагогічній практиці виокремлюють кілька моделей змішаного навчання. Найбільш поширеною є ротаційна модель, що передбачає чергування традиційного та дистанційного форматів. Одним із її різновидів є модель «перевернутого класу», за якої студенти спочатку самостійно опрацьовують навчальний матеріал онлайн, а під час занять виконують практичні завдання й обговорюють результати. Гнучка модель забезпечує високий рівень автономії студентів, оскільки основне навчання здійснюється через цифрові платформи, а очні консультації проводяться за потреби. Модель самозмішування дозволяє доповнювати традиційне навчання онлайн-курсами, а розширена віртуальна модель орієнтована на самостійне визначення студентами співвідношення синхронного та асинхронного навчання.

У наукових джерелах також розглядаються різні підходи до створення змішаних курсів. Змішування з низьким рівнем впливу

передбачає використання окремих онлайн-завдань у межах традиційного курсу. Середній рівень впливу характеризується частковою заміною компонентів навчання цифровими технологіями. Найефективнішим вважається змішування з високим рівнем впливу, яке базується на повному оновленні структури курсу та поєднанні різних освітніх технологій відповідно до поставлених результатів навчання.

Ефективність змішаного навчання значною мірою залежить від використання сучасних педагогічних технологій, таких як проєктне навчання, навчання у співпраці, диференційований підхід і технологія перевернутого класу. Застосування цих методів сприяє розвитку логічного й критичного мислення, творчих здібностей, комунікативних навичок та готовності до навчання впродовж життя.

Отже, змішане навчання є ефективним засобом формування логічного мислення студентів та вдосконалення освітнього середовища. Його використання сприяє розвитку самостійності, рефлексії, здатності до аргументації та прийняття обґрунтованих рішень. Поєднання традиційних і цифрових форм навчання створює умови для інтелектуального розвитку студентів і підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців (Акімова та ін., 2023, с. 64).

Розвиток творчого мислення як чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів історії

У сучасних умовах реформування освіти та реалізації концепції Нової української школи особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Одним із провідних чинників цього процесу є розвиток творчого мислення, яке забезпечує здатність педагога ефективно діяти в умовах суспільних змін, інформаційного перевантаження та сучасних освітніх викликів. Творче мислення майбутнього вчителя історії розглядається як інтегративна професійна якість, що поєднує здатність до оригінальної інтерпретації історичних подій, критичного аналізу джерел, педагогічної креативності, рефлексії та ціннісного осмислення історичної реальності.

У наукових дослідженнях сутність творчого мислення майбутнього вчителя історії визначається через його здатність

здійснювати багатоперспективний аналіз історичних явищ, уникати стереотипних оцінок та формувати в учнів критичне ставлення до історичних процесів. Важливими характеристиками творчого мислення є проблемність, критичність, інтерпретаційна гнучкість, педагогічна креативність і рефлексивність. Майбутній учитель історії повинен уміти встановлювати міжпредметні зв'язки, застосовувати різні підходи до пояснення історичних подій, трансформувати наукові знання у доступний для учнів зміст та створювати інноваційні освітні ситуації.

Творче мислення виступає базовим когнітивним механізмом креативності й характеризується такими властивостями, як гнучкість, швидкість та оригінальність. Гнучкість мислення виявляється у здатності змінювати підходи до розв'язання проблем, переосмислювати властивості об'єктів і знаходити нові зв'язки між явищами. Швидкість мислення пов'язана зі здатністю оперативно аналізувати ситуації та генерувати значну кількість ідей, не втрачаючи при цьому глибини аналізу. Оригінальність мислення полягає у створенні нестандартних, самобутніх ідей та відмові від шаблонних рішень. У педагогічному контексті вона відображає індивідуальність учителя, його професійний досвід і здатність до самореалізації.

У структурі творчого мислення важливу роль відіграють вербальне та образне мислення. Вербальне мислення забезпечує ефективну мовленнєву взаємодію та аналіз соціальних ситуацій, тоді як образне мислення пов'язане з моделюванням проблемних ситуацій, створенням уявних моделей і прогнозуванням результатів педагогічних рішень. Недостатній рівень розвитку цих компонентів може призводити до стереотипності та зниження ефективності професійної діяльності педагога.

У науковому дискурсі творче мислення розглядається як когнітивний процес, спрямований на генерування нових способів вирішення проблемних ситуацій. Дослідники підкреслюють його зв'язок із психологічними теоріями творчості, зокрема концепцією нешаблонного мислення Едварда де Боно, яка передбачає відхід від традиційних логічних схем та використання альтернативних стратегій міркування. У професійній діяльності творчість виявляється у здатності приймати нестандартні рішення, розробляти інноваційні методики та досягати якісно нових результатів у педагогічній практиці.

Розвиток творчого мислення тісно пов'язаний із формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя історії. Професійна компетентність включає предметну, методичну, комунікативну, інформаційно-цифрову, громадянську та етичну складові. Творче мислення виконує інтегративну функцію щодо цих компонентів, забезпечуючи здатність учителя гнучко застосовувати знання у професійній діяльності, використовувати інноваційні технології навчання, організовувати дискусійний простір і формувати критичне мислення учнів.

Науковці визначають низку ефективних шляхів розвитку творчого мислення майбутніх учителів історії. Серед них особливе значення мають проблемно-орієнтоване навчання, аналіз суперечливих історичних подій, проєктна діяльність, використання інтерактивних технологій, рольових ігор, дебатів та моделювання історичних ситуацій. Важливим є також систематичний аналіз історичних джерел, міждисциплінарна інтеграція та формування здатності працювати з феноменом історичної пам'яті в сучасному соціокультурному контексті.

Дослідники підкреслюють, що ефективний розвиток творчого мислення потребує створення спеціального освітнього середовища, яке забезпечує професійну активність студентів і поступове ускладнення навчальних завдань. Значну роль відіграють педагогічна практика, ділові та рольові ігри, мікровикладання, методичний супровід і рефлексивний аналіз результатів діяльності. Важливими умовами є також взаємодія з творчими педагогами, ознайомлення з інноваційним досвідом та стимулювання ініціативності студентів.

Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя історії розглядається як системний процес удосконалення різних видів і форм мислення, логічних операцій та інтелектуальних умінь. Він передбачає розвиток здатності до аналізу, синтезу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичного оцінювання інформації та перенесення інтелектуальних стратегій у нові професійні ситуації.

Отже, творче мислення є важливою умовою професійної підготовки майбутніх учителів історії та визначальним чинником їхньої професійної компетентності. Воно забезпечує здатність педагога впроваджувати інноваційні освітні практики, формувати громадянську свідомість учнів, адаптуватися до сучасних освітніх змін і здійснювати безперервний професійний розвиток. У

сучасному освітньому просторі творчість виступає необхідною складовою професійної діяльності вчителя історії, оскільки сприяє формуванню активної, критично мислячої та свідомої особистості (Акімова та ін., 2026, с. 98).

Творче мислення як компонент структури лінгвокультурної компетентності майбутнього викладача

Лінгвокультурна компетентність у сучасній науковій літературі розглядається як складна система знань, умінь і навичок, пов'язаних із засвоєнням, трансформацією та використанням інформації про культуру й міжкультурну комунікацію у професійній діяльності. Вона охоплює особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії в іншомовному та полікультурному середовищі. Науковці трактують лінгвокультурну компетентність майбутнього педагога як багатокомпонентний феномен, до структури якого входять соціокультурна, лінгвістична, культурознавча, країнознавча та креативна компетентності. Водночас ця компетентність є важливою складовою розвитку комунікативної компетентності та готовності до міжкультурної взаємодії.

Дослідники наголошують, що сучасне розуміння лінгвокультурної компетентності постійно розширюється. Воно включає знання історичної та культурної спадщини, усвідомлення національної семантики, здатність діяти в полікультурному середовищі, толерантно ставитися до представників інших культур і розуміти їхню поведінку. Важливими характеристиками є також чутливість до мовних особливостей іншомовного середовища та здатність ефективно взаємодіяти з представниками різних культур. Таким чином, лінгвокультурна компетентність забезпечує успішну соціалізацію, професійний розвиток і міжкультурну комунікацію особистості.

Особливе значення у структурі лінгвокультурної компетентності має її творчий компонент, формування якого пов'язується з розвитком лідерської позиції майбутнього педагога. Теоретичною основою цього процесу виступає концепція прогресивного лідерства, що ґрунтується на принципах співпраці, морально-етичної відповідальності, міжособистісної взаємодії та орієнтації на позитивні зміни. У межах цієї теорії лідерство

розглядається не лише як особистісна риса, а як процес побудови конструктивних взаємин у групі та досягнення спільних цілей.

Науковці аналізують також концепції трансформаційного та транзакційного лідерства. Згідно з теорією трансформаційного лідерства Дж. Бернса, ефективний лідер формує спільну мотивацію та стимулює моральний і професійний розвиток учасників групи. На відміну від транзакційного лідерства, яке базується на ситуативному обміні та збереженні статус-кво, трансформаційне лідерство спрямоване на довготривалу взаємодію, розвиток потенціалу особистості та досягнення спільного успіху. Б. Басс доповнює цю концепцію, наголошуючи на ролі харизматичності лідера, інтелектуальної мотивації та стимулювання креативного мислення.

Формування творчого компонента лінгвокультурної компетентності ґрунтується на низці педагогічних принципів. Принцип гуманізації передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчальному процесі, що сприяють розвитку особистісного потенціалу, творчих здібностей та професійних якостей студентів. Принцип гуманітаризації орієнтований на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, формування моральних цінностей, іншомовної культури та поєднання національних і загальнолюдських цінностей. Принцип індивідуалізації забезпечує можливість навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями з урахуванням здібностей, потреб і можливостей студентів.

У психологічній науці творче мислення трактується по-різному залежно від наукових підходів. Представники інтуїтивізму вважали основою творчості інтуїцію, яка спрямовує інтелект і забезпечує виникнення нових ідей. Психоаналітичний підхід пов'язував творче мислення з мотивацією та несвідомими процесами, а теорія бісоціації пояснювала творчість як поєднання свідомих і несвідомих механізмів мислення. Біологізаторські концепції розглядали творчість як прояв природної активності людини, тоді як індивідуальна теорія А. Адлера підкреслювала роль виховання, середовища та особистісної творчої сили у розвитку творчої особистості.

Одним із важливих шляхів розвитку творчого мислення є проблемне навчання, яке базується на створенні проблемних ситуацій і педагогічних задач. Розв'язання таких задач розглядається як процес перетворення заданої педагогічної

ситуації на бажаний результат шляхом активного пошуку нових знань і рішень. Проблемна ситуація стимулює пізнавальну активність, сприяє розвитку самостійності мислення та творчого підходу до навчання.

Важливим аспектом розвитку творчого мислення є взаємозв'язок інтелектуальних та емоційних процесів. Інтелектуальні почуття розглядаються як складова пізнавальної діяльності, що супроводжує процес творчого пошуку, аналізу та відкриття нового знання. Значну увагу науковці приділяють також мотивації творчої діяльності. Основними мотивами творчості вважаються пізнавальна допитливість, прагнення до успіху та досягнення творчої мети. На розвиток мотивації впливають надія на успіх, значущість результату, суб'єктивна оцінка власних можливостей і рівень очікувань особистості.

Отже, розвиток творчого мислення є важливим компонентом формування лінгвокультурної компетентності майбутнього вчителя. Лінгвокультурна компетентність розглядається як інтегративна система знань, умінь і особистісних якостей, що забезпечують ефективну міжкультурну взаємодію та професійну діяльність педагога. Формування її творчого компонента ґрунтується на принципах гуманізації, гуманітаризації та індивідуалізації освітнього процесу, розвитку лідерських якостей, мотивації до творчості та використанні проблемного навчання як засобу активізації творчого мислення (Акімова та ін., 2024, с. 190).

Творче використання полікультурного підходу при викладанні історії в умовах цифровізації освіти

Полікультурний підхід у викладанні історії розглядається як важливий напрям сучасної історичної освіти, що передбачає інтеграцію знань про різні культури, їхні традиції, цінності та історичний досвід у зміст навчального процесу. Основною метою такого підходу є формування в учнів глобального мислення, здатності до міжкультурного діалогу, толерантності та усвідомлення взаємозалежності народів у процесі історичного розвитку. Полікультурна освіта сприяє розумінню багатоманітності світової культурної спадщини та формуванню поваги до культурних відмінностей.

Науковці наголошують, що полікультурний підхід має особливе значення в умовах глобалізації та суспільних трансформацій. Його актуальність зумовлена необхідністю

підготовки молоді до життя й професійної діяльності у багатокультурному середовищі, розвитку навичок співпраці, комунікації та взаєморозуміння. Водночас такий підхід дозволяє подолати стереотипи, упередження та дискримінаційні установки, оскільки знайомство з різними культурами формує в учнів відкритість, емпатію та здатність до конструктивного сприйняття іншого культурного досвіду.

У науковій літературі полікультурність трактується як соціокультурний феномен, що поєднує різні аспекти взаємодії культур і розглядається як методологічна основа викладання історії. Полікультурний підхід у шкільній історичній освіті спрямований не лише на засвоєння історичних фактів, а й на формування в учнів полікультурної компетентності, яка включає систему знань, умінь, цінностей, моделей поведінки та навичок взаємодії в багатокультурному суспільстві. У цьому контексті полікультурна компетентність розглядається як складова громадянської та соціальної компетентностей особистості.

Дослідники підкреслюють, що полікультурний підхід забезпечує розширення змісту історичної освіти через включення до навчального процесу історії різних народів, культурних взаємовпливів, міжцивілізаційного діалогу та маловідомих аспектів світової історії. Завдяки цьому учні мають можливість аналізувати історичні процеси з різних позицій, порівнювати розвиток цивілізацій, усвідомлювати значення культурного обміну та формувати комплексне бачення історичного розвитку людства.

Важливими цінностями полікультурної освіти визначаються толерантність, емпатія, громадянська відповідальність та автономність особистості. Толерантність розглядається як готовність до взаємоповаги й співпраці, емпатія – як здатність до співпереживання та емоційного розуміння представників інших культур, а автономність – як уміння самостійно визначати власну позицію та відповідально здійснювати особистісний вибір. Усе це сприяє формуванню особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах культурного різноманіття.

Серед основних принципів полікультурного підходу виокремлюють принцип визнання культурного розмаїття, принцип толерантності й взаємоповаги, принцип інклюзивності, гуманістичну спрямованість освіти, особистісну орієнтацію навчального процесу та принцип саморозвитку. Реалізація цих

принципів забезпечує створення освітнього середовища, у якому кожен учень має можливість усвідомлювати цінність власної культури й одночасно поважати культурні особливості інших народів.

Для реалізації полікультурного підходу у викладанні історії використовуються різноманітні педагогічні методи. До них належать робота з різними типами історичних джерел, що відображають погляди представників різних культур; порівняльний аналіз історичних процесів і цивілізацій; тематичне вивчення культурних взаємодій; інтерактивні методи навчання, зокрема рольові ігри, дискусії, дебати та проєктна діяльність. Важливе місце займає інтеграція мистецтва, літератури, музики та інших елементів культури у зміст історичної освіти, що дозволяє глибше зрозуміти історичний контекст та особливості різних народів.

Особливого значення у сучасних умовах набуває поєднання полікультурного підходу з цифровими технологіями. Цифровізація освіти відкриває нові можливості для доступу до історичних джерел, культурних ресурсів та міжнародних освітніх платформ. Використання інтерактивних карт, віртуальних екскурсій, мультимедійних матеріалів, освітніх платформ, онлайн-дискусій та гейміфікації підвищує мотивацію учнів і робить навчальний процес більш динамічним та доступним. Цифрові інструменти також сприяють реалізації міжкультурної взаємодії та розвитку глобального мислення.

У сучасній педагогічній практиці важливими є творчі форми поєднання полікультурності й цифровізації. До них належать створення мультимедійних проєктів, історичних презентацій, відеоматеріалів, подкастів, блогів, а також використання кейс-методів та історичних симуляцій. Такі форми роботи активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють розвитку критичного мислення, творчості та навичок міжкультурної комунікації.

Отже, полікультурний підхід у викладанні історії є важливим засобом формування відкритої, толерантної та соціально відповідальної особистості. Його реалізація сприяє не лише поглибленню історичних знань, а й розвитку полікультурної компетентності, громадянської свідомості, критичного мислення та готовності до життя у глобалізованому світі. Поєднання полікультурного підходу з сучасними цифровими технологіями

забезпечує ефективність освітнього процесу та відповідає потребам сучасного суспільства (Акімова & Гапчук, 2024).

Розвиток творчого мислення аспірантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки

Творчість у сучасному науковому дискурсі розглядається як один із провідних механізмів розвитку особистості та суспільства. Вона трактується не лише як здатність людини створювати нове, а й як процес, що забезпечує саморозвиток, самореалізацію та вдосконалення інтелектуальних можливостей. Саме тому творчість вважається важливим показником особистісного розвитку. У межах сучасних психологічних теорій творчість визначається як якісна характеристика мислення, яка дає можливість людині виходити за межі стереотипних способів діяльності, генерувати нові ідеї та знаходити оригінальні рішення.

Проблема творчості стала предметом дослідження багатьох психологічних напрямів. Представники інтуїтивізму вважали центральним елементом творчого процесу інтуїцію. Вони протиставляли її інтелекту, який, на їхню думку, має переважно механічний характер і забезпечує пізнання лише взаємозв'язків між речами. Інтуїція ж дозволяє людині змінювати напрям мислення, переносити увагу на нові аспекти проблеми та знаходити нестандартні підходи до її вирішення. Таким чином, інтуїція розглядалася як джерело творчого пошуку та основа новаторства. У межах індивідуальної психології доводилося, що саме творчість робить людину особистістю, здатною до самовизначення. Учений розробив концепцію творчого «Я», відповідно до якої людина самостійно створює власний стиль життя завдяки творчій силі. Отже, творчість розглядалася як основа активності особистості та її прагнення до самореалізації. Важливе місце у вивченні творчості посідає гуманістична психологія, де творчість розглядалася як універсальна властивість людини, здатної до само актуалізації, а творчій особистості притаманні такі якості, як гнучкість мислення, сміливість, відкритість до нового та безпосередність. Творчість у цьому випадку виступає не окремою здібністю, а способом життя людини, яка прагне максимально реалізувати власний потенціал (Акімова, 2007, с. 126).

У вітчизняній психології значний внесок у розробку проблеми творчості зробив В. Роменець, автор «теорії вчинку». Учений

розглядав життя людини як систему вчинків, кожен із яких пов'язаний із творчістю, духовним розвитком і моральними цінностями. Повноцінний вчинок, на думку дослідника, є проявом творчості та одночасно свідченням духовного розвитку особистості. Натомість деградація вчинку вказує на моральний і духовний регрес людини. Таким чином, творчість тісно пов'язується з моральністю, саморозвитком і відповідальністю особистості.

Суттєвий внесок у дослідження творчого мислення зробив Д. Гілфорд, який виокремив основні характеристики креативності. До них належать оригінальність, семантична гнучкість, адаптивна гнучкість та здатність генерувати велику кількість ідей. Оригінальність проявляється у створенні незвичних і нових думок, семантична гнучкість – у здатності знаходити нові способи використання відомих засобів, а адаптивна гнучкість – у вмінні бачити приховані аспекти явищ і ситуацій. Такі характеристики є основою творчого мислення та визначають рівень креативності особистості (Акімова, 2007, с. 128).

До головних рис творчого мислення науковці відносять уміння переносити знання у нові ситуації, бачити проблему там, де інші її не помічають, знаходити нові функції відомих об'єктів, комбінувати різні способи діяльності та створювати оригінальні рішення. Творчість передбачає здатність не лише використовувати вже відомі стереотипи, а й відмовлятися від них у процесі пошуку нових шляхів діяльності. Саме тому навчання має не тільки ознайомлювати здобувачів освіти з традиційними способами розв'язання проблем, а й формувати готовність до творчого пошуку.

В основі технологій розвитку творчого мислення лежить концепція діяльнісного мислення, яке формується за допомогою активного та проблемного навчання. Таке навчання сприяє розвитку критичного оцінювання, аналізу проблем, формулювання гіпотез, генерування ідей і визначення головної думки. У результаті в аспірантів формуються інтелектуальні вміння, необхідні для наукової та педагогічної діяльності.

Науковці визначають кілька основних чинників, які впливають на ефективність розвитку творчого мислення аспірантів. До них належать цільово-стратегічний, навчально-визначальний, особистісний і структурно-проєктувальний

чинники. Цільово-стратегічний чинник пов'язаний із сучасними орієнтирами вищої освіти, які передбачають розвиток творчого, глобального та поліфункціонального мислення здобувачів освіти. Навчально-визначальний чинник відображає перехід від традиційної моделі навчання до розвивальної, де основна увага приділяється інтелектуальному розвитку та формуванню творчих здібностей.

Особистісний чинник пов'язаний із необхідністю врахування індивідуальних особливостей розвитку творчих здібностей. Одні науковці вважають здібності вродженими й незмінними, інші переконані, що вони можуть розвиватися в освітньому процесі. Також існує підхід, відповідно до якого здібності можуть бути прихованими, а тому важливим завданням освіти є створення умов для їх виявлення та розвитку. У цьому контексті великого значення набуває індивідуалізація навчання та створення освітнього середовища, яке стимулює самореалізацію здобувачів освіти.

Розвиток творчого мислення аспірантів потребує сучасного технологічного забезпечення. Науковці запропонували авторську технологію формування творчого мислення майбутніх педагогів. Вона передбачає чітке визначення освітніх цілей, планування навчального процесу, використання ефективних методів навчання та взаємозв'язок усіх компонентів освітнього процесу. Важливою умовою ефективності цієї технології є забезпечення можливостей для особистісного й професійного розвитку аспірантів, їхньої соціальної мобільності та конкурентоспроможності.

Творче педагогічне мислення майбутнього доктора філософії характеризується проблемністю, евристичністю, багатокомпонентністю та емоційністю. Воно формується у процесі розв'язання педагогічних завдань і орієнтується на особистість студента як суб'єкта навчального процесу. Особливістю педагогічної діяльності є поєднання теоретичних і практичних завдань, тому творче педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. Крім того, педагогічна діяльність передбачає постійну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що зумовлює емоційність творчого мислення.

Для розвитку творчого мислення важливе значення мають проблемність навчання та моделювання творчих ситуацій. Науковці вважають, що найвища продуктивність мислення

досягається тоді, коли людина самостійно вирішує проблеми. Саме тому в освітньому процесі доцільно використовувати проблемні ситуації, творчі завдання, педагогічні задачі та інші форми діяльності, які стимулюють пошукову активність аспірантів. Ефективності цього процесу сприяє також вільний вибір рівня складності завдань і відсутність жорстких часових обмежень під час виконання творчих робіт.

Творче мислення тісно пов'язане з логічним і критичним мисленням. Логічне мислення забезпечує аналіз проблем, аргументацію, узагальнення та прийняття рішень. Воно допомагає людині встановлювати зв'язки між явищами та ефективно вирішувати складні завдання. Науковці підкреслюють, що логічне, критичне та творче мислення взаємодоповнюють одне одного й утворюють основу професійної діяльності майбутнього фахівця.

Важливим компонентом творчого мислення є рефлексія. Вона розглядається як здатність людини аналізувати власні дії, мислення та досвід. Рефлексія сприяє розвитку самоаналізу, критичного оцінювання та переосмислення діяльності. Науковці виокремлюють кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний підходи до розуміння рефлексії. Вона відіграє важливу роль у розвитку творчого мислення, оскільки допомагає людині оцінювати власні ідеї, удосконалювати способи діяльності та знаходити нові шляхи вирішення проблем.

Отже, творче мислення аспірантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» є складним багатогранним процесом, який охоплює інтелектуальні, емоційні та мотиваційні компоненти. Його розвиток потребує створення відповідного освітнього середовища, застосування активних методів навчання, стимулювання мотивації досягнення та формування рефлексивних умінь. Саме розвиток творчого мислення забезпечує професійне становлення майбутніх докторів філософії, їхню здатність до самореалізації, наукового пошуку та ефективного вирішення педагогічних завдань (Акімова та ін., 2024, с. 660).

Умови розвитку творчого мислення студентів університету

У сучасних умовах система освіти відіграє важливу роль у формуванні типу мислення майбутнього фахівця. Традиційна

система вищої педагогічної освіти здебільшого орієнтована на розвиток розсудково-емпіричного мислення, що передбачає засвоєння готових знань, відтворення інформації та виконання стандартних навчальних дій. Проте така система недостатньо сприяє розвитку рефлексивного й творчого мислення студентів, оскільки не забезпечує необхідних дидактичних та технологічних умов для організації творчого пізнавального досвіду. Саме тому одним із найважливіших напрямів сучасної педагогічної науки є пошук шляхів формування в майбутніх учителів творчого стилю мислення та здатності до рефлексії.

Формування творчого мислення пов'язується науковцями зі створенням принципово нової моделі навчальної діяльності, яка б забезпечувала розвиток творчого потенціалу особистості. Важливою умовою цього процесу є організація навчання, що стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів. Творчість є природною функцією людського мозку, а творчі здібності закладені в кожній людині та можуть розвиватися завдяки цілеспрямованому вихованню. Творче мислення розглядається не як окремий вид мислення, а як стиль діяльності, необхідний у будь-якій сфері життя, а розвиток творчої особистості можливий лише за умови відповідної організації навчальної діяльності, коли навчання набуває характеру квазідослідницької діяльності. Це означає, що студент повинен навчатися творчому стилю мислення через практичне розв'язання творчих завдань і проблемних ситуацій.

Стратегічним напрямом удосконалення вищої освіти є також не збільшення обсягу навчальної інформації, а створення психологічних і дидактичних умов для усвідомленої активної участі студента в навчальному процесі. Важливо, щоб студент був не лише об'єктом педагогічного впливу, а й активним суб'єктом навчальної діяльності. Таке навчання повинно ґрунтуватися на співпраці викладача і студента та бути спрямованим на формування творчої особистості майбутнього фахівця.

У психології мислення доведено, що головною умовою розвитку творчого мислення є проблемність ситуації, у якій перебуває людина. Саме проблемна ситуація стимулює активізацію розумових процесів, пошук нових способів дії та виникнення творчих рішень. У зв'язку з цим у педагогічній практиці використовувалися проблемні завдання різного рівня складності та евристичні методи розв'язання задач. Проте

дослідники дійшли висновку, що лише ускладнення завдань або використання окремих евристичних прийомів не забезпечує суттєвого підвищення ефективності творчого процесу. Причиною цього є те, що подібні впливи мають переважно зовнішній характер і не змінюють внутрішньої структури мислення.

Особливе значення для розвитку творчого мислення має проблемна лекція. У процесі проблемного викладу студенти змушені стежити за логікою міркувань викладача, аналізувати переконливість доказів, прогнозувати подальший розвиток думки. Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню вмінь мислити, аналізувати та робити висновки. Однак проблемна лекція буде ефективною лише тоді, коли вона активізує розумову діяльність кожного студента та створює ситуацію, за якої неможливо залишатися пасивним слухачем.

У педагогіці використовується спеціальне поняття активно-творчого типу засвоєння знань, котре передбачає постійну інтелектуальну активність, пошук і творчу діяльність, що поступово стають досвідом особистості. Такий тип засвоєння знань позитивно впливає на майбутню професійну діяльність педагога, оскільки знання набувають практичної та перетворювальної сили. Особливу роль у цьому процесі відіграє розв'язання творчих педагогічних задач. Виконуючи подібні завдання, студенти навчаються аналізувати педагогічні ситуації, добирати необхідну інформацію, обґрунтовувати власні рішення та бачити взаємозв'язки між педагогічними явищами.

Науковці вважають, що ефективне формування творчого мислення можливе лише за умови орієнтації навчання на професійну діяльність майбутнього педагога. Тому студенти мають не просто засвоювати теоретичний матеріал, а й навчатися застосовувати його у процесі розв'язання педагогічних задач. Важливими професійними якостями, які формуються у такій діяльності, є здатність відбирати необхідну інформацію, аналізувати педагогічні явища, враховувати індивідуальні особливості учнів та використовувати власний творчий потенціал.

Одним із напрямів дослідження творчого мислення став алгоритмічний підхід до навчання. Його виникнення пов'язане з інженерно-технологічною орієнтацією та спробами представити мислення як послідовність елементарних операцій, подібних до роботи комп'ютера. Передбачалося, що навчання алгоритмам розумових дій дозволить ефективно формувати інтелектуальні

вміння. Проте дослідники дійшли висновку, що творче мислення неможливо звести до чіткої послідовності операцій, оскільки воно включає інтуїцію, несподівані відкриття, емоційне переживання пошуку та індивідуальний досвід особистості.

Важливим напрямом сучасної педагогіки стали пошукові моделі навчання, які орієнтовані на розвиток продуктивної діяльності студентів. Їхньою основою є рефлексивна діяльність, що охоплює як процесуальний, так і змістовий аспекти навчання. У психології та педагогіці все більше уваги приділяється особистісній обумовленості пізнавальних процесів. Дослідники виділяють мотиваційний, емоційний, ціннісний і вольовий аспекти мислення, які впливають на ефективність творчої діяльності. Підвищення ефективності вищої освіти можливе лише за умови створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент займає активну особистісну позицію. Без активності людини неможливий навіть найпростіший акт пізнання. Тому важливо забезпечити розвиток активності студентів не лише на рівні пам'яті та сприйняття, а й на рівні творчого мислення та створення нового знання.

Творче мислення тісно пов'язане зі свободою діяльності. Педагогічна творчість передбачає можливість вибору, самостійного прийняття рішень та пошуку оптимальних шляхів дії. Водночас така творчість повинна ґрунтуватися на глибоких психолого-педагогічних знаннях. Лише ті знання, які стали особистісно значущими та засвоєні творчо-активним способом, можуть бути основою педагогічної творчості.

Сучасна система освіти значною мірою орієнтує студентів на засвоєння готових знань і аксіом, приділяючи недостатньо уваги розвитку творчого потенціалу. Надмірна інформативність навчання часто відбувається за рахунок розвитку творчих здібностей. Тому формування творчого мислення потребує оволодіння студентами певними принципами творчої діяльності. До них належать уміння усвідомлювати домінуючі ідеї та відмовлятися від них, знаходити нові підходи до явищ, виходити за межі логічного мислення та бути відкритими до випадковостей і нестандартних рішень.

Провідною діяльністю студентів є навчання, тому саме воно повинно набувати творчого характеру. Якщо навчальна діяльність організована як творчий процес, у ній не лише виявляється індивідуальність студента, а й формується його творча особистість.

Дослідники наголошують, що творча діяльність стає справді ефективною лише тоді, коли студент виступає суб'єктом навчального процесу, а не пасивним виконавцем.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що розвиток творчого мислення студентів можливий лише за умови організації активно-творчого типу навчання. Ефективний навчальний процес має враховувати індивідуальні особливості мислення студентів, стимулювати їхню пізнавальну активність, самостійність і творчий пошук. Саме тому у вищій педагогічній освіті необхідно впроваджувати нові форми та методи навчання, спрямовані на формування оригінального, незалежного й творчого мислення майбутніх педагогів (Акімова, 2014).

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації

У сучасних умовах розвитку суспільства особливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутнього вчителя, здатного до творчої педагогічної діяльності, самостійного прийняття рішень та ефективної взаємодії з учнями. Освітня система потребує педагогів нового покоління, які не лише володіють ґрунтовними знаннями, а й здатні творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Саме тому розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя розглядається як важливий фактор його професійної самореалізації, успішної адаптації до змінних умов освітнього середовища та формування конкурентоспроможного фахівця.

Творчий потенціал особистості є складною інтегративною характеристикою, яка охоплює сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та діяльнісних якостей, що забезпечують здатність людини до створення нового, оригінального й соціально значущого продукту. У контексті педагогічної діяльності творчий потенціал майбутнього вчителя проявляється у здатності до нестандартного мислення, генерування нових педагогічних ідей, пошуку ефективних методів навчання та виховання, а також у прагненні до постійного професійного самовдосконалення.

Професійна самореалізація майбутнього викладача є процесом розкриття та реалізації його особистісних і професійних можливостей у педагогічній діяльності. Вона передбачає досягнення високого рівня професійної компетентності, розвиток

індивідуального стилю педагогічної діяльності, здатність до творчої праці та задоволення від професійної діяльності. Самореалізація педагога безпосередньо пов'язана з його творчою активністю, оскільки саме творчість дозволяє вчителю ефективно реагувати на сучасні виклики освіти, враховувати індивідуальні особливості учнів та створювати сприятливе освітнє середовище.

Одним із головних чинників розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя є професійна підготовка у закладах вищої освіти. Сучасна педагогічна освіта повинна бути спрямована не лише на передачу знань, а й на формування творчої особистості педагога, здатного до інноваційної діяльності. Важливе значення мають активні методи навчання, які стимулюють самостійність мислення, ініціативність та креативність студентів. До таких методів належать проблемне навчання, проєктна діяльність, інтерактивні технології, педагогічні тренінги, ділові та рольові ігри.

Особливу роль у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя відіграє педагогічна практика. Саме в процесі практичної діяльності студент має можливість застосовувати теоретичні знання, експериментувати з методами навчання, аналізувати результати своєї роботи та вдосконалювати професійні вміння. Практика сприяє розвитку педагогічної рефлексії, яка є важливою складовою творчої діяльності вчителя. Здатність аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність і знаходити шляхи вдосконалення є необхідною умовою професійного зростання педагога.

Важливим компонентом творчого потенціалу майбутнього вчителя є мотивація до професійної діяльності. Позитивне ставлення до педагогічної професії, прагнення до самореалізації, інтерес до роботи з дітьми та бажання досягати високих результатів стимулюють творчу активність особистості. Внутрішня мотивація сприяє формуванню потреби у постійному саморозвитку, пошуку нових педагогічних ідей та вдосконаленні професійної майстерності.

Суттєвий вплив на розвиток творчого потенціалу має освітнє середовище закладу вищої освіти. Атмосфера співпраці, підтримки, довіри та свободи самовираження створює сприятливі умови для формування креативності студентів. Важливим є також стиль взаємодії викладача зі студентами. Викладач, який демонструє творчий підхід до навчання, заохочує ініціативність,

підтримує нестандартні ідеї та створює ситуації успіху, сприяє розвитку творчого мислення майбутніх педагогів.

Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя є формування його комунікативної культури. Педагогічна діяльність передбачає постійну взаємодію з учнями, батьками та колегами, тому вчитель повинен володіти навичками ефективного спілкування, умінням вирішувати конфліктні ситуації, проявляти емпатію та толерантність. Комунікативна компетентність сприяє створенню позитивного психологічного клімату та забезпечує ефективність педагогічної взаємодії.

Творчий потенціал майбутнього вчителя також тісно пов'язаний із розвитком його критичного мислення. Сучасний педагог повинен уміти аналізувати інформацію, оцінювати педагогічні явища, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до нових умов освітньої діяльності. Критичне мислення дозволяє вчителю уникати шаблонності, сприяє розвитку самостійності та здатності до інноваційної діяльності.

Важливу роль у професійній самореалізації майбутнього вчителя відіграє самоосвіта. У сучасному інформаційному суспільстві педагог повинен постійно оновлювати свої знання, опановувати нові технології навчання, вивчати сучасні методики та вдосконалювати професійні компетентності. Самоосвітня діяльність сприяє розвитку творчої активності, формуванню потреби у професійному зростанні та підвищенню рівня педагогічної майстерності.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя неможливий без формування його ціннісних орієнтацій. Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності, усвідомлення соціальної значущості професії вчителя, відповідальність за результати навчання й виховання учнів є важливими чинниками професійної самореалізації. Учитель, який усвідомлює значення своєї праці, прагне до творчого підходу в діяльності та постійного вдосконалення.

Таким чином, розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя є необхідною умовою його професійної самореалізації та успішної педагогічної діяльності. Творчий педагог здатний ефективно організовувати освітній процес, знаходити індивідуальний підхід до учнів, упроваджувати інноваційні технології та забезпечувати високий рівень навчання й виховання.

Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя повинно здійснюватися комплексно та систематично, охоплюючи професійну підготовку, педагогічну практику, самоосвіту, розвиток мотивації та створення сприятливого освітнього середовища. Саме творчість є основою професійного зростання педагога, його самореалізації та успішної діяльності в сучасному суспільстві (Акімова та ін., 2024, с. 91).

Критичне та творче мислення в структурі особистісно-професійного становлення учителя

Особистісно-професійне становлення вчителя в сучасній педагогічній науці розглядається як багатовимірний і складний процес, який охоплює не лише набуття професійних знань та вмінь, а й розвиток особистості педагога, його ціннісних орієнтацій, мотивації, творчого потенціалу та професійної самосвідомості. У сучасних умовах реформування освіти, інтеграції України до європейського освітнього простору та стрімкого розвитку інформаційного суспільства проблема підготовки конкурентоспроможного, мобільного й творчого вчителя набуває особливої актуальності. Від сучасного педагога вимагається не лише високий рівень фахової підготовки, а й здатність до саморозвитку, критичного мислення, педагогічної рефлексії, творчого вирішення професійних завдань та ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Поняття особистісно-професійного становлення вчителя визначається як інтегративна категорія, що поєднує особистісний розвиток людини з її професійною підготовкою та практичною діяльністю. Це процес поступового формування професійної компетентності, педагогічної майстерності, моральних якостей, професійної ідентичності та здатності до самореалізації в педагогічній діяльності. Особистісно-професійне становлення не обмежується періодом навчання у закладі вищої освіти, а триває впродовж усього професійного життя педагога, оскільки освітнє середовище постійно змінюється й висуває нові вимоги до діяльності вчителя.

У структурі особистісно-професійного становлення науковці виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів: особистісний, професійний та творчий. Особистісний компонент охоплює систему цінностей, мотивацію до педагогічної діяльності, емоційну стійкість, гуманістичні переконання, педагогічну етику,

здатність до рефлексії та саморегуляції. Важливе місце в цьому компоненті посідає професійна ідентичність, тобто усвідомлення себе як учителя, вихователя, наставника. Майбутній педагог має не лише засвоїти знання зі свого фаху, а й сформувати внутрішню готовність до роботи з дітьми, відповідальність за результати власної діяльності та прагнення до професійного вдосконалення.

Професійний компонент передбачає формування спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. До нього належать педагогічна майстерність, методична компетентність, уміння організовувати освітній процес, використовувати сучасні технології навчання, здійснювати педагогічну комунікацію та оцінювати результати навчальної діяльності учнів. Сучасний учитель має бути готовим до впровадження інновацій, використання цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та створення комфортного освітнього середовища. Важливою складовою професійного компонента є комунікативна компетентність, оскільки ефективна взаємодія з учнями, батьками та колегами є необхідною умовою успішної педагогічної діяльності.

Творчий компонент особистісно-професійного становлення пов'язаний із розвитком критичного та творчого мислення, креативності, здатності до педагогічного імпровізування та пошуку нестандартних рішень. Сучасна школа потребує вчителя, який уміє адаптуватися до нових умов, творчо організовувати навчальний процес і мотивувати учнів до активної пізнавальної діяльності. Творчий педагог не лише передає знання, а й створює умови для розвитку особистості учня, стимулює його самостійність, ініціативність та інтерес до навчання.

Методологічною основою особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя є низка наукових підходів, серед яких провідне місце займає особистісно орієнтований підхід. Його сутність полягає у визнанні унікальності кожної особистості, створенні умов для її саморозвитку та самореалізації. Відповідно до цього підходу студент розглядається не як пасивний об'єкт навчання, а як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний до самостійного вибору, рефлексії та творчої діяльності. Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на формування цінностей, розвиток індивідуальних здібностей і підтримку внутрішньої мотивації до професійного зростання.

Не менш важливим у професійній підготовці вчителя є компетентнісний підхід, який сьогодні є основою реформування освіти в багатьох країнах світу. Його головною метою є формування компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності та успішної соціалізації особистості. Компетентнісний підхід передбачає інтеграцію знань, умінь, цінностей і практичного досвіду, що дає змогу майбутньому педагогу ефективно діяти в різних професійних ситуаціях. У сучасному інформаційному суспільстві особливої ваги набувають здатність до критичного аналізу інформації, уміння адаптуватися до змін і готовність до навчання впродовж життя.

Критичне мислення є однією з ключових характеристик сучасного педагога. Воно забезпечує здатність аналізувати педагогічні ситуації, оцінювати достовірність інформації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та приймати обґрунтовані рішення. Учитель із розвиненим критичним мисленням здатний не лише ефективно вирішувати професійні проблеми, а й формувати ці вміння в учнів. Водночас творче мислення сприяє пошуку нових педагогічних ідей, нестандартних підходів до організації навчального процесу та створенню інноваційного освітнього середовища. Поєднання критичного й творчого мислення є необхідною умовою професійної майстерності вчителя.

Важливе значення для розвитку критичного та творчого мислення мають психолого-педагогічні умови організації освітнього процесу. Ефективними є проблемно-орієнтоване навчання, проєктна діяльність, дослідницькі методи, дискусії, дебати, рефлексивні вправи та інтерактивні технології. Такі форми роботи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку самостійності, ініціативності та вміння аргументовано висловлювати власну позицію. Важливу роль відіграє педагогічна практика, під час якої майбутні вчителі мають змогу застосувати набуті знання в реальних умовах освітнього процесу, проаналізувати власний досвід і сформувати професійну рефлексію.

Для оптимізації процесу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів необхідно впроваджувати інноваційні методики навчання, які сприяють розвитку автономного мислення, творчої активності та професійної рефлексії. До таких методик належать кейс-метод, проєктне

навчання, тренінгові технології, мистецько-педагогічні практики, використання цифрових ресурсів і міждисциплінарних підходів. Важливим є також створення освітнього середовища, у якому підтримуються співпраця, толерантність, взаємоповага та свобода висловлення думок. Саме в такому середовищі формується здатність до конструктивної критики, емпатії, комунікації та колективного вирішення проблем.

Отже, особистісно-професійне становлення сучасного вчителя є складним, багатогранним і безперервним процесом, що охоплює розвиток професійних компетентностей, особистісних якостей і творчого потенціалу. Критичне та творче мислення виступають важливими чинниками професійної самореалізації педагога, його здатності до інноваційної діяльності та ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Сучасна система педагогічної освіти потребує вдосконалення шляхом упровадження компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, розвитку наставництва, рефлексивних практик і створення сприятливого освітнього середовища. Лише за таких умов можливе формування вчителя нової генерації – творчого, автономного, відповідального та здатного до постійного професійного саморозвитку (Акімова та ін., 2025, с. 488).

Емоційний та інтелектуальний складники творчого мислення: до питання співвідношення понять

У психологічній науці проблема співвідношення емоційних та інтелектуальних процесів є однією з найважливіших у дослідженні творчого мислення. Науковці по-різному трактують взаємодію емоцій і мислення, визначаючи їхню роль у пізнавальній та творчій діяльності людини. Аналіз праць із психології засвідчує існування двох основних підходів до розуміння інтелектуальних емоцій: інтелектуалістичного та дослідницького. Інтелектуалістичний напрям базується на ідеях філософського раціоналізму, котрий визнає лише пізнавальну природу інтелектуальних почуттів. Представники цього підходу розглядають інтелектуальні емоції як вищі прояви психіки, відірвані від практичної діяльності людини, її потреб і мотивів. Почуття трактуються як свідома оцінка співвідношень між уявленнями, а самі емоційні процеси фактично зводилися до пізнавальної діяльності. До прихильників такого підходу належали А. Бен, Е. Титченер та В. Джемс. Натомість

дослідницький напрям спирається на принципи позитивізму та акцентує увагу на вивченні зовнішніх проявів зв'язку між емоціями й мисленням. Попри певну обмеженість цього підходу, саме він виявився більш продуктивним у вивченні ролі інтелектуальних емоцій у творчій діяльності. Представники цього напряму доводили, що емоції є необхідним компонентом творчого мислення, оскільки вони стимулюють пізнавальну активність, підтримують інтерес до розв'язання проблеми та супроводжують процес творчого пошуку.

Значний внесок у дослідження проблеми інтелектуальних почуттів зробив французький психолог Т. Рибо. У праці «Психологія почуттів» він визначав інтелектуальні почуття як приємні, неприємні або змішані переживання, що супроводжують розумові процеси. Учений наголошував, що ці почуття можуть виникати під час будь-якої форми пізнання – сприйняття, уявлення, роздумів, логічного мислення. У своїй роботі «Хвороби особистості. Досвід дослідження» Т. Рибо особливу увагу приділив ролі емоцій у творчому процесі. На його думку, будь-яка творчість неможлива без афективного компонента, оскільки саме емоції лежать в основі виникнення творчого задуму. Потреба, бажання, внутрішнє прагнення чи незадоволений імпульс стають поштовхом до творчої діяльності. Крім того, емоційні переживання супроводжують усі етапи творчого процесу: людина може переживати радість від успіху, розчарування через невдачу, надію, сумніви чи емоційне піднесення. Таким чином, Т. Рибо підкреслював нерозривний зв'язок між емоційною сферою та творчим мисленням.

Особливе місце у вивченні взаємозв'язку емоцій і мислення займає психоаналітична концепція австрійського психолога З. Фройда. Учений розглядав мислення як інструмент особистості, який допомагає людині зосереджуватися на привабливих для неї об'єктах і витісняти неприємні переживання. У межах цього підходу мислення виконує не стільки функцію пізнання реальності, скільки функцію узгодження бажань людини з вимогами життя. Важливе значення З. Фройд надавав емоційним комплексам, які об'єднують уявлення та регулюють їхній перебіг. У роботі «Дотепність і її причетність до несвідомого» він аналізував роль емоцій у специфічному виді творчої розумової діяльності – дотепності. На його думку, гра словами й думками забезпечує людині задоволення через економію психічної енергії,

а сама дотепність слугує способом реалізації прихованих бажань та зняття внутрішнього напруження.

Проблему взаємодії емоцій і мислення також досліджував німецький психолог Г. Майер, який увів поняття «емоційне мислення». На думку вченого, цей тип мислення відрізняється від логічного або розмірковуючого мислення тим, що він орієнтований насамперед на практичну мету. Г. Майер дійшов висновку, що поняття «емоційне мислення» фактично близьке до поняття практичного мислення, тому він вважав помилковим розглядати емоційне мислення як окремий самостійний вид мислення.

У психології творчості значну увагу приділено також дослідженню негативних емоційних чинників, які перешкоджають творчій діяльності. Зокрема, А. Маслоу описав феномен «страху перед творчістю» або «комплекс Іони», який пов'язаний зі страхом людини перед власним успіхом і внутрішнім потенціалом. Учений вважав, що джерело справжньої творчості приховане в глибинах людської природи, однак багато людей бояться розкрити ці внутрішні можливості. А. Маслоу розрізняв первинну та вторинну креативність. Первинна креативність пов'язана зі спонтанним творчим самовираженням, тоді як вторинна ґрунтується на дисциплінованій, систематичній діяльності, що часто характерна для наукової творчості. На думку дослідника, багато людей здатні до продуктивної діяльності, але не можуть повною мірою реалізувати власний творчий потенціал через внутрішні страхи, емоційні бар'єри та психологічні обмеження.

З метою подолання негативного впливу емоційних факторів у психології було введено поняття «емоційна активація» творчої діяльності. Досліджуваним пропонували виконувати творчі завдання, коментуючи свої міркування вголос. Аналіз результатів показав, що емоційна активація зазвичай передувала формулюванню основного принципу розв'язання задачі. Емоційні переживання виникали під час пошуку нових ідей, зміни напрямку мислення, оцінки проміжних результатів та знаходження остаточного рішення. Таким чином, емоції виконували регулюючу й евристичну функції, спрямовуючи творчий пошук і допомагаючи людині знаходити ефективні способи вирішення проблеми. Більшість методів розвитку креативності враховують лише когнітивний аспект творчості,

залишаючи поза увагою емоційну сферу особистості. Одним із найбільш ефективних способів стимуляції творчого мислення науковці вважають групову взаємодію та колективну творчість, оскільки підтримка інших людей сприяє зниженню емоційного напруження та активізації творчого потенціалу.

Дослідження науковців дозволили також визначити умови виникнення інтелектуальних емоцій. Було встановлено, що такі емоції найчастіше виникають саме в процесі творчої діяльності, яка характеризується високим рівнем складності, новизни та пізнавального інтересу. Інтелектуальні емоції, зокрема натхнення, творчий підйом, інтерес чи здивування, практично не проявляються під час виконання рутинної діяльності. Це свідчить про те, що творчий процес є основною умовою виникнення інтелектуальних емоцій і посилення емоційного компонента мислення.

Отже, аналіз психологічних досліджень свідчить про тісний взаємозв'язок емоцій та мислення у творчій діяльності людини. Емоції не лише супроводжують творчий процес, а й виконують важливі регулюючі, стимулюючі та евристичні функції. Саме творча діяльність є тією сферою, у якій найповніше проявляються інтелектуальні емоції, тоді як рутинні форми діяльності характеризуються значно нижчим рівнем емоційної активності. Тому розвиток творчого мислення неможливий без урахування емоційного компонента особистості, подолання внутрішніх психологічних бар'єрів і створення умов для емоційної стимуляції творчої активності (Акімова & Сапогов, 2018).

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕЗУЛЬТАТ І ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Галузяк В. М.

Актуалізація проблеми особистісно-професійного становлення педагога в сучасних умовах

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими соціокультурними трансформаціями, які суттєво змінюють вимоги до професійної діяльності педагога та до його особистості. Глобалізаційні процеси, цифровізація освітнього простору, зростання динамічності та невизначеності соціального середовища формують нові виклики, що потребують від педагога не лише високого рівня професійної підготовки, але й здатності до гнучкої адаптації, саморозвитку та усвідомленого професійного самовизначення. У цих умовах педагог постає як суб'єкт, який функціонує в ситуації постійних змін, що вимагає сформованості внутрішніх регуляторів діяльності та здатності до самостійного конструювання професійної траєкторії (OECD, 2019).

Однією з ключових характеристик сучасного освітнього простору є його цифрова трансформація, яка змінює не лише засоби навчання, а й саму логіку педагогічної взаємодії. Інтеграція цифрових технологій, розвиток дистанційного та змішаного навчання, використання штучного інтелекту в освіті зумовлюють необхідність формування у педагога нових способів мислення, здатності до швидкого освоєння інновацій та критичного осмислення інформації (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Водночас цифровізація підсилює значення особистісного чинника, оскільки саме педагог визначає характер використання технологій і їхній вплив на розвиток особистості здобувача освіти.

Паралельно із цими процесами відбувається зміна освітньої парадигми, що відображає еволюцію уявлень про сутність і цілі освіти. Якщо традиційна знаннєва парадигма орієнтувалася переважно на передачу інформації та формування системи знань, то компетентнісна парадигма акцентує увагу на здатності застосовувати знання у практичній діяльності. Водночас сучасний етап розвитку освіти все більшою мірою пов'язується з утвердженням особистісно зорієнтованого підходу, в межах якого ключовим результатом освітнього процесу стає розвиток

особистості, її автономії, здатності до самореалізації та відповідального життєвого вибору (European Commission, 2013).

У цьому контексті суттєво змінюється роль педагога. Він більше не розглядається виключно як транслятор знань або організатор навчального процесу, а постає як суб'єкт освіти, носій цінностей і активний агент розвитку особистості учня. Педагогічна діяльність набуває виразно особистісного характеру, оскільки її ефективність визначається не лише рівнем професійної компетентності, а й особливостями особистості самого педагога, його ціннісними орієнтаціями, здатністю до рефлексії, емпатії та діалогічної взаємодії (Biesta, 2015).

З огляду на це особливого значення набуває проблема особистісно-професійного становлення педагога як процесу, у якому відбувається не лише оволодіння професійними знаннями і вміннями, а й формування цілісної системи особистісних якостей, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність. Як засвідчують сучасні дослідження, якість освіти безпосередньо залежить від рівня розвитку особистості педагога, його здатності до саморегуляції, відповідальності та усвідомленого професійного вибору (Day, 2004).

У цьому зв'язку у сучасній педагогічній науці все більш чітко утверджується положення про пріоритетність особистісного розвитку в системі підготовки педагога. Освіта розглядається не лише як процес засвоєння знань і формування компетентностей, а як простір розвитку особистості, у якому майбутній педагог набуває здатності до самовизначення, смислотворення і побудови власної професійної ідентичності. Саме у цьому контексті особистісно-професійне становлення постає як багатовимірний і динамічний процес, що забезпечує перехід від зовнішньо детермінованої діяльності до внутрішньо узгодженої, автономної та ціннісно зумовленої професійної поведінки .

Таким чином, актуалізація проблеми особистісно-професійного становлення педагога зумовлена комплексом взаємопов'язаних чинників: соціокультурними трансформаціями, зміною освітньої парадигми та зростанням ролі особистості педагога в освітньому процесі. У цих умовах особистісно-професійна зрілість виступає не лише результатом становлення, а й ключовим ресурсом забезпечення якості освіти, що зумовлює необхідність її ґрунтовного теоретичного осмислення та цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки педагога.

Теоретичний аналіз поняття «особистісно-професійне становлення»

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «особистісно-професійне становлення» посідає центральне місце у дослідженні розвитку педагога, однак його зміст не є однозначно визначеним і потребує спеціального теоретичного уточнення. Це зумовлено як складністю самого феномену, так і наявністю близьких за змістом категорій, зокрема «розвиток», «становлення» і «зростання», співвідношення яких у науковому дискурсі трактується по-різному.

Поняття розвитку традиційно використовується для позначення закономірного процесу кількісних і якісних змін, що відбуваються в психіці та особистості людини упродовж життя. У класичних психологічних теоріях розвиток розглядається як універсальний процес, що має певну внутрішню логіку, стадіальність і спрямованість (Piaget, 1970). Водночас сучасні підходи підкреслюють його відкритий, нелінійний і контекстуально зумовлений характер, що дозволяє трактувати розвиток як процес, у якому поєднуються біологічні, соціальні та індивідуально-особистісні чинники.

На відміну від розвитку, поняття зростання зазвичай пов'язується з кількісними змінами, накопиченням досвіду, знань, умінь і навичок. У цьому значенні зростання відображає переважно зовнішній бік змін, фіксуючи їх обсяг і динаміку. Однак таке розуміння є обмеженим, оскільки не враховує внутрішніх перетворень особистості, які визначають характер її діяльності та спосіб взаємодії зі світом.

Поняття становлення займає проміжне, але водночас більш складне місце у цій системі категорій. Воно використовується для позначення процесу формування нової якості особистості, що виникає внаслідок інтеграції попереднього досвіду та його переосмислення. У цьому контексті становлення не зводиться до поступового накопичення змін, а передбачає їх якісну перебудову, що супроводжується трансформацією структури особистості та способів її функціонування.

З огляду на це особистісно-професійне становлення доцільно розглядати у кількох взаємопов'язаних аспектах. По-перше, як процес – динамічний, тривалий і відкритий, у межах якого відбувається поступове формування професійно значущих якостей, цінностей і способів діяльності. У цьому значенні

становлення охоплює різні етапи життєвого і професійного шляху педагога, від початкового входження у професію до досягнення високого рівня професійної самореалізації (Super, 1990).

По-друге, становлення може розглядатися як результат – певний рівень сформованості особистості, що відображає ступінь її готовності до ефективної і відповідальної професійної діяльності. Такий підхід дозволяє співвіднести становлення з категорією зрілості, яка виступає інтегральним показником якості цього процесу.

По-третє, особистісно-професійне становлення доцільно трактувати як динамічну систему змін, у якій взаємодіють різні компоненти особистості – когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні та поведінкові. У межах такого підходу становлення постає як складний нелінійний процес, що характеризується гетерохронністю, можливістю криз і суперечностей, а також варіативністю індивідуальних траєкторій розвитку (Valsiner, 2007).

Особливо важливо підкреслити, що становлення не може бути зведене до накопичення знань, умінь і досвіду. Його сутність полягає у якісній трансформації особистості, що проявляється у зміні способів мислення, системи цінностей, рівня рефлексії та здатності до саморегуляції. Саме ця трансформаційна природа становлення забезпечує перехід від зовнішньо детермінованої діяльності до внутрішньо узгодженої, автономної і смислово зумовленої професійної поведінки. У цьому контексті особистісно-професійне становлення педагога постає як процес, у якому відбувається поступове формування його як суб'єкта професійної діяльності, здатного не лише відтворювати задані зразки, а й творчо переосмислювати власний досвід, приймати відповідальні рішення та здійснювати педагогічну діяльність на основі внутрішньо прийнятих цінностей і переконань. Такий підхід узгоджується з положенням про те, що ефективність педагогічної діяльності визначається не лише рівнем професійної підготовки, а й рівнем розвитку особистості педагога, її цілісністю і зрілістю .

Отже, теоретичний аналіз поняття «особистісно-професійне становлення» дозволяє розглядати його як багатовимірний феномен, що поєднує процесуальний, результативний і системний аспекти. Його сутність полягає у якісній трансформації особистості в ході професійної діяльності, що забезпечує формування її як автономного, рефлексивного і відповідального суб'єкта педагогічної взаємодії.

Особистісний і професійний виміри становлення: проблема інтеграції

Однією з ключових методологічних проблем у дослідженні особистісно-професійного становлення педагога є питання співвідношення його особистісного та професійного вимірів. Упродовж тривалого часу у педагогічній теорії та практиці домінувала тенденція до їх розмежування, що зумовило формування моделі професійної підготовки, орієнтованої передусім на засвоєння знань, формування умінь і навичок, а також оволодіння технологіями педагогічної діяльності. У межах цієї традиційної моделі професійне становлення розглядалося переважно як процес накопичення компетентностей, необхідних для виконання професійних функцій.

Такий підхід, попри його практичну значущість, виявляє свою обмеженість у контексті сучасних вимог до педагогічної діяльності. Він фактично редукує складний процес становлення до його операційно-технологічного рівня, залишаючи поза увагою внутрішні зміни особистості, які визначають характер, спрямованість і якість педагогічної взаємодії. Як наслідок, формується уявлення про можливість ефективної професійної діяльності без належного рівня особистісного розвитку, що суперечить як сучасним науковим даним, так і реальній педагогічній практиці.

Сучасні психолого-педагогічні підходи дедалі більшою мірою акцентують увагу на необхідності інтеграції особистісного і професійного вимірів становлення. У цьому контексті педагог розглядається не як носій окремих професійних компетентностей, а як цілісна особистість, яка здійснює професійну діяльність на основі власних цінностей, переконань, життєвого досвіду та рівня розвитку самосвідомості. Такий підхід узгоджується з гуманістичною традицією, відповідно до якої ефективність діяльності людини безпосередньо пов'язана з рівнем її особистісної зрілості та ступенем реалізації її потенціалу (Карл Роджерс, 1969; Абрахам Маслоу, 1987).

У межах цієї парадигми професійне становлення педагога постає як процес інтеграції двох взаємопов'язаних ліній розвитку – особистісної та професійної. Особистісний розвиток забезпечує формування ціннісно-смислових орієнтацій, рефлексивності, автономії та здатності до відповідального вибору, тоді як професійний розвиток пов'язаний із оволодінням знаннями,

уміннями та способами діяльності. Водночас ці процеси не існують ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії, взаємозумовлюючи та взаємопосилюючи один одного.

У цьому контексті ключовою є теза про те, що професійна ефективність педагога детермінована рівнем його особистісного розвитку. Педагогічна діяльність належить до таких видів професійної активності, у яких особистість фахівця виступає основним «інструментом» впливу. Саме тому такі характеристики, як емпатія, рефлексивність, відповідальність, здатність до діалогу та прийняття іншого, мають не менш важливе значення, ніж володіння методиками навчання чи предметними знаннями (Biesta, 2015; Hargreaves, 1998).

Ігнорування цієї обставини призводить до суттєвих деформацій у підготовці педагогів, зокрема до редукції професійного становлення до формування компетентностей. У такому випадку компетентність починає ототожнюватися із зрілістю, що є методологічно некоректним. Компетентність відображає здатність ефективно виконувати певні професійні дії, тоді як зрілість характеризує рівень організації особистості, її здатність до саморегуляції, смислотворення і відповідального ставлення до власної діяльності. Таким чином, компетентність є необхідною, але недостатньою умовою професійної зрілості.

Небезпека такої редукції полягає в тому, що вона може призводити до формування зовні ефективної, але внутрішньо не інтегрованої професійної діяльності, позбавленої глибокого особистісного змісту. У свою чергу, це знижує гуманістичний потенціал педагогічної взаємодії та обмежує можливості розвитку особистості здобувачів освіти. Саме тому у сучасній педагогічній науці все більшої ваги набуває ідея необхідності гармонійного поєднання особистісного і професійного розвитку як основи формування цілісної особистості педагога .

Отже, проблема інтеграції особистісного і професійного вимірів становлення є принципово важливою для розуміння сутності професійного розвитку педагога. Її розв'язання передбачає відмову від редукціоністських моделей підготовки та перехід до цілісного бачення педагога як суб'єкта, у якому професійна діяльність виступає формою самореалізації особистості. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає як результат інтеграції цих двох вимірів і водночас як умова ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Особистісно-професійне становлення як процес формування суб'єктності педагога

Однією з ключових ідей сучасної психології та педагогіки є розуміння розвитку особистості як процесу становлення її суб'єктності. У цьому контексті особистісно-професійне становлення педагога доцільно розглядати не лише як засвоєння професійного досвіду чи оволодіння відповідними компетентностями, а як процес формування суб'єктної позиції у професійній діяльності. Саме через призму суб'єктності відкривається можливість цілісного осмислення тих внутрішніх трансформацій, які забезпечують перехід від зовнішньо детермінованої поведінки до автономної, усвідомленої та відповідальної професійної діяльності.

У найзагальнішому вигляді суб'єктність може бути визначена як здатність особистості виступати активним носієм і ініціатором власної діяльності, усвідомлювати її підстави, цілі та наслідки, а також здійснювати її на основі внутрішньо прийнятих цінностей і смислів. У цьому сенсі особистісно-професійне становлення постає як процес переходу від об'єктної позиції, що характеризується залежністю від зовнішніх вимог, норм і оцінок, до суб'єктної позиції, в межах якої педагог здатний самостійно визначати зміст і способи своєї діяльності, не втрачаючи при цьому її соціальної спрямованості.

Такий перехід має складний і поетапний характер і супроводжується якісними змінами у структурі особистості. На початкових етапах професійного становлення майбутній педагог переважно орієнтується на зовнішні зразки діяльності, нормативні вимоги та оцінки з боку значущих інших. Його поведінка значною мірою визначається зовнішніми регуляторами, що зумовлює обмежену автономію та недостатній рівень усвідомлення власної професійної позиції. У процесі подальшого розвитку відбувається поступова інтеріоризація цих норм і вимог, їх переосмислення та включення у власну систему цінностей, що забезпечує формування внутрішніх регуляторів діяльності.

У цьому контексті ключовими характеристиками суб'єктності виступають самовизначення, саморегуляція, рефлексія та відповідальність. Самовизначення передбачає здатність особистості самостійно визначати свої цілі, цінності та життєві орієнтири, формуючи на цій основі індивідуальну стратегію

професійного розвитку. Саморегуляція виявляється у здатності керувати власною діяльністю та поведінкою, узгоджуючи їх із прийнятими цілями і цінностями (Zimmerman, 2008). Рефлексія забезпечує усвідомлення власного досвіду, аналіз підстав і результатів діяльності, а також можливість її переосмислення і вдосконалення (Schön, 1983). Відповідальність, у свою чергу, відображає готовність особистості усвідомлювати і приймати наслідки власних рішень та дій, особливо у контексті взаємодії з іншими людьми (Rubinstein, 2003).

Формування суб'єктності тісно пов'язане з процесами становлення ідентичності, розвитку автономії та самодетермінації особистості. У межах психосоціального підходу ідентичність розглядається як інтегрована система уявлень про себе, що забезпечує цілісність і сталість особистості у змінних умовах життя (Erikson, 1968). Досягнення ідентичності передбачає узгодження особистісних і соціальних аспектів розвитку, що створює підґрунтя для формування стабільної і водночас гнучкої професійної позиції педагога.

Не менш важливою є категорія автономії, яка відображає здатність особистості діяти незалежно від зовнішнього тиску, спираючись на власні переконання і цінності. У теорії самодетермінації автономія розглядається як одна з базових психологічних потреб, задоволення якої є необхідною умовою ефективного функціонування і розвитку особистості (Deci & Ryan, 2000). У цьому контексті особистісно-професійне становлення педагога постає як процес поступового переходу від зовнішньої регуляції діяльності до автономної саморегуляції, що забезпечує її внутрішню узгодженість і смислову наповненість.

У сучасній зарубіжній психології поняття суб'єктності дедалі частіше конкретизується через категорію агентності (agency), яка характеризує здатність особистості не лише самостійно визначати власну діяльність, а й активно впливати на умови її здійснення. На відміну від трактування агентності як сталої індивідуальної властивості, Мустафа Емірбаєр і Енн Міш (Emirbayer & Mische, 1998) розглядають її як темпорально зумовлений процес соціальної взаємодії, в якому поєднуються три взаємопов'язані виміри: опора на попередній досвід (ітеративний вимір), проєктування можливих майбутніх траєкторій діяльності (проєктивний вимір) та практично-оцінне прийняття рішень у конкретній ситуації (практично-оцінний вимір). Саме взаємодія

цих вимірів забезпечує здатність людини не лише відтворювати усталені способи діяльності, а й творчо переосмислювати їх відповідно до нових професійних викликів. Такий підхід суттєво доповнює психологічне розуміння суб'єктності, акцентуючи увагу на її динамічному, процесуальному характері та нерозривному зв'язку із соціальним контекстом професійної діяльності.

Таким чином, розгляд особистісно-професійного становлення як процесу формування суб'єктності дозволяє вийти за межі вузько функціонального розуміння професійного розвитку і акцентувати увагу на його внутрішніх механізмах. У цьому підході педагог постає як активний творець власної професійної реальності, здатний не лише адаптуватися до вимог освітнього середовища, а й трансформувати його, реалізуючи власні цінності і смисли у педагогічній діяльності (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Саме така суб'єктна позиція виступає необхідною умовою досягнення особистісно-професійної зрілості і забезпечує можливість ефективного та гуманістично спрямованого здійснення педагогічної діяльності.

Основні чинники і механізми особистісно-професійного становлення

Особистісно-професійне становлення педагога зумовлюється складною взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких саме внутрішні виступають визначальними щодо характеру, спрямованості та динаміки цього процесу. Якщо зовнішні умови створюють можливості або обмеження для розвитку, то внутрішні чинники визначають, яким чином ці можливості будуть осмислені, прийняті та реалізовані особистістю. У цьому сенсі становлення педагога постає як внутрішньо детермінований процес, у якому вирішальну роль відіграють мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивні структури особистості.

Одним із базових внутрішніх чинників особистісно-професійного становлення є мотивація. У сучасній психології вона розглядається не лише як сукупність спонукань до діяльності, а як системоутворюючий фактор розвитку особистості. Згідно з теорією самодетермінації, мотивація визначає характер залучення людини у діяльність і ступінь її автономності. Особливе значення має внутрішня мотивація, яка ґрунтується на інтересі, особистісній значущості діяльності та прагненні до самореалізації (Deci & Ryan, 2000). Саме внутрішньо детермінована мотивація

сприяє більш глибокому залученню у професійну діяльність, підвищує її усвідомленість і забезпечує умови для інтеграції професійного досвіду в структуру особистості .

Не менш важливим внутрішнім чинником виступає система цінностей особистості, яка визначає смислові орієнтири її діяльності. Цінності виконують функцію внутрішніх регуляторів, задаючи напрям професійного розвитку і визначаючи вибір поведінкових стратегій. У педагогічній діяльності особливого значення набувають гуманістичні цінності, орієнтація на розвиток особистості іншого, повага до його унікальності та визнання його суб'єктності. Саме через систему цінностей відбувається смислотворення, що надає професійній діяльності особистісної значущості та внутрішньої цілісності.

Центральне місце у структурі внутрішніх чинників становлення посідає Я-концепція особистості, яка відображає інтегроване уявлення людини про себе, свої можливості, цінність і перспективи розвитку. У гуманістичній психології Я-концепція розглядається як ядро особистості, що визначає характер її взаємодії зі світом і власною діяльністю (Rogers, 1959). Вона включає такі компоненти, як образ Я, самооцінка і ідеальне Я, узгодженість яких забезпечує внутрішню цілісність особистості та її психологічну стійкість . У процесі професійного становлення Я-концепція зазнає суттєвих змін: від ситуативного і фрагментарного уявлення про себе до більш цілісної, стабільної і рефлексивно осмисленої професійної ідентичності.

Важливим механізмом, що забезпечує розвиток і трансформацію внутрішніх структур особистості, є рефлексивність. Вона виявляється у здатності особистості усвідомлювати власний досвід, аналізувати свої дії, мотиви та їх наслідки, а також переосмислювати їх у контексті нових умов і завдань. У сучасних дослідженнях рефлексія розглядається як ключовий механізм професійного розвитку, що забезпечує перехід від репродуктивної до творчої діяльності (Schön, 1983). Саме рефлексивність дозволяє педагогу виходити за межі заданих моделей поведінки, формувати власний стиль діяльності та здійснювати свідомий професійний вибір.

Таким чином, внутрішні чинники особистісно-професійного становлення – мотивація, система цінностей, Я-концепція та рефлексивність – утворюють взаємопов'язану систему, що визначає внутрішню логіку розвитку особистості педагога. Вони

не лише забезпечують спрямованість і зміст цього процесу, але й виступають основою формування його суб'єктності, автономії та здатності до саморозвитку. Саме через їх інтеграцію відбувається перехід від зовнішньо детермінованої професійної діяльності до внутрішньо узгодженого і смислово зумовленого способу професійного буття.

Поряд із внутрішніми детермінантами, важливу роль у процесі особистісно-професійного становлення педагога відіграють *зовнішні чинники*, які створюють контекст розвитку, визначають характер досвіду, що набувається особистістю, та опосередковують її взаємодію з професійною реальністю. Водночас їх вплив не є прямим або однозначним, оскільки він завжди проходить через призму індивідуального сприйняття, осмислення і прийняття, що ще раз підкреслює провідну роль внутрішніх механізмів розвитку.

Одним із ключових зовнішніх чинників виступає освітнє середовище, у якому здійснюється професійна підготовка і діяльність педагога. У сучасній науці освітнє середовище розглядається як багатовимірна система умов, що включає організаційні, соціальні, культурні та психологічні компоненти, які впливають на розвиток особистості. З позицій екологічного підходу розвиток людини відбувається у взаємодії з різними рівнями середовища – від безпосереднього (мікросистеми) до ширшого соціокультурного контексту (макросистеми) (Bronfenbrenner, 1979). У цьому контексті освітнє середовище може виступати як ресурс розвитку, створюючи умови для самореалізації, підтримки автономії та формування професійної ідентичності, або, навпаки, як фактор обмеження, якщо воно характеризується формалізмом, авторитарністю чи відсутністю можливостей для прояву суб'єктності.

Не менш значущим зовнішнім чинником є педагогічна взаємодія, яка виступає безпосереднім простором реалізації і водночас формування особистості педагога. У процесі взаємодії з учнями, колегами, наставниками та іншими учасниками освітнього процесу відбувається не лише передача знань чи організація діяльності, а й постійне співвіднесення власних дій із реакціями інших, що створює умови для розвитку рефлексії, емпатії та відповідальності. У межах соціокультурного підходу підкреслюється, що розвиток особистості має діалогічну природу і здійснюється у процесі інтеріоризації соціального досвіду, опосередкованого взаємодією з іншими (Vygotsky, 1978). Сучасні

дослідження соціального навчання розвивають цю ідею, розглядаючи професійну взаємодію як простір спільного конструювання знань, професійної ідентичності та особистісних смислів (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Саме тому якість педагогічної взаємодії, її гуманістична спрямованість, діалогічність і відкритість визначають не лише ефективність навчання, а й характер особистісного розвитку самого педагога.

Особливе місце серед зовнішніх чинників займає професійна діяльність як безпосередній простір і механізм особистісно-професійного становлення. На відміну від навчальної підготовки, реальна педагогічна діяльність характеризується високим рівнем складності, невизначеності та відповідальності, що вимагає від педагога постійного прийняття рішень, адаптації до змінних умов і взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. У цьому контексті діяльність виступає не лише як сфера застосування вже набутих знань і умінь, а як середовище їх подальшого розвитку і трансформації. Згідно з ідеями рефлексивної практики, саме через аналіз власної діяльності, осмислення проблемних ситуацій і пошук нових рішень відбувається професійне зростання педагога (Schön, 1983).

Водночас професійна діяльність виконує функцію своєрідного «дзеркала», у якому відображається рівень сформованості внутрішніх структур особистості. Вона виявляє суперечності між наявними уявленнями, цінностями і реальними вимогами практики, що стимулює процеси рефлексії, переосмислення і розвитку. Саме у діяльності відбувається інтеграція особистісного і професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної роботи та становлення педагога як суб'єкта професійної взаємодії.

Таким чином, зовнішні чинники особистісно-професійного становлення – освітнє середовище, педагогічна взаємодія і професійна діяльність – утворюють систему умов, у межах якої відбувається розвиток особистості педагога. Їх вплив є ефективним лише за умови активного включення самої особистості у процес осмислення і трансформації досвіду. Саме у взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників формується цілісний процес особистісно-професійного становлення, що забезпечує перехід до більш високого рівня суб'єктності і зрілості педагога.

Реалізація впливу як внутрішніх, так і зовнішніх чинників особистісно-професійного становлення відбувається через

систему *психологічних механізмів*, які забезпечують перехід від зовнішнього впливу до внутрішніх змін особистості. Саме механізми виступають тим «внутрішнім процесуальним рівнем», на якому відбувається трансформація досвіду, інтеграція нових смислів і формування нових способів діяльності. Серед них особливе значення мають інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія та смислоутворення.

Одним із базових механізмів є інтеріоризація, яка полягає у перетворенні зовнішніх соціальних норм, вимог, зразків діяльності у внутрішні регулятори поведінки. У межах культурно-історичного підходу інтеріоризація розглядається як фундаментальний процес розвитку психіки, завдяки якому зовнішні, міжособистісні форми взаємодії поступово стають внутрішніми, індивідуальними формами психічної діяльності (Vygotsky, 1978). У контексті професійного становлення педагога це означає, що засвоєні у процесі навчання і практики педагогічні норми, цінності та способи діяльності не просто відтворюються, а набувають особистісного змісту, інтегруються у структуру Я і стають основою саморегуляції.

Тісно пов'язаним із інтеріоризацією є механізм ідентифікації, який передбачає ототожнення себе з іншими людьми, значущими зразками або професійними ролями. У процесі професійного становлення майбутній педагог ідентифікує себе з викладачами, наставниками, авторитетними фахівцями, засвоюючи не лише їхні зовнішні дії, а й цінності, установки та способи мислення. У сучасних дослідженнях професійної ідентичності ідентифікація розглядається як один із ключових механізмів професійної адаптації та становлення професійної ідентичності. Вона передбачає не механічне копіювання професійних зразків, а їх активне випробування, рефлексивне переосмислення та інтеграцію у власну систему професійних цінностей і способів діяльності (Ibarra, 1999). Водночас на більш високих рівнях розвитку ідентифікація набуває вибіркового і рефлексивного характеру, коли особистість не просто наслідує зразки, а критично їх переосмислює, інтегруючи у власну систему цінностей.

Центральним механізмом, що забезпечує якісні зміни у процесі становлення, виступає рефлексія. Вона дозволяє особистості вийти за межі безпосередньої діяльності, усвідомити її підстави, оцінити результати та співвіднести їх із власними цілями і цінностями. Саме завдяки рефлексії відбувається

переосмислення досвіду, виявлення внутрішніх суперечностей і пошук нових способів дії. У педагогічній діяльності рефлексія відіграє особливо важливу роль, оскільки забезпечує перехід від репродуктивного виконання професійних функцій до їх творчого і свідомого здійснення (Schön, 1983). Вона також виступає умовою формування суб'єктної позиції, оскільки дозволяє педагогу усвідомлювати себе як автора власної діяльності.

Вищим рівнем інтеграції досвіду і водночас одним із найважливіших механізмів особистісно-професійного становлення є смислоутворення. У межах екзистенційно-гуманістичної традиції смисл розглядається як центральний регулятор людської поведінки, що визначає її спрямованість і внутрішню цілісність (Frankl, 1963). Смислоутворення передбачає здатність особистості надавати власному досвіду значущості, інтегрувати окремі події у цілісну життєву і професійну історію, а також визначати перспективи подальшого розвитку. У педагогічній діяльності це означає усвідомлення її як ціннісно значущої, соціально важливої і особистісно наповненої діяльності, що виходить за межі формального виконання професійних обов'язків.

Взаємодія зазначених механізмів забезпечує цілісність процесу особистісно-професійного становлення. Інтеріоризація створює основу для формування внутрішніх регуляторів діяльності, ідентифікація – для засвоєння і переосмислення професійних зразків, рефлексія – для їх критичного аналізу і трансформації, а смислоутворення – для інтеграції досвіду у цілісну систему особистісних і професійних орієнтирів. Саме через їх взаємодію відбувається перехід від зовнішньо заданої до внутрішньо організованої діяльності, що є сутнісною характеристикою особистісно-професійної зрілості педагога.

Суперечності та результати особистісно-професійного становлення педагога

Особистісно-професійне становлення педагога як складний, багатовимірний і динамічний процес не є лінійним або безконфліктним. Його внутрішня логіка визначається системою суперечностей, які виступають не лише джерелом напруження, а й рушійною силою розвитку. Саме через їх усвідомлення, переживання і подолання відбувається якісна трансформація

особистості, що забезпечує перехід до більш високих рівнів її організації.

Однією з базових суперечностей особистісно-професійного становлення є суперечність між зовнішніми вимогами професії і внутрішніми можливостями та готовністю особистості до їх реалізації. На початкових етапах професійного шляху майбутній педагог стикається з необхідністю відповідати певним стандартам, нормам і очікуванням, які часто перевищують його актуальні ресурси. Це породжує ситуацію напруження, що, з одного боку, може викликати невпевненість і дезорієнтацію, а з іншого – стимулює активізацію внутрішніх ресурсів і пошук нових способів дії.

Не менш значущою є суперечність між засвоєними теоретичними знаннями і реальною педагогічною практикою. В умовах професійної діяльності педагог стикається з ситуаціями, які не мають однозначних рішень і не можуть бути повністю охоплені готовими алгоритмами. Це виявляє обмеженість репродуктивних способів діяльності та спонукає до їх переосмислення, розвитку рефлексії і формування індивідуального стилю педагогічної роботи (Schön, 1983).

Важливою також є суперечність між потребою в автономії і залежністю від соціальних норм і оцінок. З одного боку, професійна діяльність педагога регламентується певними вимогами і стандартами, з іншого – ефективне її здійснення передбачає здатність до самостійного прийняття рішень, творчого підходу і відповідального вибору. Подолання цієї суперечності пов'язане з процесом інтеріоризації соціальних норм та їх трансформації у внутрішні регулятори поведінки, що забезпечує перехід від зовнішньої до внутрішньої детермінації діяльності (Deci & Ryan, 2000).

Ще однією суттєвою суперечністю є розрив між наявним рівнем професійної ідентичності і необхідністю її подальшого розвитку. У процесі становлення педагог постійно переглядає уявлення про себе як фахівця, співвідносячи їх із новим досвідом, вимогами діяльності та очікуваннями соціального середовища. Цей процес нерідко супроводжується кризами ідентичності, які, однак, відіграють конструктивну роль, оскільки сприяють її поглибленню і інтеграції. У сучасних дослідженнях професійної ідентичності вчителя підкреслюється її динамічний характер і здатність до перебудови під впливом професійного досвіду,

рефлексії та змін освітнього середовища, а також те, що напруження й суперечності є природним механізмом її розвитку (Beauchamp & Thomas, 2009).

Зазначені суперечності не є випадковими або побічними явищами становлення. Вони виступають його внутрішньою умовою і механізмом, забезпечуючи перехід від одного рівня розвитку до іншого. Їх подолання пов'язане з активізацією рефлексії, переосмисленням досвіду, формуванням нових смислів і способів діяльності. У цьому сенсі розвиток постає як процес розв'язання суперечностей, у ході якого відбувається інтеграція різних аспектів особистості та формування її цілісності.

Результатом цього процесу виступає особистісно-професійна зрілість педагога як інтегральна характеристика його розвитку. Вона відображає досягнутий рівень узгодженості між особистісними цінностями, професійними вимогами і реальними способами діяльності, а також здатність до їх свідомого регулювання. Зрілість виявляється у переході від зовнішньо заданої, нормативно орієнтованої діяльності до внутрішньо зумовленої, автономної і відповідальної професійної поведінки.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає не лише як результат становлення, але й як новий рівень його організації. Вона забезпечує можливість подальшого розвитку, оскільки створює умови для самостійного визначення цілей, смислів і стратегій професійної діяльності. Таким чином, становлення не завершується досягненням певного рівня зрілості, а набуває характеру безперервного процесу саморозвитку, у якому кожен новий етап супроводжується виникненням нових суперечностей і можливостей для їх подолання.

Отже, особистісно-професійне становлення педагога може бути представлене як діалектичний процес, у якому суперечності виступають джерелом розвитку, розвиток – умовою інтеграції, а інтеграція – підґрунтям формування зрілості. Саме така логіка – «суперечності → розвиток → зрілість» – дозволяє найбільш адекватно відобразити внутрішню динаміку цього процесу і підкреслити його незавершений, відкритий характер.

Особистісно-професійна зрілість як результат і ресурс професійного становлення

Результат особистісно-професійного становлення педагога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше

пов'язується з феноменом особистісно-професійної зрілості. Саме зрілість постає інтегральною характеристикою, що відображає досягнутий рівень розвитку особистості в професійному контексті та водночас визначає потенціал її подальшого саморозвитку (Day, 2004; Korthagen, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012).

Особистісно-професійна зрілість не може бути зведена до окремих якостей або сукупності компетентностей. Вона є системною властивістю особистості, яка формується внаслідок інтеграції її мотиваційних, ціннісних, когнітивних, рефлексивних і поведінкових характеристик. У цьому сенсі зрілість відображає рівень внутрішньої узгодженості особистості, її здатність діяти на основі усвідомлених цінностей, самостійно визначати цілі діяльності та відповідально ставитися до їх реалізації.

Як інтегральний результат становлення, зрілість виявляється у переході від зовнішньо детермінованої до внутрішньо організованої професійної діяльності. Якщо на попередніх етапах поведінка педагога значною мірою визначається зовнішніми вимогами, нормами і очікуваннями, то на рівні зрілості вона набуває автономного характеру, ґрунтується на внутрішньо прийнятих переконаннях і смислах. Така трансформація пов'язана з розвитком самодетермінації, яка у сучасній психології розглядається як здатність особистості виступати джерелом власної активності та регулятором своєї поведінки (Deci & Ryan, 2000).

Водночас особистісно-професійна зрілість не є завершеним станом або кінцевою точкою розвитку. Навпаки, вона виступає умовою подальшого професійного і особистісного зростання, оскільки забезпечує здатність до саморефлексії, переосмислення досвіду і свідомого саморозвитку. У цьому контексті зрілість можна розглядати як метарівень організації особистості, який визначає характер її взаємодії з новими вимогами, викликами і можливостями.

Особливо важливо підкреслити, що зріла особистість здатна не лише адаптуватися до змін, а й активно їх ініціювати і конструювати. У педагогічній діяльності це проявляється у здатності до творчого підходу, гнучкого прийняття рішень, побудови індивідуального стилю роботи та реалізації гуманістично орієнтованої педагогічної позиції. Саме тому зрілість виступає не лише результатом попереднього розвитку, а й

ресурсом інноваційної та продуктивної діяльності педагога (Day, 2004).

З огляду на це, особистісно-професійна зрілість може бути осмислена як інтегративна характеристика, що поєднує у собі такі ключові аспекти: автономію як здатність до самовизначення, рефлексивність як здатність до усвідомлення і переосмислення досвіду, ціннісну визначеність як основу смислової регуляції діяльності, а також відповідальність як готовність приймати наслідки власних рішень і дій. Саме їх інтеграція забезпечує цілісність особистості і визначає якість її професійного функціонування.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає водночас підсумком і новим етапом особистісно-професійного становлення педагога. Вона є результатом інтеграції досвіду, подолання внутрішніх суперечностей і формування суб'єктної позиції, а також умовою подальшого розвитку, що відкриває можливості для самореалізації, творчості і безперервного професійного вдосконалення. У цьому сенсі зрілість постає як ключовий концепт, що дозволяє поєднати процесуальний і результативний аспекти становлення та забезпечує цілісне розуміння розвитку особистості педагога.

Проведений аналіз дозволяє розглядати особистісно-професійне становлення педагога як складний, багатовимірний і динамічний процес, у якому інтегруються особистісні та професійні аспекти розвитку, взаємодіють внутрішні й зовнішні чинники, а також реалізуються різноманітні психологічні механізми. Його сутність полягає не лише у накопиченні знань і професійного досвіду, а передусім у якісній трансформації особистості, формуванні її суб'єктної позиції, ціннісно-смислової сфери та здатності до автономної саморегуляції діяльності.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає як центральна категорія, що узагальнює результати цього процесу і водночас визначає його подальшу динаміку. Саме вона відображає рівень інтеграції різних аспектів розвитку особистості, її здатність до самовизначення, відповідального вибору і свідомого здійснення професійної діяльності.

Водночас багатозначність і складність феномену зрілості зумовлюють необхідність його спеціального теоретичного аналізу. Зокрема, потребують уточнення зміст поняття «особистісна зрілість», його співвідношення з близькими категоріями, а також

специфіка прояву зрілості у професійній діяльності педагога. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність звернення до сучасних психологічних підходів, у межах яких розкривається сутність і структура зрілості як складного інтегративного феномену.

У зв'язку з цим подальший виклад буде спрямований на теоретичний аналіз поняття особистісної та особистісно-професійної зрілості, що дозволить поглибити розуміння її ролі у процесі професійного становлення педагога та обґрунтувати її як ключову характеристику його розвитку.

Генеза уявлень про зрілість у психології та педагогіці

Поняття зрілості належить до числа ключових категорій психології та педагогіки, однак, попри його широку представленість у науковому дискурсі, воно характеризується значною багатозначністю і відсутністю єдиного загальноприйнятого визначення. У різних теоретичних традиціях зрілість трактується по-різному – як певний рівень розвитку, як інтегральна характеристика особистості, як процес або як результат життєвого і професійного становлення. Така варіативність інтерпретацій свідчить про складність і багатовимірність самого феномену, а також про відсутність єдиного методологічного підходу до його осмислення.

У сучасній психології поняття зрілості використовується для опису різних аспектів розвитку особистості – від когнітивного і морального до емоційного та соціального. Так, у гуманістичній психології зрілість пов'язується із самоактуалізацією та повною реалізацією потенціалу особистості (Maslow, 1987), тоді як у психосоціальному підході вона розглядається як результат успішного розв'язання вікових криз і формування ідентичності (Erikson, 1968). У межах теорії самодетермінації зрілість асоціюється з розвитком автономної саморегуляції та внутрішньої мотивації (Deci & Ryan, 2000). У педагогічному контексті зрілість набуває додаткового змісту, пов'язаного зі здатністю до відповідального здійснення професійної діяльності, взаємодії з іншими та сприяння їх розвитку.

Відсутність єдиного визначення зрілості зумовлена низкою об'єктивних причин. По-перше, це різноманіття методологічних підходів, кожен із яких акцентує увагу на певному аспекті розвитку особистості і пропонує власне бачення його результатів. Відповідно, зрілість постає як поняття, що набуває різного змісту

залежно від теоретичної перспективи, в межах якої воно використовується.

По-друге, концептуальна множинність пов'язана з багатовимірністю самого феномену зрілості. Вона охоплює різні сфери функціонування особистості – когнітивну, емоційну, мотиваційну, ціннісну, поведінкову – і не може бути зведена до жодної з них окремо. Це зумовлює необхідність її розгляду як інтегративної характеристики, що формується на перетині різних ліній розвитку.

По-третє, важливим чинником виступає наявність різних рівнів аналізу зрілості. Вона може розглядатися на індивідуально-особистісному рівні (як характеристика розвитку конкретної людини), на соціальному рівні (як відповідність соціальним нормам і очікуванням) та на професійному рівні (як здатність до ефективної діяльності у певній сфері). Кожен із цих рівнів вносить власний зміст у розуміння зрілості, що ускладнює формування універсального визначення.

У сукупності зазначені обставини дозволяють стверджувати, що зрілість є поліконцептуальним поняттям, яке не може бути адекватно описане в межах одного теоретичного підходу. Її зміст формується на перетині різних концептуальних традицій і відображає складну природу розвитку особистості як багатовимірного і відкритого процесу.

У зв'язку з цим подальший аналіз потребує систематизації основних підходів до розуміння зрілості у сучасній психології, що дозволить виявити їх спільні риси і відмінності, а також створити підґрунтя для формулювання інтегративного бачення цього феномену у контексті професійного становлення педагога.

Розуміння зрілості у психології зазнало суттєвої еволюції, що відображає зміну загальних уявлень про природу розвитку особистості. Історично концепт зрілості формувався в межах різних теоретичних традицій, які по-різному визначали його зміст, функції та місце у структурі життєвого шляху людини. Аналіз генези цих уявлень дозволяє виявити поступовий перехід від статичних до динамічних моделей зрілості, що має принципове значення для її сучасного осмислення.

У класичних психологічних підходах зрілість переважно розглядалася як віковий етап, що настає після завершення періоду розвитку і характеризується досягненням стабільності та завершеності основних психічних функцій. У межах такої логіки

розвиток ототожнювався з дитинством і юністю, тоді як зрілість розумілася як стан відносної рівноваги, у якому основні структури особистості вже сформовані і не зазнають принципових змін. Подібне трактування простежується, зокрема, у ранніх теоріях розвитку, де зрілість асоціюється із завершенням формування когнітивних або моральних структур (Piaget, 1970).

Водночас у низці класичних концепцій зрілість починає осмислюватися не лише як віковий рубіж, але і як результат розвитку – певний рівень досягнення, що свідчить про сформованість особистості. У психосоціальній теорії розвиток розглядається як послідовність стадій, кожна з яких пов'язана з подоланням певної кризи, а зрілість – як результат їх успішного розв'язання, що забезпечує цілісність і стабільність ідентичності (Erikson, 1968). Проте і в цьому випадку зберігається тенденція до розуміння зрілості як відносно завершеного стану, що фіксує досягнутий рівень розвитку.

Сучасні психологічні підходи істотно переглядають таке бачення, пропонуючи більш складну і динамічну інтерпретацію зрілості. Насамперед вона починає розглядатися як процес, що триває упродовж усього життя і не обмежується певним віковим періодом. У цьому контексті розвиток і зрілість перестають протиставлятися, а постають як взаємопов'язані аспекти єдиного процесу, у якому кожен новий етап супроводжується як стабілізацією, так і подальшими змінами.

Крім того, у сучасних концепціях зрілість дедалі частіше осмислюється як рівень організації особистості, що визначає спосіб її функціонування у різних життєвих ситуаціях. У межах конструктивно-розвивальних підходів вона пов'язується зі здатністю особистості до рефлексивного осмислення власного досвіду, інтеграції різних аспектів Я та виходу за межі безпосередньо заданих соціальних ролей (Kegan, 1982). Такий підхід дозволяє розглядати зрілість не як сукупність окремих рис, а як системну характеристику, що відображає рівень складності та інтегрованості особистості.

Ще одним важливим аспектом сучасного розуміння зрілості є її трактування як здатності до розвитку. У цьому сенсі зріла особистість характеризується не лише досягнутим рівнем функціонування, а й відкритістю до змін, готовністю до самопереосмислення і самовдосконалення. Така інтерпретація узгоджується з ідеями гуманістичної та екзистенційної психології,

у межах яких розвиток розглядається як безперервний процес самореалізації і пошуку смислу (Maslow, 1987; Rogers, 1969).

Таким чином, генеза уявлень про зрілість у психології відображає поступовий перехід від її розуміння як статичного, завершеного стану до динамічної, процесуальної і багатовимірної характеристики розвитку особистості. Якщо у класичних підходах зрілість асоціювалася передусім із досягненням певного вікового або функціонального рівня, то у сучасних теоріях вона постає як складний інтегративний феномен, що поєднує стабільність і змінність, завершеність і відкритість до подальшого розвитку.

Такий перехід від статичної до динамічної моделі зрілості має принципове значення для її осмислення у контексті професійного становлення педагога, оскільки дозволяє розглядати зрілість не як кінцевий результат підготовки, а як інтегральну якість, що постійно розвивається і визначає здатність особистості до ефективної та відповідальної діяльності у мінливих умовах сучасної освіти.

Осмислення проблеми зрілості потребує її розгляду не лише як емпірично фіксованого феномену, але передусім як психологічної категорії, що відображає специфічний рівень організації особистості. Такий підхід дозволяє вийти за межі описових характеристик і перейти до аналізу внутрішніх структур та механізмів, які визначають зрілість як якісно особливий спосіб функціонування особистості.

У сучасній психології зрілість дедалі частіше трактується як інтегративне утворення, що охоплює різні аспекти психічного життя і відображає рівень їх узгодженості та цілісності. Вона не зводиться до наявності окремих рис чи властивостей, а характеризує спосіб їх організації, взаємозв'язку і функціонування. Саме тому зрілість доцільно розглядати як метарівень розвитку особистості, який визначає, яким чином інтегруються і регулюються її когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові процеси.

Однією з ключових характеристик особистісної зрілості виступає автономія. Вона виявляється у здатності особистості виступати суб'єктом власного життя, самостійно визначати цілі, приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію. Автономія не означає ізольованості від соціального середовища, а передбачає внутрішнє прийняття норм і цінностей та їх інтеграцію у власну систему регуляції поведінки. У цьому сенсі вона є

результатом розвитку самодетермінації і відображає перехід від зовнішньої до внутрішньої детермінації діяльності (Deci & Ryan, 2000).

Не менш важливою характеристикою зрілості є рефлексивність, яка забезпечує здатність особистості усвідомлювати власний досвід, аналізувати свої дії, мотиви та їх наслідки. Рефлексія виступає механізмом самопізнання і саморегуляції, що дозволяє особистості виходити за межі безпосередньої ситуації, співвідносити власні дії з ширшим контекстом і коригувати їх відповідно до обраних цілей і цінностей. Саме рефлексивність забезпечує можливість розвитку, оскільки відкриває простір для переосмислення і трансформації досвіду (Schön, 1983).

Важливим виміром особистісної зрілості є здатність до смислотворення. Вона полягає у вмінні надавати власному досвіду значущості, інтегрувати окремі події у цілісну життєву перспективу та визначати особистісно значущі орієнтири діяльності. У межах екзистенційної традиції саме смисл розглядається як центральний регулятор поведінки, що забезпечує внутрішню цілісність і спрямованість особистості (Frankl, 1963). Зріла особистість характеризується здатністю не лише знаходити смисл, а й активно його конструювати, перетворюючи власне життя на осмислений і цілеспрямований процес.

Інтеграція досвіду виступає ще однією сутнісною характеристикою зрілості. Вона передбачає здатність поєднувати різні аспекти життєвого і професійного досвіду у цілісну систему, узгоджувати суперечливі тенденції розвитку і формувати стійке, але водночас гнучке уявлення про себе. Така інтеграція забезпечує внутрішню цілісність особистості, її стійкість до зовнішніх впливів і здатність до адаптації у змінних умовах. У сучасних дослідженнях цей процес пов'язується, зокрема, з формуванням наративної ідентичності, що дозволяє особистості осмислювати своє життя як єдину історію (McAdams, 2001).

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що особистісна зрілість не може бути адекватно описана як сукупність окремих якостей чи рис. Такий підхід неминуче веде до редукції складного феномену до набору характеристик, що не відображає його системної природи. Натомість зрілість доцільно розглядати як якість організації особистості, що визначає спосіб її

функціонування, характер взаємодії з середовищем і здатність до саморозвитку.

Таким чином, особистісна зрілість постає як інтегративна психологічна категорія, що відображає досягнутий рівень розвитку особистості як цілісної системи. Вона характеризує не лише те, якими якостями володіє людина, а й те, як ці якості взаємодіють, організуються і реалізуються у поведінці та діяльності. Водночас складність, багатовимірність і поліконцептуальний характер цього феномену зумовлюють наявність різних підходів до його тлумачення у сучасній психології. Саме тому подальший аналіз потребує звернення до основних теоретичних підходів, у межах яких розкривається сутність особистісної зрілості, що дозволить систематизувати існуючі уявлення та створити концептуальне підґрунтя для її подальшого осмислення.

Розгляд підходів до розуміння особистісної зрілості доцільно здійснювати у логіці поступового ускладнення теоретичних уявлень – від антропологічно орієнтованих концепцій, що визначають сутність зрілості, до інтегративних моделей, які узагальнюють різні виміри її розвитку. Така послідовність дозволяє не лише систематизувати наукові підходи, а й розкрити внутрішню логіку становлення зрілості як багатовимірного феномену.

Гуманістична концепція особистісної зрілості

Гуманістичний підхід до розуміння особистісної зрілості сформувався у середині XX століття як альтернативна методологічна парадигма, спрямована на подолання редукціоністських уявлень про людину, характерних для психоаналізу та біхевіоризму. На відміну від цих напрямів, які розглядали поведінку людини переважно як результат дії несвідомих імпульсів або зовнішніх стимулів, гуманістична психологія запропонувала цілісне бачення особистості як активного, свідомого і відповідального суб'єкта власного життя, здатного до саморозвитку і самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс).

У сучасному науковому дискурсі гуманістичний підхід інтерпретується як холістична та феноменологічна парадигма, у центрі якої перебуває унікальний суб'єктивний досвід особистості. У межах цього підходу людина розглядається не як сукупність окремих психічних функцій або поведінкових реакцій, а як цілісна

система, що перебуває у постійному процесі становлення. Відповідно, ключового значення набувають такі характеристики розвитку, як свобода вибору, відповідальність, здатність до смислотворення та орієнтація на власний внутрішній потенціал. Особистісна зрілість у цьому контексті постає не як досягнення певного вікового чи нормативного рівня, а як процес і стан оптимального функціонування особистості, що характеризується внутрішньою інтегрованістю, автономністю, відкритістю досвіду та спрямованістю на розвиток – як власний, так і інших людей .

Принципово важливим для гуманістичного підходу є уявлення про людину як про «проєкт, що розгортається», тобто істоту, яка постійно перебуває у процесі становлення і ніколи не є завершеною структурою. У цьому сенсі зрілість не означає досягнення остаточного стану, а відображає рівень реалізації внутрішнього потенціалу особистості, її здатність до подальшого розвитку і самоперетворення. Вона може бути визначена як ступінь реалізації внутрішніх можливостей особистості у напрямі її цілісності, автономії та смисложиттєвої визначеності.

Конкретизація зазначених положень гуманістичного підходу знаходить своє найбільш послідовне втілення у концепції А. Маслоу, в якій особистісна зрілість безпосередньо пов'язується з феноменом самоактуалізації – прагненням людини до максимально повної реалізації власних потенційних можливостей. У межах його теорії ієрархії потреб самоактуалізація постає як найвищий рівень розвитку особистості, що передбачає вихід за межі задоволення базових фізіологічних і соціальних потреб у сферу смислів, цінностей і творчості. Таким чином, зрілість у цій концепції трактується не як досягнення певного завершеного стану, а як безперервний процес особистісного зростання, у якому індивід дедалі повніше реалізує свої внутрішні можливості (Maslow, 1987).

У цьому контексті зріла, самоактуалізована особистість характеризується низкою взаємопов'язаних рис, які відображають її цілісність, автономію та спрямованість на розвиток. До ключових характеристик, виокремлених А. Маслоу, належать:

- адекватне, реалістичне сприйняття дійсності;
- прийняття себе, інших людей і світу такими, якими вони є;
- автономія та відносна незалежність від зовнішніх впливів;
- креативність як здатність до продуктивного, нестандартного мислення і діяльності;

• орієнтація на розв'язання значущих, надособистісних проблем;

• здатність до глибоких, автентичних міжособистісних стосунків.

Зазначені характеристики не існують ізольовано, а утворюють цілісну систему, що відображає рівень розвитку особистості як суб'єкта власного життя. Вони вказують на те, що зрілість у гуманістичному розумінні пов'язана не лише з внутрішньою гармонією, а й із активною, смислово насиченою взаємодією зі світом. Таким чином, у концепції А. Маслоу особистісна зрілість постає як процес постійного самоперевершення, у якому людина не лише реалізує наявний потенціал, а й відкриває нові можливості власного розвитку.

Подальший розвиток гуманістичного розуміння особистісної зрілості пов'язаний із концепцією К. Роджерса, у якій центральне місце посідає ідея «повноцінно функціонуючої особистості» (fully functioning person). На відміну від підходів, що визначають зрілість через відповідність певним зовнішнім нормам або досягнення фіксованого рівня розвитку, Роджерс розглядає її як процес постійного розгортання внутрішнього потенціалу особистості, що здійснюється на основі актуалізуючої тенденції – вродженої спрямованості організму до розвитку, диференціації та вдосконалення (Rogers, 1961).

У цьому підході особистісна зрілість постає як спосіб функціонування особистості, що характеризується відкритістю до досвіду та здатністю жити у безпосередньому контакті з власними переживаннями. Зріла особистість не заперечує і не викривляє власний досвід, а приймає його у всій повноті, що забезпечує адекватність самосприйняття і гнучкість поведінки. Важливою ознакою такого функціонування є зміщення джерела оцінки з зовнішніх авторитетів на внутрішній досвід: індивід дедалі більше спирається на власні переживання як критерій прийняття рішень.

Узагальнюючи, можна виокремити ключові характеристики повноцінно функціонуючої, зрілої особистості у концепції К. Роджерса:

• відкритість досвіду, що передбачає готовність приймати власні переживання без захисних викривлень;

• довіра до власного організму як джерела орієнтації у поведінці;

• внутрішній локус оцінки, тобто здатність самостійно визначати значущість подій і власних дій;

• гнучкість і варіативність поведінки, що дозволяє адаптуватися до змінних умов;

• здатність жити «тут і тепер», повноцінно переживаючи актуальний досвід.

Зазначені характеристики відображають високий рівень узгодженості між Я-концепцією та досвідом, що є принциповою умовою психологічної зрілості у Роджерса. Водночас важливо підкреслити, що така узгодженість не є даністю, а формується у процесі взаємодії особистості із соціальним середовищем. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють специфічні умови міжособистісної взаємодії, зокрема емпатія, безумовне позитивне прийняття та автентичність. Саме вони створюють психологічний простір, у якому особистість може відмовитися від захисних механізмів, прийняти власний досвід і розвиватися у напрямі більшої цілісності.

Таким чином, у концепції К. Роджерса особистісна зрілість постає як динамічний процес гармонізації внутрішнього досвіду та Я-концепції, що забезпечує відкритість, автономність і гнучкість функціонування особистості. Вона характеризує не стільки результат розвитку, скільки спосіб існування людини, яка здатна до постійного саморозвитку і творчого самоздійснення у взаємодії зі світом.

Значний внесок у розвиток гуманістичного розуміння особистісної зрілості здійснив Г. Олпорт, який розглядав її крізь призму становлення особистості як автономної і цілісної системи мотивації. На відміну від підходів, що пояснюють поведінку людини переважно впливом минулого досвіду або зовнішніх стимулів, Олпорт запропонував концепцію функціональної автономії мотивів, відповідно до якої поведінка зрілої особистості визначається її актуальними цілями, цінностями та усвідомленими прагненнями, а не лише попередніми умовами розвитку (Allport, 1955).

У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат переходу від залежності від зовнішніх і внутрішніх детермінант до самостійного конструювання власної мотиваційної системи. Зріла особистість здатна не лише усвідомлювати власні мотиви, а й трансформувати їх відповідно до обраних життєвих цілей, що забезпечує її внутрішню свободу і відповідальність. Важливим є

те, що функціональна автономія не означає повного розриву з минулим, а передбачає його переосмислення і включення у нову, більш складну і цілісну систему саморегуляції.

Описуючи зрілу особистість, Г. Олпорт підкреслює її багатовимірність і цілісність, виокремлюючи низку взаємопов'язаних характеристик, які відображають різні аспекти її розвитку. До ключових ознак зрілості, за Олпортом, належать:

- розширене почуття «Я», що виявляється у здатності виходити за межі вузько егоцентричних інтересів і включати у сферу значущого інших людей, соціальні цінності та ідеали;
- здатність до теплих, щирих і стабільних міжособистісних стосунків, заснованих на повазі та емпатії;
- емоційна зрілість, яка передбачає самоконтроль, толерантність до фрустрації та відсутність надмірної залежності від емоційних коливань;
- реалістичне сприйняття дійсності, що забезпечує адекватність оцінок і поведінки;
- здатність до самопізнання, яка включає усвідомлення власних особливостей, обмежень і потенціалу;
- наявність цілісної життєвої філософії, що надає поведінці смислової спрямованості і внутрішньої узгодженості.

Ці характеристики відображають високий рівень інтеграції особистості, при якому різні її аспекти – когнітивні, емоційні, мотиваційні – перебувають у стані відносної гармонії. Особливого значення у концепції Олпорта набуває ідея про спрямованість зрілої особистості на значущі, наднидивідуальні цілі, що виходять за межі особистої вигоди і пов'язані з ширшими соціальними або гуманістичними цінностями.

Таким чином, у теорії Г. Олпорта особистісна зрілість постає як результат розвитку автономної, інтегрованої і ціннісно орієнтованої особистості, здатної до свідомого конструювання власного життя. Вона характеризує такий рівень функціонування, при якому поведінка людини визначається не випадковими впливами чи імпульсами, а цілісною системою внутрішніх переконань і життєвих орієнтацій, що забезпечує її послідовність, відповідальність і смислову визначеність.

У сучасній психології гуманістичний підхід не лише зберігає свою теоретичну значущість, а й зазнає подальшого розвитку, трансформуючись у низку новітніх наукових напрямів, які по-новому осмислюють проблему особистісної зрілості. Зокрема,

важливе місце у цьому контексті займає позитивна психологія (М. Селігман, К. Петерсон), яка зосереджується на вивченні умов оптимального функціонування людини, її сильних сторін і психологічного благополуччя. Поряд із цим активно розвивається екзистенційно-гуманістична психологія (К. Шнайдер та ін.), яка поглиблює розуміння зрілості через аналіз смисложиттєвих орієнтацій, свободи вибору та відповідальності, а також інтегративні моделі розвитку особистості, що прагнуть поєднати різні теоретичні перспективи у цілісному баченні людини.

Попри методологічну різноманітність, ці підходи зберігають базову ідею гуманістичної традиції про те, що особистість є динамічною, відкритою системою, здатною до саморозвитку і самоперетворення. У цьому контексті особистісна зрілість розглядається як процес і результат оптимального функціонування, що виявляється у здатності до усвідомлення власного досвіду, здійснення вільного і відповідального вибору та надання життю індивідуального смислу. Таким чином, сучасні гуманістично орієнтовані дослідження розширюють класичне розуміння зрілості, підкреслюючи її динамічний, процесуальний характер і зв'язок із психологічним благополуччям, ціннісною саморегуляцією та смислотворчою активністю особистості (Bland & DeRobertis, 2018; Schneider et al., 2015).

Отже, узагальнення класичних і сучасних інтерпретацій гуманістичного підходу дозволяє розглядати особистісну зрілість як багатовимірний феномен, що відображає рівень розвитку особистості як цілісної, автономної та смислотворчої системи. У цьому підході зрілість не зводиться до окремих рис, досягнення певного вікового етапу чи відповідності соціальним стандартам, а постає як інтегральна характеристика способу існування людини у світі. Вона виявляється у здатності особистості бути суб'єктом власного життя – усвідомлювати свої переживання, здійснювати вибір на основі внутрішніх цінностей, приймати відповідальність за наслідки своїх рішень і водночас залишатися відкритою до подальшого розвитку.

Спільною методологічною основою різних варіантів гуманістичного підходу є ідея внутрішньо притаманної людині тенденції до розвитку, яка реалізується за сприятливих умов у процесі самоактуалізації, самореалізації та смислотворення. У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат і водночас як процес постійної інтеграції досвіду, узгодження

різних аспектів Я та розширення меж особистісної ідентичності. Вона передбачає досягнення відносної внутрішньої цілісності, що не виключає суперечностей, але забезпечує здатність їх усвідомлювати, приймати і конструктивно долати.

Таким чином, гуманістичний підхід закладає підґрунтя для розуміння особистісної зрілості як динамічної, процесуально зумовленої характеристики, що поєднує автономію, рефлексивність, ціннісну визначеність і спрямованість на розвиток. Він дозволяє інтерпретувати зрілість не лише як результат індивідуального становлення, а і як умову продуктивної взаємодії особистості зі світом, у межах якої людина не лише адаптується до соціальної реальності, а й активно її осмислює та трансформує відповідно до власних смислів і цінностей.

Екзистенційна концепція особистісної зрілості

Екзистенційний підхід до розуміння особистісної зрілості сформувався на перетині філософської антропології та психології і пов'язаний із переосмисленням природи людини як істоти, що існує у світі невизначеності, свободи і відповідальності. На відміну від підходів, які акцентують гармонійність розвитку або поступове розкриття потенціалу, екзистенційна перспектива зосереджується на фундаментальних умовах людського буття, що визначають характер становлення особистості. У цьому контексті зрілість постає не як досягнення стабільного стану, а як здатність особистості усвідомлювати і приймати екзистенційні даності – свободу вибору, відповідальність за власне життя, невизначеність майбутнього, обмеженість людського існування – і діяти у їх межах автентично та свідомо.

Методологічною основою цього підходу є уявлення про людину як суб'єкта, який не лише реагує на зовнішні умови, а постійно конструює власне існування через вибір і надання смислу власному досвіду. У цьому сенсі особистісна зрілість пов'язується передусім із розвитком здатності до автентичного існування, тобто такого способу життя, при якому людина не уникає відповідальності за свої рішення, не ховається за соціальними ролями або зовнішніми нормами, а усвідомлено визначає власну життєву позицію.

Значний внесок у розробку цього підходу зробили представники екзистенційної психології, зокрема Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом, у працях яких зрілість осмислюється як

результат глибинного переживання і осмислення власного буття. Зокрема, Р. Мей підкреслює, що становлення зрілої особистості нерозривно пов'язане з переживанням екзистенційної тривоги, яка виникає у ситуаціях вибору і невизначеності. У цьому контексті тривога не розглядається як виключно негативне явище, а постає як необхідна умова розвитку, що спонукає особистість до усвідомлення власної свободи і відповідальності.

У працях Р. Мея проблема особистісної зрілості осмислюється крізь призму фундаментальних категорій людського існування – свободи, відповідальності та екзистенційної тривоги. На відміну від підходів, що акцентують гармонійність або безконфліктність розвитку, Мей підкреслює, що становлення зрілої особистості нерозривно пов'язане з переживанням внутрішніх суперечностей і напружень, які виникають у процесі усвідомлення власної свободи та обмеженості людського буття (May, 1983).

У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат здатності людини не уникати екзистенційних викликів, а приймати їх як невід'ємну умову власного розвитку. Зріла особистість усвідомлює, що свобода вибору завжди супроводжується відповідальністю за його наслідки, і саме ця відповідальність надає людському існуванню смислу та глибини. Вона не перекладає відповідальність на зовнішні обставини або інших людей, а визнає себе джерелом власних рішень і вчинків.

Характеризуючи зрілу особистість, Р. Мей підкреслює такі її риси, як:

- усвідомлення власної свободи і обмеженості водночас;
- здатність приймати відповідальність за життєвий вибір;
- готовність діяти в умовах невизначеності та ризику;
- внутрішня цілісність, що зберігається попри суперечливість життєвого досвіду;
- здатність надавати власному існуванню смисл.

Ці характеристики відображають специфічне розуміння зрілості як не стільки стану гармонії, скільки здатності витримувати напруження між протилежностями – свободою і необхідністю, визначеністю і невизначеністю, індивідуальністю і соціальною включеністю. У цьому сенсі зрілість постає як форма екзистенційної стійкості, що забезпечує людині можливість залишатися собою в умовах складності та непередбачуваності світу.

Таким чином, у концепції Р. Мея особистісна зрілість розглядається як процес глибинного осмислення власного буття, що передбачає прийняття свободи, відповідальності та невизначеності як базових умов людського існування і водночас відкриває можливість для автентичного і смислово наповненого життя.

У концепції В. Франкла центральне місце посідає ідея смислу як фундаментального регулятора людської поведінки та розвитку особистості. Розробляючи логотерапевтичний підхід, Франкл виходить із положення про те, що базовою мотиваційною силою людини є не прагнення до задоволення або влади, а «воля до смислу» – внутрішня спрямованість на пошук і реалізацію життєвої значущості. У цьому контексті особистісна зрілість постає як здатність людини відкривати смисл власного існування і втілювати його у конкретних життєвих виборах і діях, навіть у ситуаціях обмеження, страждання або втрати (Frankl, 1963).

На відміну від підходів, що пов'язують зрілість із досягненням внутрішньої гармонії чи реалізацією потенціалу, Франкл підкреслює, що вона виявляється передусім у здатності людини займати позицію щодо обставин власного життя. Людина не завжди вільна обирати умови свого існування, однак вона завжди зберігає свободу визначати власне ставлення до них. Саме ця «екзистенційна свобода» стає підґрунтям відповідальності, яка, у свою чергу, виступає ключовим критерієм зрілості.

Особливого значення у концепції Франкла набуває ідея трансценденції, що означає здатність особистості виходити за межі власних потреб і зосередженості на собі, спрямовуючи свою діяльність на реалізацію цінностей, що перевищують індивідуальне «Я». У цьому сенсі зрілість виявляється у переході від егоцентричної орієнтації до ціннісно-смислової, коли поведінка визначається не прагненням до комфорту або самоствердження, а орієнтацією на смисл, що відкривається у діяльності, переживанні або ставленні до життєвих обставин.

Франкл виокремлює три основні шляхи реалізації смислу, які водночас можна розглядати як виміри зрілості особистості:

- *цінності творчості*, що реалізуються у діяльності та створенні чогось значущого;
- *цінності переживання*, пов'язані зі здатністю глибоко сприймати світ, інших людей, любов, красу;

• *цінності ставлення*, які виявляються у способі реагування на неминучі обставини, зокрема страждання.

Здатність реалізовувати ці цінності забезпечує особистості відчуття смислової наповненості життя і виступає показником її зрілості. Особливої ваги набуває третій тип цінностей, який демонструє, що навіть у ситуаціях, які не піддаються зміні, людина може зберігати внутрішню свободу і гідність, обираючи власне ставлення до них.

Як бачимо, у концепції В. Франкла особистісна зрілість розглядається як результат розвитку смислотворчої здатності особистості, що виявляється у її готовності брати на себе відповідальність за власне життя, здійснювати ціннісно зумовлений вибір і зберігати внутрішню цілісність у складних і суперечливих умовах існування. Вона характеризує такий рівень розвитку, при якому людина не лише адаптується до обставин, а й надає їм індивідуального смислу, перетворюючи власне життя на цілісний і осмислений процес.

І. Ялом, розвиваючи екзистенційний підхід у психотерапевтичному та теоретичному контекстах, надає особливого значення усвідомленню так званих базових екзистенційних даностей – смерті, свободи, ізоляції та безсмисленності, які визначають глибинні умови людського існування. На його думку, саме зіткнення з цими фундаментальними реаліями породжує екзистенційну тривогу, яка є не патологічним явищем, а універсальним виміром людського життя. У цьому контексті особистісна зрілість постає як здатність не уникати цих переживань, а усвідомлювати їх і інтегрувати у власний життєвий досвід (Yalom, 1980).

Зріла особистість, за Яломом, не заперечує факт кінцівки життя, а приймає його як умову, що надає існуванню цінності і спонукає до більш усвідомленого проживання кожного моменту. Усвідомлення свободи у цьому підході також має подвійний характер: воно відкриває можливість вибору, але водночас покладає на людину повну відповідальність за створення власного життя. Аналогічно, переживання ізоляції вказує на неминучу відокремленість індивіда, яку неможливо повністю подолати навіть у найближчих стосунках, тоді як проблема безсмисленності вимагає від особистості активного конструювання життєвого смислу.

У цьому контексті особистісна зрілість виявляється у здатності:

• приймати обмеженість і кінцівку власного існування без втечі у заперечення;

• усвідомлювати власну свободу як джерело відповідальності, а не лише можливостей;

• витримувати екзистенційну ізоляцію, зберігаючи здатність до глибоких стосунків;

• активно створювати смисл життя, не покладаючись на зовнішні заданості.

Зазначені характеристики відображають високий рівень екзистенційної зрілості, при якому особистість здатна витримувати напруження, пов'язані з фундаментальними суперечностями людського буття, не руйнуючись під їхнім впливом, а використовуючи їх як ресурс для саморозвитку. Важливою у цьому процесі є здатність до рефлексії, що дозволяє людині осмислювати власні переживання і трансформувати їх у джерело особистісного зростання.

Таким чином, у концепції І. Ялома особистісна зрілість постає як результат глибинної роботи особистості з екзистенційними даностями, що забезпечує формування внутрішньої стійкості, автентичності та смислової визначеності. Вона характеризує такий рівень розвитку, при якому людина не лише усвідомлює складність і суперечливість власного існування, а й здатна активно і відповідально будувати власне життя, надаючи йому індивідуального смислу і цілісності.

Узагальнюючи положення екзистенційного підходу, можна виокремити ключові характеристики зрілої особистості:

• усвідомлення власної свободи та прийняття відповідальності за життєвий вибір;

• здатність діяти в умовах невизначеності і ризику;

• внутрішня цілісність, що зберігається попри суперечливість досвіду;

• здатність до смислотворення і надання життю індивідуальної значущості;

• автентичність як узгодженість між внутрішніми переконаннями і поведінкою.

Зазначені характеристики відображають специфічне розуміння зрілості як здатності особистості витримувати напруження між протилежностями – свободою і обмеженістю, індивідуальністю і соціальною включеністю, визначеністю і

невизначеністю. У цьому сенсі зрілість постає як форма екзистенційної стійкості, що забезпечує можливість зберігати внутрішню цілісність і активну життєву позицію у складному і непередбачуваному світі.

Узагальнення положень екзистенційного підходу дозволяє розглядати особистісну зрілість як результат глибинного осмислення людиною фундаментальних умов власного існування та здатності автентично діяти у їх межах. На відміну від підходів, що акцентують поступове розкриття потенціалу або адаптацію до соціального середовища, екзистенційна перспектива підкреслює, що становлення зрілості відбувається через переживання і прийняття базових екзистенційних даностей – свободи, відповідальності, невизначеності, ізольованості та кінцівки людського життя. У цьому контексті зрілість постає не як досягнення гармонійного стану, а як здатність витримувати напруження, притаманне людському буттю, і зберігати внутрішню цілісність у ситуаціях вибору і невизначеності.

Методологічною основою такого розуміння є уявлення про людину як суб'єкта, який не просто реагує на обставини, а активно конструює власне життя через вибір і смислотворення. У працях Р. Мея акцентується значення переживання екзистенційної тривоги як умови усвідомлення свободи і відповідальності; у концепції В. Франкла зрілість пов'язується з розвитком «волі до смислу» та здатністю знаходити життєву значущість навіть у граничних ситуаціях; у дослідженнях І. Ялома вона осмислюється як результат інтеграції базових екзистенційних даностей у цілісну структуру особистісного досвіду. Попри відмінності у акцентах, ці підходи об'єднує розуміння зрілості як процесу глибинної внутрішньої роботи особистості з власним буттям.

Можна стверджувати, що особистісна зрілість у межах екзистенційного підходу виявляється у кількох взаємопов'язаних вимірах: як усвідомлення і прийняття свободи вибору та відповідальності за нього; як здатність діяти в умовах невизначеності і обмеженості; як здатність до смислотворення і надання життю індивідуальної значущості; як внутрішня цілісність, що зберігається попри суперечливість і складність життєвого досвіду. Вона також передбачає готовність особистості виходити за межі егоцентричних орієнтацій і будувати життя на основі цінностей, що надають існуванню глибинного смислу.

Екзистенційний підхід дозволяє інтерпретувати особистісну зрілість як інтегративну характеристику, що відображає здатність людини до автентичного, відповідального і смислово наповненого існування. У цьому сенсі зрілість виступає не лише результатом розвитку, а й способом буття, у межах якого особистість активно визначає і реалізує власний життєвий шлях, перетворюючи обмеження і суперечності людського існування на джерело внутрішнього зростання.

Особистісна зрілість у теорії самодетермінації

У сучасній зарубіжній психології однією з найбільш теоретично розроблених і емпірично підтверджених концепцій, що пояснює механізми розвитку особистості, є теорія самодетермінації, запропонована Е. Десі та Р. Раяном. У межах цього підходу особистісна зрілість розглядається не як статичний результат розвитку або сукупність окремих рис, а як *якісний рівень організації мотиваційної сфери та саморегуляції поведінки*, що відображає ступінь внутрішньої інтегрованості особистості.

Методологічно теорія самодетермінації ґрунтується на уявленні про людину як активний, цілісний організм, який має вроджену тенденцію до розвитку, інтеграції та самореалізації. На відміну від підходів, що акцентують зовнішню детермінацію поведінки, ця теорія виходить із того, що джерела активності особистості можуть бути внутрішніми, а розвиток зрілості пов'язаний із переходом від зовнішньо контрольованої поведінки до внутрішньо зумовленої.

У цьому контексті особистісна зрілість доцільно розглядати як *здатність до автономної саморегуляції*, яка базується на інтегрованій системі цінностей і смислів та забезпечує узгодженість між внутрішніми спонуканнями і зовнішньою поведінкою (Deci & Ryan, 2000).

Ключовим положенням теорії є ідея про існування базових психологічних потреб, задоволення яких виступає необхідною умовою розвитку зрілої особистості. До них належать:

- *потреба в автономії*, що відображає прагнення особистості бути автором власних дій;
- *потреба в компетентності*, пов'язана з відчуттям ефективності у взаємодії зі світом;
- *потреба у взаємозв'язку*, що забезпечує відчуття належності та значущості у стосунках з іншими.

Саме задоволення цих потреб створює умови для переходу від зовнішньо регульованої поведінки до внутрішньо інтегрованої, що і становить сутнісну характеристику особистісної зрілості (Ryan & Deci, 2017).

Особливе значення у теорії самодетермінації має концепція інтеріоризації, яка описує процес поступового перетворення зовнішніх норм, вимог і соціальних очікувань на внутрішні регулятори поведінки особистості. Інтеріоризація виступає центральним психологічним механізмом розвитку, завдяки якому зовнішньо задані форми діяльності та поведінки набувають особистісного смислу і включаються у структуру Я. У цьому контексті розвиток особистості постає як рух уздовж континууму мотивації – від зовнішньої, контрольованої регуляції до внутрішньо інтегрованої та автономної.

Згідно з положеннями теорії, цей континуум відображає якісні відмінності у способах регуляції поведінки і водночас – різні рівні розвитку особистості.

1. На його початковому полюсі знаходиться *зовнішня регуляція*, коли поведінка визначається виключно зовнішніми стимулами – винагородами, санкціями, вимогами авторитетів. У цьому випадку діяльність не має внутрішнього прийняття і виконується як реакція на зовнішній тиск.

2. Наступним рівнем є *інтроєктована регуляція*, при якій зовнішні вимоги частково інтеріоризуються, однак зберігають характер внутрішнього примусу. Поведінка у цьому випадку зумовлюється почуттями обов'язку, провини або сорому, тобто внутрішнім тиском, що заміщує зовнішній контроль, але ще не є справді автономним.

3. Більш високий рівень розвитку представлений *ідентифікованою регуляцією*, коли особистість усвідомлено приймає значущість певної діяльності і визнає її цінність для себе. На цьому етапі поведінка вже має внутрішні підстави, хоча ще не повністю інтегрована у структуру особистості.

4. Подальший розвиток пов'язаний із досягненням рівня *інтегрованої регуляції*, який характеризується включенням прийнятих цінностей у цілісну систему Я. Тут відбувається узгодження різних аспектів особистості – мотивів, переконань, цілей, що забезпечує внутрішню цілісність і стабільність поведінки.

5. Найвищим рівнем континууму є *внутрішня мотивація*, за якої діяльність здійснюється не з огляду на зовнішні вимоги або навіть усвідомлену корисність, а як самоцінна, така, що приносить задоволення і відповідає внутрішнім інтересам особистості.

У цьому контексті особистісна зрілість пов'язується передусім із переходом до вищих рівнів регуляції, на яких поведінка стає автономною, усвідомленою і внутрішньо узгодженою. Зріла особистість не просто дотримується соціальних норм, а інтегрує їх у власну систему цінностей, надає їм особистісного смислу і здатна діяти на їх основі незалежно від зовнішнього контролю. Важливо, що цей процес не є лінійним або завершеним: інтеріоризація може відбуватися з різною мірою глибини, а різні сфери діяльності можуть перебувати на різних рівнях регуляції.

Таким чином, континуум інтеріоризації дозволяє розглядати розвиток особистісної зрілості як процес поступового зростання автономії та внутрішньої інтеграції, у якому ключовим є не стільки зміст діяльності, скільки характер її мотиваційної основи. Саме ступінь внутрішньої прийнятості та смислової узгодженості поведінки виступає критерієм переходу від незрілих форм регуляції до зрілих, що забезпечують цілісність особистості та її здатність до самодетермінації.

Зріла особистість у цьому контексті характеризується тим, що її поведінка:

- має внутрішні підстави;
- узгоджена з системою особистісних цінностей;
- є усвідомленою і саморегульованою.

Таким чином, ключовим критерієм зрілості виступає не стільки зміст діяльності, скільки *ступінь її внутрішньої інтеграції*.

Інтеграція є центральним поняттям теорії самодетермінації і означає узгодженість різних аспектів особистості – мотиваційних, когнітивних і ціннісних. Вона передбачає відсутність внутрішніх конфліктів між цілями, переконаннями і поведінкою, що забезпечує цілісність і стабільність функціонування особистості. У цьому сенсі особистісна зрілість постає як *інтегрованість внутрішнього світу*, яка дозволяє людині діяти послідовно і відповідально.

Важливо підкреслити, що автономія у теорії самодетермінації не ототожнюється з ізольованістю або незалежністю від інших. Навпаки, зріла особистість здатна інтегрувати соціальні норми і

вимоги, перетворюючи їх на власні переконання. Це означає, що соціальна включеність і автономія не протиставляються, а взаємодоповнюють одна одну. Такий підхід дозволяє подолати традиційне протиставлення індивідуалізації і соціалізації, розглядаючи їх як взаємопов'язані аспекти розвитку зрілості.

Окрему увагу у теорії самодетермінації приділено зв'язку між зрілістю і психологічним благополуччям. Емпіричні дослідження показують, що автономна мотивація та інтегрована регуляція поведінки пов'язані з більш високим рівнем задоволеності життям, емоційною стабільністю і стійкістю до стресу (Deci & Ryan, 2008). Це дає підстави розглядати особистісну зрілість не лише як характеристику розвитку, а й як важливий ресурс психологічного благополуччя.

У сучасних дослідженнях теорія самодетермінації активно застосовується у контексті освіти, де вона дозволяє пояснити умови розвитку зрілої особистості у навчальному середовищі. Зокрема, показано, що освітні практики, які підтримують автономію здобувачів освіти, сприяють формуванню внутрішньої мотивації, рефлексивності та відповідальності, тоді як надмірний контроль і зовнішній тиск гальмують розвиток цих якостей (Niemiec & Ryan, 2009). У цьому сенсі теорія самодетермінації має безпосереднє значення для осмислення умов формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога.

Узагальнення положень теорії самодетермінації дозволяє дійти висновку, що особистісна зрілість у її межах постає як результат процесу внутрішньої інтеграції та розвитку автономної саморегуляції. Вона виявляється передусім у здатності особистості діяти відповідно до власних цінностей і переконань, усвідомлювати й приймати відповідальність за власні рішення та вчинки, а також будувати цілісну, внутрішньо узгоджену життєву стратегію. У цьому контексті зрілість не є фіксованим станом, а розглядається як динамічний процес, що відображає поступовий перехід від зовнішньої детермінації поведінки до її внутрішньо зумовленої, смислово опосередкованої регуляції.

Змістовно особистісна зрілість у межах цього підходу може бути розкрита через кілька взаємопов'язаних характеристик: як рівень розвитку автономної саморегуляції, як результат інтеріоризації соціальних норм і цінностей, як показник внутрішньої інтеграції особистості та як здатність діяти на основі власних переконань і смислів. Усі ці аспекти відображають різні

сторони єдиного процесу – становлення особистості як суб'єкта, здатного до самовизначення і саморегуляції.

Методологічно такий підхід дозволяє інтерпретувати особистісну зрілість як процес переходу від зовнішньо контрольованих форм поведінки до внутрішньо узгодженої, автономної регуляції діяльності. При цьому визначальним є не лише ступінь незалежності від зовнішніх впливів, а насамперед рівень внутрішньої узгодженості мотиваційної сфери, що забезпечує цілісність і стабільність особистості.

У контексті педагогічної діяльності це означає, що зрілий педагог постає не лише носієм професійних знань і компетентностей, а передусім суб'єктом, здатним до свідомого, ціннісно зумовленого та відповідального здійснення своєї професійної діяльності. Його поведінка визначається не зовнішніми вимогами чи нормативами як такими, а їх внутрішнім прийняттям і осмисленням, що забезпечує автентичність професійної позиції, здатність до рефлексії та творчого перетворення педагогічної практики.

Психосоціальна концепція зрілості

У сучасній зарубіжній психології розвитку одним із найбільш концептуально впливових напрямів осмислення особистісної зрілості є психосоціальний підхід, у межах якого розвиток особистості розглядається як результат складної взаємодії індивіда із соціальним середовищем упродовж усього життєвого шляху. Його теоретичні засади були закладені в працях Е. Еріксона і отримали подальший розвиток у дослідженнях ідентичності, життєвого циклу та психології дорослішання.

Методологічною основою цього підходу є уявлення про особистість як психосоціальну систему, у якій внутрішні психологічні процеси невіддільні від соціального контексту їх формування. У такому ракурсі особистісна зрілість не може бути пояснена виключно внутрішніми характеристиками індивіда або, навпаки, лише соціальними впливами; вона постає як результат їхньої взаємодії, що розгортається у формі послідовного розв'язання нормативних життєвих суперечностей. Відповідно, зрілість трактується як рівень розвитку, досягнутий особистістю внаслідок інтеграції досвіду взаємодії з соціальним світом і формування цілісної ідентичності.

Концептуальне підґрунтя психосоціального підходу до розуміння особистісної зрілості було закладене у працях Е. Еріксона, який розглядав розвиток особистості як послідовний і цілісний процес проходження психосоціальних стадій, кожна з яких пов'язана з розв'язанням специфічної кризи – внутрішньої суперечності між альтернативними тенденціями розвитку. У цьому контексті особистісна зрілість постає не як одномоментне досягнення або фіксований стан, а як результат поступового накопичення і інтеграції досвіду подолання цих криз, що забезпечує зростання внутрішньої цілісності особистості (Erikson, 1968).

Особливого значення для становлення зрілості набувають ті етапи розвитку, які пов'язані з формуванням ідентичності, здатності до близьких міжособистісних стосунків і генеративності. Зокрема, у юнацькому віці центральним завданням є досягнення ідентичності, що передбачає формування узгодженого уявлення про себе, власні цінності та життєві орієнтири. Успішне розв'язання цієї кризи забезпечує відчуття внутрішньої визначеності та цілісності, яке стає основою для подальшого особистісного розвитку. Натомість невирішеність цієї суперечності призводить до стану рольової невизначеності, що ускладнює процес самовизначення і знижує рівень зрілості.

На наступних етапах життєвого циклу зрілість виявляється у здатності особистості встановлювати глибокі, емоційно насичені і відповідальні стосунки з іншими людьми, що відображає подолання кризи «близькість – ізоляція», а також у прагненні виходити за межі власних інтересів і робити внесок у розвиток інших і суспільства загалом. Саме ця спрямованість на творення і підтримку життя, позначена Еріксоном як генеративність, виступає одним із ключових показників зрілості у дорослому віці.

Таким чином, у концепції Е. Еріксона особистісна зрілість розглядається як результат успішної інтеграції психосоціального досвіду, що формується у процесі послідовного розв'язання життєвих суперечностей. Вона відображає досягнення внутрішньої цілісності особистості, її здатність до самовизначення, побудови значущих міжособистісних зв'язків і відповідальної участі у соціальному житті.

Подальша конкретизація психосоціального підходу до розуміння особистісної зрілості здійснена у працях Дж. Марсії, який, розвиваючи ідеї Е. Еріксона, запропонував

операціоналізовану модель формування ідентичності, що дозволяє більш чітко описати рівні особистісного розвитку. У центрі його концепції перебуває уявлення про ідентичність як результат активного процесу самовизначення, що відбувається у взаємодії двох ключових параметрів – переживання особистістю кризи (пошуку альтернатив) та наявності зобов'язань щодо прийнятих цінностей, цілей і життєвих орієнтирів (Marcia, 1966).

Виходячи з цього, Марсія виокремлює чотири статуси ідентичності, які відображають різні рівні особистісної зрілості. На найнижчому рівні перебуває дифузна ідентичність, для якої характерна відсутність як пошуку, так і чітких зобов'язань, що виявляється у невизначеності життєвих орієнтирів і залежності від зовнішніх обставин. Інший варіант незрілої ідентичності – передчасно прийнята ідентичність – формується за умов прийняття цінностей і норм без їх критичного осмислення, що зумовлює зовнішню конформність, але не забезпечує внутрішньої автономії.

Більш високий рівень розвитку представлений станом мораторію, який характеризується активним пошуком і переживанням кризи ідентичності. У цей період особистість перебуває у стані внутрішньої напруги, пов'язаної з необхідністю вибору, однак саме цей пошук створює передумови для досягнення зрілості. Найвищим рівнем є досягнута ідентичність, яка формується внаслідок усвідомленого і самостійного прийняття життєвих орієнтирів. Саме цей стан відповідає зрілій особистості, оскільки поєднує внутрішню визначеність із результатом власного вибору, а не зовнішнього нав'язування.

Таким чином, у концепції Дж. Марсії особистісна зрілість безпосередньо пов'язується зі станом досягнутої ідентичності, який характеризується внутрішньою узгодженістю, стійкістю ціннісних орієнтацій та здатністю до відповідального самовизначення. Важливою рисою зрілої особистості є те, що її життєві рішення ґрунтуються не лише на зовнішніх вимогах або випадкових обставинах, а на результатах рефлексивного осмислення альтернатив і свідомого вибору.

Водночас Марсія підкреслює, що ідентичність не є раз і назавжди сформованою структурою. Вона може переглядатися і трансформуватися під впливом нових життєвих обставин, що дозволяє розглядати зрілість як динамічний процес, пов'язаний із постійним уточненням і переосмисленням власної позиції у світі.

Такий підхід зближує його концепцію із сучасними уявленнями про особистість як відкриту систему, що перебуває у стані безперервного розвитку.

Отже, у межах теорії Дж. Марсії особистісна зрілість постає як результат процесу самовизначення, що здійснюється через подолання кризи ідентичності та прийняття внутрішньо узгоджених життєвих орієнтирів. Вона відображає рівень автономії, рефлексивності та ціннісної визначеності особистості, які забезпечують її здатність до послідовного і відповідального здійснення життєвого вибору.

Подальший розвиток психосоціального підходу до розуміння особистісної зрілості пов'язаний із дослідженнями життєвого циклу дорослої людини, зокрема з концепцією Д. Левінсона, який запропонував цілісне бачення розвитку особистості як процесу формування і трансформації її життєвої структури. На відміну від підходів, що зосереджуються переважно на юнацькому періоді, Левінсон підкреслює, що становлення зрілості не завершується з досягненням дорослості, а триває протягом усього життя, охоплюючи послідовність стабільних фаз і кризових переходів, які виконують функцію переосмислення попереднього досвіду (Levinson, 1978).

У центрі його теорії перебуває поняття *життєвої структури*, під якою розуміється відносно стійка система взаємозв'язків між особистістю та її соціальним оточенням, що включає професійну діяльність, міжособистісні стосунки, життєві цілі та цінності. Розвиток особистості розглядається як процес побудови, стабілізації та подальшої трансформації цієї структури. Кожен життєвий період характеризується відносною рівновагою, яка з часом порушується унаслідок накопичення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що призводить до кризового переходу і необхідності перебудови життєвої організації.

У цьому контексті особистісна зрілість постає як здатність особистості ефективно здійснювати такі переходи, інтегруючи попередній досвід і водночас відкриваючись до нових можливостей розвитку. Вона виявляється у здатності переглядати життєві цілі, відмовлятися від неактуальних орієнтацій, приймати нові ролі та адаптуватися до змінних умов без втрати внутрішньої цілісності. Зріла особистість не лише підтримує стабільність своєї життєвої структури, а й здатна до її гнучкої трансформації відповідно до нових життєвих викликів.

Особливого значення у концепції Левінсона набуває ідея про поєднання стабільності та змінності як двох взаємодоповнювальних характеристик розвитку. З одного боку, зрілість передбачає наявність відносно стійкої системи цінностей і життєвих орієнтирів, з іншого – здатність до їх перегляду і оновлення. Саме ця діалектика стабільності та розвитку забезпечує цілісність особистості у процесі її життєвого шляху.

Таким чином, у концепції Д. Левінсона особистісна зрілість розглядається як результат і водночас умова успішного проходження життєвого циклу, що виявляється у здатності особистості інтегрувати досвід, підтримувати внутрішню цілісність і здійснювати свідомі трансформації власної життєвої структури. Такий підхід дозволяє осмислити зрілість як динамічний процес, пов'язаний із постійним балансуванням між збереженням і зміною, що забезпечує безперервність і водночас розвиток особистості.

Суттєвого переосмислення психосоціальний підхід до розуміння особистісної зрілості зазнає у сучасних дослідженнях, зокрема у працях Дж. Арнетта, який, аналізуючи особливості розвитку в умовах пізньомодерного суспільства, запропонував концепцію «emerging adulthood» – періоду, що позначає нову, відносно самостійну фазу між юністю і повною дорослістю. У межах цієї концепції підкреслюється, що процес становлення зрілості у сучасних соціокультурних умовах набуває більш тривалого, нелінійного і варіативного характеру, що зумовлено розширенням можливостей вибору, зміною життєвих стратегій і зниженням жорсткості соціальних ролей (Arnett, 2000).

На відміну від класичних стадіальних моделей, у яких зрілість розглядається як досягнення певного вікового рубежу, Арнетт пропонує розуміти її як процес поступового переходу до дорослості, що визначається не стільки хронологічним віком, скільки якісними змінами у способі функціонування особистості. У центрі цього процесу перебуває активний пошук життєвих орієнтирів, що охоплює професійну, особистісну та ціннісну сфери, а також експериментування з різними можливостями самореалізації.

У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат поступового набуття автономії та відповідальності, що формуються у процесі прийняття життєво значущих рішень. Вона виявляється у здатності особистості самостійно визначати напрям

власного розвитку, брати на себе відповідальність за його наслідки та вибудовувати індивідуальну життєву траєкторію. Важливо, що цей процес не має універсальної послідовності або чітко визначених меж, а залежить від індивідуальних і соціокультурних умов розвитку.

Арнетт підкреслює, що період «emerging adulthood» характеризується низкою специфічних особливостей, серед яких провідне місце займають: інтенсивний пошук ідентичності, нестабільність життєвих обставин, зосередженість на власному розвитку, відчуття перебування «між» підлітковістю і дорослістю, а також широкі можливості для самоконструювання життєвого шляху. Саме ці характеристики створюють умови для формування зрілості, але водночас роблять цей процес більш складним і неоднозначним.

Таким чином, у концепції Дж. Арнетта особистісна зрілість постає як динамічний, контекстуально зумовлений процес, що розгортається у просторі розширених можливостей і виборів. Вона пов'язується передусім із досягненням психологічної автономії, відповідальності за власне життя та здатності до самостійного конструювання життєвої стратегії. Такий підхід дозволяє переосмислити зрілість не як фіксований результат розвитку, а як відкритий процес, що триває упродовж тривалого періоду і відображає складну взаємодію індивідуальних і соціальних чинників.

Важливим сучасним напрямом розвитку психосоціального підходу є дослідження *наративної ідентичності*, у контексті якого особистісна зрілість розуміється як здатність особистості інтегрувати власний життєвий досвід у цілісну, послідовну та смислово узгоджену історію. Найбільш розгорнуте теоретичне обґрунтування цього підходу представлено у працях Д. Мак-Адамса, який розглядає ідентичність не лише як систему рис або ролей, а як динамічний наратив – внутрішньо вибудовану історію життя, що надає досвіду індивіда цілісності, послідовності та смислової визначеності (McAdams, 2001).

У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат здатності особистості здійснювати наративну інтеграцію, тобто поєднувати різнорідні, іноді суперечливі життєві події у єдину смислову структуру. Йдеться не просто про згадування або опис минулого, а про його інтерпретацію, переосмислення і включення у ширший контекст життєвого шляху. Саме завдяки цьому

процесу особистість набуває відчуття ідентичності як внутрішньої цілісності, що зберігається попри змінність життєвих обставин.

Д. Мак-Адамс підкреслює, що зріла особистість відрізняється не лише наявністю певних психологічних якостей, а передусім здатністю конструювати власну життєву історію як осмислений і спрямований процес. Така історія, як правило, характеризується внутрішньою логікою розвитку, наявністю смислових зв'язків між подіями, а також включенням ключових тем, пов'язаних із самореалізацією, подоланням труднощів і внеском у життя інших людей. Особливе значення у цьому процесі має здатність до так званої «редемптивної інтерпретації» досвіду, коли навіть негативні події інтегруються у життєвий наратив як джерело розвитку і особистісного зростання.

У цьому сенсі особистісна зрілість виявляється у здатності:

- осмислювати власний життєвий шлях як цілісний процес;
- інтегрувати суперечливий досвід у єдину смислову структуру;
- підтримувати відчуття ідентичності у змінних життєвих умовах;
- надавати власному життю спрямованості та значущості.

Таким чином, у концепції Д. Мак-Адамса особистісна зрілість постає як результат смислотворчої активності особистості, що забезпечує внутрішню узгодженість і цілісність її життєвого досвіду. Вона характеризує такий рівень розвитку, при якому людина не лише адаптується до життєвих обставин, а й активно інтерпретує і конструює власний життєвий шлях, надаючи йому індивідуального смислу і напрямку.

У сучасних дослідженнях психосоціального розвитку формується узагальнене уявлення про особистісну зрілість як інтеграцію автономії та соціальної відповідальності, що відображає здатність особистості ефективно функціонувати у складному соціальному середовищі. У цьому контексті зрілість розглядається не лише як досягнення внутрішньої незалежності, а як результат узгодження індивідуальних прагнень із вимогами і нормами соціального життя. Такий підхід дозволяє подолати однобічні трактування зрілості як виключно автономії або, навпаки, як соціальної адаптованості, підкреслюючи їхню взаємодоповнювальність.

Зокрема, у працях Л. Стейнберга та Е. Кауффмана особистісна зрілість інтерпретується як комплексна характеристика, що

охоплює здатність до самостійного прийняття рішень, ефективної саморегуляції та усвідомлення соціальних наслідків власної поведінки. У цьому підході автономія не зводиться до незалежності від інших, а передбачає відповідальне здійснення вибору з урахуванням соціального контексту. Водночас важливим компонентом зрілості виступає розвиток самоконтролю, який забезпечує здатність особистості регулювати імпульси, відкладати миттєві задоволення і діяти відповідно до довгострокових цілей.

Узагальнюючи ці положення, можна стверджувати, що зріла особистість у цьому підході характеризується поєднанням трьох взаємопов'язаних здатностей:

- *автономного прийняття рішень* на основі власних переконань;
- *саморегуляції поведінки*, що забезпечує контроль імпульсів і послідовність дій;
- *соціальної відповідальності*, яка виявляється у врахуванні інтересів інших і наслідків власних вчинків.

Таким чином, особистісна зрілість постає як динамічний баланс між індивідуальною свободою та соціальною включеністю, що забезпечує не лише адаптацію особистості до суспільства, а й її здатність до відповідальної та усвідомленої участі у соціальному житті. Такий підхід дозволяє розглядати зрілість як інтегративну характеристику, що поєднує внутрішню автономію з орієнтацією на соціально значущі цінності та норми (Steinberg & Cauffman, 1996; Greenberger & Sørensen, 1974).

Узагальнення класичних і сучасних інтерпретацій психосоціального підходу дозволяє розглядати особистісну зрілість як результат складного, багаторівневого процесу становлення особистості у взаємодії із соціальним середовищем. У цьому підході зрілість постає не як статичний стан або досягнення певного вікового рубежу, а як динамічний процес інтеграції індивідуального досвіду, соціальних ролей, цінностей і смислів, що розгортається упродовж усього життєвого шляху.

Методологічною основою такого розуміння є уявлення про розвиток як послідовність якісних змін, що здійснюються через подолання психосоціальних суперечностей (Е. Еріксон), активний процес самовизначення і формування ідентичності (Дж. Марсія), перебудову життєвої структури у контексті життєвого циклу (Д. Левінсон), а також через варіативні і контекстуально зумовлені траєкторії дорослішання в умовах сучасного суспільства

(Дж. Арнетт). Доповненням до цих підходів виступають сучасні концепції наративної ідентичності (Д. Мак-Адамс), які підкреслюють роль смислотворення у забезпеченні цілісності особистості, а також уявлення про психосоціальну зрілість як інтеграцію автономії та соціальної відповідальності (Л. Стейнберг, Е. Кауффман), що акцентують необхідність узгодження індивідуальної свободи із соціальними вимогами.

Узагальнюючи ці положення, можна стверджувати, що особистісна зрілість у межах психосоціального підходу виявляється у кількох взаємопов'язаних вимірах: як сформованість цілісної ідентичності, як здатність до самостійного і відповідального вибору, як готовність до побудови значущих міжособистісних стосунків і як орієнтація на внесок у життя інших і суспільства загалом. Вона також передбачає здатність особистості інтегрувати суперечливий життєвий досвід, підтримувати внутрішню цілісність у змінних умовах та гнучко трансформувати власну життєву стратегію.

Таким чином, психосоціальний підхід дозволяє інтерпретувати особистісну зрілість як інтегративну характеристику, що відображає рівень узгодженості між внутрішнім світом особистості та її соціальним буттям. Вона постає як результат і водночас умова ефективної взаємодії людини із соціальним середовищем, у межах якої особистість не лише адаптується до наявних умов, а й активно конструює власний життєвий шлях, поєднуючи автономію, відповідальність і смислотворчу активність.

Когнітивно-моральна концепція зрілості

Когнітивно-моральний підхід до розуміння особистісної зрілості сформувався у межах когнітивної та морально-розвиткової психології і пов'язаний передусім із працями Ж. Піаже та Л. Колберга. У цьому напрямі зрілість розглядається крізь призму розвитку мислення і моральної свідомості, що визначають здатність особистості до усвідомленого, обґрунтованого і відповідального прийняття рішень. На відміну від підходів, які акцентують емоційні або мотиваційні аспекти розвитку, когнітивно-моральна перспектива підкреслює роль інтелектуальних структур і способів морального міркування як ключових детермінант зрілості.

Методологічною основою цього підходу є уявлення про розвиток як послідовність якісних змін у способах пізнання і осмислення реальності. Зокрема, у теорії Ж. Піаже становлення особистості пов'язується з переходом від егоцентричного мислення до децентрованого, що забезпечує здатність враховувати різні точки зору і будувати більш об'єктивні уявлення про світ. У цьому контексті зрілість постає як досягнення рівня когнітивної організації, який дозволяє особистості виходити за межі безпосереднього досвіду, оперувати абстрактними поняттями та здійснювати рефлексивний аналіз власних дій.

Подальший розвиток когнітивно-морального підходу до розуміння особистісної зрілості отримав системне обґрунтування у теорії морального розвитку Л. Колберга, який, спираючись на ідеї Ж. Піаже, розглядав мораль як особливу форму когнітивної діяльності, що розвивається у процесі послідовної трансформації способів морального міркування. У цьому контексті особистісна зрілість пов'язується з переходом від гетерономної моралі, що ґрунтується на зовнішньому контролі та авторитетах, до автономної моралі, в основі якої лежать внутрішньо прийняті принципи і свідомий моральний вибір (Kohlberg, 1984).

Колберг виокремлює три основні рівні морального розвитку – доконвенційний, конвенційний і постконвенційний, кожен із яких включає по дві стадії і характеризується специфічною логікою морального судження. На доконвенційному рівні поведінка визначається орієнтацією на уникнення покарання та отримання винагороди; на конвенційному – прагненням відповідати соціальним очікуванням і підтримувати соціальний порядок; на постконвенційному – здатністю виходити за межі конкретних норм і оцінювати їх з позицій універсальних етичних принципів.

Особистісна зрілість у цій концепції безпосередньо пов'язується з досягненням постконвенційного рівня, на якому моральне мислення набуває принципового характеру. На цьому етапі особистість здатна:

- критично осмислювати соціальні норми і правила;
- відрізняти законність від справедливості;
- діяти на основі внутрішньо прийнятих етичних принципів, навіть у разі їхньої невідповідності зовнішнім вимогам;
- враховувати права і гідність інших людей як універсальну моральну основу.

Важливо підкреслити, що, за Колбергом, розвиток моральної свідомості має послідовний і ієрархічний характер: перехід до вищих рівнів можливий лише за умови досягнення попередніх, а кожен наступний рівень забезпечує більш диференційоване, рефлексивне і універсалізоване розуміння моральних проблем. У цьому сенсі зрілість постає як результат не лише засвоєння соціальних норм, а їх глибокого переосмислення і інтеграції у внутрішню систему переконань.

Таким чином, у теорії Л. Колберга особистісна зрілість розглядається як рівень розвитку моральної свідомості, що характеризується автономністю, рефлексивністю і орієнтацією на універсальні етичні принципи. Вона відображає здатність особистості до відповідального морального вибору, який ґрунтується не на зовнішньому контролі, а на внутрішньо прийнятих цінностях і усвідомленні власної відповідальності перед іншими людьми і суспільством загалом.

У цьому контексті зріла особистість характеризується здатністю:

- здійснювати моральні судження на основі загальних принципів, а не лише зовнішніх правил;
- враховувати позицію іншої людини та здійснювати децентрацію;
- рефлексивно оцінювати власні дії і їх наслідки;
- приймати відповідальні рішення у ситуаціях морального вибору.

Важливою рисою когнітивно-морального підходу є розуміння зрілості як результату активної взаємодії особистості із соціальним середовищем, у процесі якої відбувається зіткнення різних точок зору, що стимулює розвиток мислення і моральної свідомості. Таким чином, розвиток зрілості пов'язується не лише з внутрішніми змінами, а й із включеністю у соціальні відносини, які створюють умови для когнітивного і морального зростання.

У сучасних дослідженнях когнітивно-моральний підхід зазнає суттєвого розширення завдяки врахуванню ролі контексту, емоційних процесів і міжособистісних відносин у становленні моральної свідомості. У цьому напрямі важливий внесок зробила К. Гілліган, яка, критично переосмислюючи теорію Л. Колберга, звернула увагу на обмеженість її орієнтації виключно на принципи справедливості як універсальний критерій моральної зрілості (Gilligan, 1982). На її думку, моральне мислення не

вичерпується раціонально-правовою логікою, а може розгортатися також у площині відповідальності за інших, чутливості до міжособистісних зв'язків і турботи про благополуччя іншої людини.

У запропонованій нею концепції етики турботи моральний розвиток розглядається як процес поглиблення розуміння взаємозалежності людей і зростання здатності до емпатійного сприйняття іншого. У цьому контексті особистісна зрілість пов'язується не лише зі здатністю дотримуватися абстрактних принципів, а й із умінням враховувати конкретні життєві обставини, унікальність ситуацій і потреби інших людей. Зріла особистість виявляє моральну чутливість, здатність до співпереживання та відповідального ставлення до міжособистісних взаємин, що дозволяє їй приймати рішення, орієнтовані не лише на формальну справедливість, а й на збереження і підтримку людських зв'язків.

Важливо підкреслити, що Гілліган не заперечує значення принципів справедливості, а пропонує розглядати їх у взаємозв'язку з етикою турботи як дві взаємодоповнювальні моральні перспективи. У цьому сенсі особистісна зрілість постає як здатність інтегрувати ці підходи, поєднуючи раціональність морального судження з емоційною залученістю та чутливістю до контексту. Така інтеграція забезпечує більш гнучке, багатовимірне і гуманістично орієнтоване розуміння моральних ситуацій.

Таким чином, у концепції К. Гілліган особистісна зрілість розглядається як результат розвитку моральної свідомості, що поєднує когнітивні, емоційні та соціально-реляційні компоненти. Вона відображає здатність особистості до відповідального морального вибору, який враховує як універсальні принципи, так і конкретні людські взаємини, що значно розширює класичне розуміння зрілості у межах когнітивно-морального підходу.

Отже, у межах когнітивно-морального підходу особистісна зрілість розглядається як результат розвитку когнітивних структур і моральної свідомості, що забезпечують здатність особистості до рефлексивного, принципового і відповідального прийняття рішень. Вона відображає рівень автономії мислення, здатність до децентрації та орієнтацію на універсальні цінності, що дозволяє особистості діяти не лише відповідно до соціальних очікувань, а й на основі власних моральних переконань.

У цьому підході зрілість постає не як сукупність окремих моральних якостей, а як якісний рівень організації мислення, що визначає спосіб осмислення людиною моральних ситуацій і власної поведінки. Методологічною основою такого розуміння є уявлення про розвиток як послідовний перехід до більш складних і диференційованих форм когнітивного та морального функціонування. З одного боку, цей процес виявляється у подоланні егоцентризму і розвитку здатності до децентрації, що забезпечує врахування різних точок зору (Ж. Піаже). З іншого – у переході від зовнішньо детермінованої, гетерономної моралі до автономної, принципово орієнтованої моральної свідомості, здатної виходити за межі конкретних соціальних норм (Л. Колберг). Водночас сучасні інтерпретації цього підходу, зокрема у працях К. Гілліган, розширюють його межі, підкреслюючи значення емоційної чутливості, міжособистісних зв'язків і контексту у моральному розвитку.

Узагальнюючи ці положення, можна стверджувати, що особистісна зрілість у межах когнітивно-морального підходу виявляється у кількох взаємопов'язаних вимірах: як здатність до абстрактного і рефлексивного мислення, як уміння здійснювати моральні судження на основі внутрішньо прийнятих принципів, як здатність до децентрації і врахування позиції іншого, а також як інтеграція раціональних і емоційно-реляційних аспектів моральної свідомості. Вона передбачає не лише знання моральних норм, а й їх критичне осмислення, внутрішнє прийняття та здатність діяти відповідно до них у складних і суперечливих ситуаціях.

Когнітивно-моральний підхід дозволяє інтерпретувати особистісну зрілість як інтегративну характеристику, що відображає рівень розвитку моральної свідомості і мислення особистості. Вона постає як здатність до автономного, рефлексивно опосередкованого і ціннісно зумовленого морального вибору, який враховує як універсальні етичні принципи, так і конкретні міжособистісні відносини. У цьому сенсі зрілість виступає не лише результатом розвитку, а й умовою відповідальної і гуманістично орієнтованої взаємодії людини зі світом.

Холістична модель особистісної зрілості

Холістичний, або інтегративний, підхід до розуміння особистісної зрілості сформувався як відповідь на обмеженість редукціоністських моделей, що пояснюють розвиток людини через окремі ізольовані аспекти – когнітивні, емоційні, соціальні чи мотиваційні. У межах цього підходу особистість розглядається як цілісна, багатовимірна система, розвиток якої не може бути адекватно описаний через один домінуючий чинник.

Водночас доцільно розрізняти два взаємопов'язані, але не тотожні виміри цього підходу. Холістичний вимір задає загальний принцип розгляду особистості як цілісності, підкреслюючи, що її зрілість не зводиться до суми окремих характеристик, а відображає рівень внутрішньої узгодженості, цілісності та гармонії. Інтегративний вимір, у свою чергу, конкретизує механізми досягнення цієї цілісності, акцентуючи увагу на процесах узгодження і поєднання різних ліній розвитку особистості. У цьому сенсі інтегративний підхід постає як розвиток і операціоналізація холістичної парадигми, що дозволяє перейти від загального принципу цілісності до аналізу конкретних психологічних механізмів її формування.

Методологічною основою інтегративного підходу є уявлення про розвиток як процес послідовного ускладнення і водночас інтеграції психічних структур, у якому відбувається узгодження когнітивних, емоційних, мотиваційних і соціальних компонентів особистості. Ця ідея отримала системне обґрунтування у низці сучасних теоретичних моделей розвитку особистості, зокрема у працях Роберт Кіган, Джейн Ловінгер, Сюзанна Кук-Гройтер, Кен Вілбер та Майкл Коммонс. У цих підходах зрілість розглядається як перехід до вищих рівнів організації особистості, що характеризуються більшою когнітивною складністю, рефлексивністю та внутрішньою інтегрованістю.

Зокрема, у конструктивно-розвивальній теорії Роберт Кіган особистісна зрілість осмислюється як результат переходу до більш складних рівнів організації свідомості, що характеризуються зростанням здатності до рефлексії, самодетермінації та інтеграції досвіду. Вихідною методологічною ідеєю цієї теорії є положення про те, що розвиток особистості має конструктивний характер: людина не просто засвоює зовнішні впливи, а активно конструює власну реальність, поступово змінюючи способи осмислення себе і світу (Kegan, 1982).

Центральним у підході Кігана є розрізнення між тим, що людина «має» (object), і тим, чим вона «є» (subject). Розвиток відбувається як процес поступового переходу тих структур досвіду, які раніше визначали особистість (тобто були «суб'єктом»), у сферу усвідомлення і контролю (тобто стають «об'єктом»). Саме ця трансформація забезпечує зростання рівня свідомості і, відповідно, рівня особистісної зрілості. Зріла особистість, таким чином, відрізняється здатністю дистанціюватися від власних переконань, ролей і емоційних станів, розглядати їх як об'єкт рефлексії і свідомо регулювати свою поведінку.

У межах своєї теорії Кіган описує послідовність рівнів розвитку свідомості, серед яких особливе значення для розуміння зрілості мають так звані постконвенційні рівні. На цих рівнях особистість виходить за межі соціально заданих норм і очікувань, що визначають її поведінку на попередніх етапах, і починає формувати власну систему смислів і цінностей. Зокрема, на рівні *самоавторства* (self-authoring mind) індивід здатний:

- самостійно визначати власні переконання і життєві цілі;
- критично осмислювати соціальні ролі і вимоги;
- вибудовувати внутрішньо узгоджену систему цінностей;
- діяти на основі власних принципів, а не зовнішнього тиску.

Подальший розвиток пов'язаний із переходом до ще більш складного рівня – *самотрансформуючої свідомості* (self-transforming mind), на якому особистість набуває здатності усвідомлювати обмеженість власної системи переконань, інтегрувати різні перспективи і мислити у категоріях взаємозв'язків і процесів. На цьому рівні зрілість виявляється не лише у наявності автономної позиції, а й у здатності до її постійного перегляду і розвитку.

Таким чином, у концепції Р. Кігана особистісна зрілість постає як процес переходу до вищих рівнів свідомості, що характеризуються зростанням рефлексивності, автономії та здатності до інтеграції складного і суперечливого досвіду. Вона відображає такий рівень розвитку, при якому особистість не лише визначає власну життєву позицію, а й здатна усвідомлювати її умовність, відкриваючись до подальшого саморозвитку і переосмислення власного досвіду.

Подальший розвиток інтегративного підходу до розуміння особистісної зрілості пов'язаний із дослідженнями розвитку Его, представленими у працях Джейн Ловінгер та Сюзанни Кук-

Гройтер. У контексті цього напряму особистість розглядається як система смислотворення, що еволюціонує через послідовні рівні організації Его, кожен із яких визначає специфічний спосіб сприйняття себе, інших і соціальної реальності (Loevinger, 1976; Cook-Greuter, 2005).

Методологічною основою цього підходу є уявлення про розвиток як процес ускладнення і диференціації структур свідомості, що супроводжується їх подальшою інтеграцією. Кожен рівень розвитку Его характеризується відносно стійкою системою інтерпретації досвіду, яка визначає спосіб мислення, емоційного реагування і поведінки особистості. У цьому контексті особистісна зрілість пов'язується з переходом до більш високих рівнів розвитку, на яких забезпечується більша гнучкість, рефлексивність і здатність до інтеграції суперечливих аспектів досвіду.

У класичній моделі Дж. Ловінгер розвиток Его постає як послідовність стадій, що відображають поступовий перехід від імпульсивних і зовнішньо детермінованих форм поведінки до автономних і інтегрованих. Вона виокремлює такі основні рівні організації Его:

- *імпульсивний* (Impulsive) – поведінка визначається безпосередніми імпульсами і зовнішнім контролем;
- *самозахисний* (Self-Protective) – орієнтація на уникнення покарання і маніпулятивні стратегії;
- *конформний* (Conformist) – підпорядкування соціальним нормам і очікуванням;
- *самосвідомий* (Self-Aware) – поява елементів рефлексії і усвідомлення внутрішніх станів;
- *сумлінний* (Conscientious) – формування внутрішніх стандартів і відповідальності;
- *індивідуалістичний* (Individualistic) – усвідомлення відносності норм, розвиток індивідуальної позиції;
- *автономний* (Autonomous) – здатність до інтеграції суперечностей, толерантність до невизначеності;
- *інтегрований* (Integrated) – високий рівень цілісності, гнучкості і внутрішньої узгодженості.

Особливого значення для розуміння зрілості набувають *постконвенційні рівні*, на яких особистість:

- усвідомлює відносність соціальних норм і стандартів;

- розвиває здатність до внутрішньої саморегуляції;
- формує індивідуалізовану систему цінностей;
- демонструє толерантність до невизначеності та багатозначності.

Розвиваючи ці положення, С. Кук-Гройтер запропонувала більш диференційовану модель, у якій особлива увага приділяється вищим, постконвенційним і постсимволічним рівням розвитку свідомості. Її класифікація включає такі основні стадії:

- *імпульсивна* (Impulsive);
- *самозахисна* (Self-Protective);
- *конформістська* (Conformist);
- *самосвідома* (Self-Aware);
- *сумлінна* (Conscientious);
- *індивідуалістична* (Individualistic);
- *автономна* (Autonomous);
- *конструктивно-усвідомлена / стратегічна* (Construct-Aware);
- *унітивна* (Unitive).

На вищих рівнях розвитку, описаних Кук-Гройтер, особистість набуває здатності до метарефлексії, усвідомлення умовності власних когнітивних конструкцій і інтеграції множинних перспектив. Тут зрілість виявляється не лише у наявності автономної системи цінностей, а й у здатності виходити за її межі, сприймаючи реальність як відкриту, багатовимірну і процесуальну.

У цьому контексті особистісна зрілість постає як результат переходу до вищих рівнів розвитку Его, що характеризуються зростанням рефлексивності, інтегрованості та здатності до осмислення складності світу. Вона відображає такий рівень розвитку, при якому особистість здатна не лише ефективно функціонувати у соціальному середовищі, а й усвідомлено трансформувати власні способи мислення, переживання і взаємодії зі світом.

Водночас у контексті інтегральної теорії Кена Вілбера розвиток особистості осмислюється як багатовекторний, системний процес, що охоплює різні виміри людського існування і передбачає їх поступову диференціацію та інтеграцію. На відміну від підходів, які фокусуються на окремих аспектах розвитку,

Вілбер пропонує цілісну метатеоретичну модель, у якій особистість розглядається як багаторівнева структура, що розгортається одночасно у кількох взаємопов'язаних площинах (Wilber, 2000). Ключовим концептуальним ядром цієї теорії є модель AQAL (All Quadrants, All Levels – «усі квадранти, усі рівні»), яка передбачає аналіз розвитку особистості у чотирьох взаємодоповнювальних вимірах:

- *індивідуально-внутрішньому* (свідомість, переживання, смисли);
- *індивідуально-зовнішньому* (поведінка, нейропсихологічні процеси);
- *колективно-внутрішньому* (культура, цінності, міжсуб'єктивні смисли);
- *колективно-зовнішньому* (соціальні системи, інститути, ролі).

У цьому контексті особистісна зрілість не може бути зведена до розвитку лише одного з цих вимірів, а постає як результат їх узгодженого і збалансованого розвитку. Важливим є те, що кожен із зазначених вимірів має власну логіку еволюції, але лише їх інтеграція забезпечує цілісність особистості.

Окрім багатовимірності, Вілбер підкреслює і багаторівневість розвитку, описуючи послідовні стадії свідомості, які відповідають зростанню складності сприйняття і осмислення реальності. Ці рівні охоплюють рух від егоцентричних і етноцентричних форм свідомості до світлоцентричних і, зрештою, інтегральних, що характеризуються здатністю охоплювати і поєднувати різні перспективи. У цьому сенсі зрілість пов'язується з переходом до більш універсальних і всеохопних форм бачення світу.

Важливим компонентом інтегральної теорії є також розрізнення між «лініями розвитку» (lines), «станами свідомості» (states) і «типами» (types), що дозволяє більш точно описати складність особистісного розвитку. Зокрема, особистість може демонструвати різний рівень розвитку у різних лініях (наприклад, когнітивній, моральній, емоційній), що підкреслює необхідність їх інтеграції як умови зрілості.

У цьому контексті особистісна зрілість виявляється у здатності:

- інтегрувати різні виміри досвіду – внутрішні і зовнішні, індивідуальні і соціальні;
- мислити у багаторівневих і багатоперспективних категоріях;
- узгоджувати різні лінії розвитку в єдину систему;

- усвідомлювати і інтегрувати суперечності без їх редукції;
- зберігати цілісність особистості у складному, динамічному середовищі.

Таким чином, у концепції К. Вілбера особистісна зрілість постає як результат досягнення інтегрального рівня розвитку, що характеризується високим ступенем складності, рефлексивності та цілісності. Вона відображає здатність особистості поєднувати різні аспекти свого досвіду у багатовимірну систему, що забезпечує гнучке, усвідомлене і відповідальне функціонування у сучасному світі. У цьому сенсі зрілість постає не лише як вершина окремої лінії розвитку, а як інтеграція множинних вимірів людського існування у цілісну структуру свідомості і діяльності.

Особистісна зрілість постає як результат взаємодії кількох ключових вимірів розвитку, серед яких можна виокремити:

- когнітивну складність і здатність до метарефлексії;
- емоційну інтегрованість і здатність до усвідомленої регуляції переживань;
- ціннісно-смислову автономію і здатність до самодетермінації;
- соціальну відповідальність і здатність до конструктивної взаємодії з іншими.

Зазначені компоненти не існують ізольовано, а утворюють цілісну динамічну систему, у межах якої розвиток одного виміру зумовлює трансформації інших. У цьому сенсі зрілість постає як результат не просто накопичення окремих якостей, а їх інтеграції у новий рівень організації особистості.

Якщо холістичний підхід задає принцип розгляду особистості як цілісної системи, то інтегративний конкретизує механізми досягнення цієї цілісності через узгодження різних ліній розвитку – когнітивної, емоційної, ціннісної та соціальної. У цьому сенсі інтегративний підхід виступає розвитком і конкретизацією холістичної парадигми, що дозволяє перейти від загального принципу цілісності до його операціоналізації у психологічному аналізі особистісної зрілості.

Інтегративне розуміння психосоціальної зрілості набуває дедалі більшого значення у сучасній психології розвитку. Зрілість при цьому розглядається як результат узгодженого розвитку особистісних і соціальних компонентів функціонування індивіда. На відміну від класичних підходів, що підкреслюють або внутрішні (когнітивні, моральні, мотиваційні) аспекти розвитку,

або зовнішні (соціальні ролі, адаптацію) виміри, інтегративний напрям прагне поєднати їх у цілісну концепцію, що відображає реальну складність процесу становлення зрілої особистості.

Значний внесок у розробку цього підходу зробили Ірвін Грінбергер та Лоуренс Стейнберг, які запропонували розглядати *психосоціальну зрілість* як інтегративну характеристику, що поєднує автономію, саморегуляцію та соціальну відповідальність (Greenberger & Sørensen, 1974; Steinberg & Cauffman, 1996). У цьому контексті зрілість визначається не лише здатністю до незалежного прийняття рішень, а й умінням здійснювати їх відповідально, з урахуванням соціальних норм і наслідків для інших людей.

Методологічною основою такого підходу є уявлення про розвиток як процес поступового переходу від зовнішньо детермінованих форм поведінки до внутрішньо регульованих, що водночас узгоджуються із соціальними очікуваннями. Зріла особистість постає як така, що здатна до самостійного вибору, але не ізольована від соціального контексту, а включена у систему міжособистісних і суспільних відносин.

У структурі психосоціальної зрілості дослідники виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів, які разом відображають її інтегративний характер. Зокрема, до ключових вимірів зрілості належать:

- *автономія*, що виявляється у здатності особистості приймати самостійні рішення на основі власних переконань і цінностей;
- *саморегуляція*, яка забезпечує контроль імпульсів, здатність відкладати задоволення та діяти відповідно до довгострокових цілей;
- *соціальна відповідальність*, що передбачає усвідомлення наслідків власних дій для інших людей і готовність діяти відповідно до соціальних норм і етичних принципів.

Ці компоненти не існують ізольовано, а утворюють цілісну систему, у якій розвиток кожного з них сприяє зміцненню інших. Так, автономія без саморегуляції може призводити до імпульсивності, тоді як саморегуляція без соціальної відповідальності – до формального дотримання норм без їх внутрішнього прийняття. Лише їх інтеграція забезпечує досягнення зрілого рівня функціонування особистості.

Особливістю цього підходу є також акцент на поступовості і контекстуальності розвитку зрілості. Дослідники підкреслюють,

що становлення психосоціальної зрілості не є одномоментним актом, а відбувається упродовж тривалого періоду, особливо в умовах сучасного суспільства, де процес переходу до дорослості стає більш складним і варіативним. У цьому сенсі зрілість постає як динамічний процес, що залежить як від індивідуальних характеристик особистості, так і від соціальних умов її розвитку.

У межах інтегративного напряму психосоціальна зрілість інтерпретується як результат узгодження автономії, саморегуляції та соціальної відповідальності, що забезпечує здатність особистості до самостійного, усвідомленого і відповідального функціонування у соціальному середовищі. Вона постає як інтегративна характеристика, що відображає баланс між індивідуальною свободою і соціальною включеністю, виступаючи водночас умовою ефективної адаптації і активної участі особистості у суспільному житті.

Особливе значення у межах інтегративного підходу має ідея *ієрархічної складності розвитку* (Commons et al., 1998), згідно з якою особистість переходить до вищих рівнів функціонування через інтеграцію попередніх структур у більш складні системи. Це забезпечує здатність до мислення в умовах невизначеності, прийняття суперечливих рішень і узгодження різних перспектив.

Водночас інтегративний підхід підкреслює, що зрілість не є кінцевим станом, а постає як відкритий процес, у якому особистість постійно переосмислює власний досвід і трансформує внутрішню структуру у відповідь на нові життєві виклики. Це дозволяє розглядати її як динамічну характеристику, що відображає здатність до саморозвитку, саморегуляції та адаптивної перебудови.

Узагальнення сучасних інтегративних моделей розвитку особистості дозволяє розглядати особистісну зрілість як результат досягнення високого рівня організації, диференційованості та внутрішньої узгодженості психічної системи. На відміну від підходів, що акцентують окремі аспекти розвитку, інтегративна перспектива виходить із принципу цілісності, відповідно до якого зрілість формується як результат взаємодії і узгодження когнітивних, емоційних, моральних, ціннісно-смислових і соціальних компонентів особистості.

Методологічною основою цього підходу є уявлення про розвиток як процес послідовного ускладнення структур свідомості, що супроводжується їх інтеграцією у нові, більш

складні рівні організації. У працях Р. Кігана цей процес осмислюється як трансформація суб'єктно-об'єктних відношень і перехід до вищих рівнів рефлексивності; у теоріях розвитку Его Дж. Ловінгер і С. Кук-Гройтер – як еволюція системи смислотворення, що забезпечує зростання здатності до інтеграції суперечностей і прийняття невизначеності; в інтегральній теорії К. Вілбера – як багатовимірний розвиток, що охоплює різні рівні, лінії і сфери людського існування. Попри різні концептуальні рамки, ці підходи сходяться у розумінні зрілості як переходу до більш складних, рефлексивних і інтегрованих форм функціонування особистості.

Можна стверджувати, що особистісна зрілість у контексті інтегративного підходу виявляється у кількох взаємопов'язаних вимірах: як здатність до метарефлексії і усвідомлення власних когнітивних і ціннісних структур; як інтеграція різних аспектів досвіду у цілісну систему; як толерантність до складності, суперечливості та невизначеності; як здатність до самотрансформації і перегляду власних смислів; як узгодження індивідуального розвитку із соціальними і культурними контекстами. Вона також передбачає здатність особистості мислити у багатоперспективних категоріях, поєднувати різні точки зору і діяти у складних, динамічних умовах.

Таким чином, холістично-інтегративний підхід дозволяє інтерпретувати особистісну зрілість як інтегративну характеристику, що відображає рівень складності, цілісності і гнучкості організації особистості. Вона постає як результат переходу до вищих рівнів розвитку, на яких забезпечується не лише автономія і рефлексивність, а й здатність до інтеграції множинних вимірів досвіду у єдину, динамічно врівноважену систему. У цьому сенсі зрілість виступає як вищий рівень розвитку особистості, що поєднує самодетермінацію, смислотворення, когнітивну складність і соціальну відповідальність, забезпечуючи її здатність до ефективного і усвідомленого функціонування у сучасному світі.

Проведений аналіз підходів до розуміння особистісної зрілості дозволяє дійти висновку, що цей феномен не може бути адекватно описаний у межах одновимірних теоретичних моделей. Кожен із розглянутих підходів – гуманістичний, екзистенційний, самодетермінаційний, психосоціальний, когнітивно-моральний та інтегративний – акцентує увагу на окремих, але

взаємодоповнювальних аспектах становлення зрілої особистості, формуючи багатовимірне поле інтерпретацій цього складного психологічного явища.

У гуманістичному підході зрілість постає як досягнення внутрішньої цілісності та реалізація потенціалу особистості; в екзистенційному – як здатність до автентичного існування в умовах свободи, відповідальності та невизначеності; у межах теорії самодетермінації – як результат інтеріоризації цінностей і формування автономної саморегуляції; у психосоціальному підході – як процес становлення ідентичності та узгодження індивідуального розвитку із соціальними вимірами життя; у когнітивно-моральному – як досягнення вищих рівнів рефлексивного мислення і моральної свідомості; в інтегративному – як результат узгодження і синтезу різних ліній розвитку у цілісну систему.

Узагальнення основних підходів до розуміння особистісної зрілості у сучасній психології дозволяє виокремити систему її ключових характеристик, які відображають сутнісні особливості функціонування зрілої особистості. Водночас ці характеристики не можуть розглядатися як ізольовані якості або незалежні властивості. Вони утворюють цілісну систему взаємопов'язаних ознак, що відображає інтегрований характер зрілості як особливого рівня організації особистості.

Центральним системоутворюючим елементом цієї структури виступає автономність, яка визначає здатність особистості бути суб'єктом власного життя і діяльності. Вона виявляється у внутрішній свободі вибору, самостійності у прийнятті рішень і здатності діяти на основі власних переконань, а не лише під впливом зовнішніх обставин. Однак автономність не є ізольованою характеристикою: вона органічно пов'язана з відповідальністю, яка забезпечує усвідомлення наслідків власних дій і готовність їх приймати. У цій єдності автономність і відповідальність формують основу зрілої суб'єктності, у межах якої свобода виступає не як довільність, а як усвідомлений і етично зумовлений вибір.

Не менш важливою характеристикою є цілісність особистості, що відображає рівень інтеграції її внутрішніх структур. Цілісність виявляється у узгодженості цінностей, переконань, цілей і поведінки, що забезпечує внутрішню стабільність і послідовність особистості у різних життєвих ситуаціях. Вона є результатом

інтеграції досвіду і подолання внутрішніх суперечностей, що дозволяє особистості зберігати свою ідентичність навіть у змінних умовах.

Водночас цілісність не означає статичності чи завершеності розвитку. Навпаки, зріла особистість характеризується здатністю до саморозвитку, яка виявляється у відкритості до нового досвіду, готовності до змін і прагненні до самовдосконалення. Ця характеристика забезпечує динамічний характер зрілості, дозволяючи розглядати її не як кінцевий стан, а як процес, що триває упродовж усього життя.

Ключову роль у забезпеченні такої динаміки відіграє рефлексивність, яка виступає механізмом усвідомлення і переосмислення власного досвіду. Саме завдяки рефлексії особистість здатна аналізувати свої дії, співвідносити їх із власними цінностями і цілями, виявляти суперечності та знаходити шляхи їх подолання. Рефлексивність забезпечує внутрішню гнучкість і адаптивність особистості, створюючи умови для її безперервного розвитку.

Інтегруючим виміром, що надає цим характеристикам внутрішньої єдності, виступає смислова визначеність. Вона виявляється у здатності особистості надавати власному життю і діяльності цілісного значення, визначати їх ціннісні орієнтири і будувати на цій основі послідовну життєву стратегію. Саме смислова визначеність забезпечує спрямованість і узгодженість діяльності, інтегруючи автономність, відповідальність, цілісність, рефлексивність і здатність до саморозвитку у єдину систему.

Таким чином, ключові характеристики особистісної зрілості утворюють взаємопов'язану систему, у якій кожен елемент набуває повного значення лише у взаємодії з іншими. Автономність і відповідальність визначають суб'єктний вимір зрілості, цілісність – її структурну організацію, рефлексивність і здатність до саморозвитку – динаміку, а смислова визначеність – ціннісно-смислову спрямованість. У своїй єдності вони відображають зрілість як якість організації особистості, що забезпечує її цілісне, усвідомлене і відповідальне функціонування у світі.

У цьому контексті особистісна зрілість постає як динамічний, відкритий процес, що не має остаточно завершеної форми, а характеризується здатністю особистості до постійного саморозвитку, самопереосмислення і адаптивної трансформації у

відповідь на виклики життєвого середовища. Вона є водночас результатом попереднього розвитку і умовою подальшого зростання, виступаючи своєрідним метарівнем організації особистості, що забезпечує її цілісне функціонування.

Узагальнюючи представлені теоретичні підходи, особистісну зрілість доцільно визначити як інтегративну характеристику рівня розвитку особистості, що відображає її здатність до автономного самовизначення, рефлексивного осмислення власного досвіду, смислотворення та узгодження різних вимірів психічного і соціального функціонування у цілісну, динамічно організовану систему, яка забезпечує відповідальне і автентичне здійснення життєдіяльності в умовах складного і мінливого світу.

У більш розгорнутому вигляді особистісна зрілість може бути охарактеризована як такий рівень розвитку особистості, при якому вона:

- здатна самостійно визначати і переглядати власні цінності, цілі та життєві орієнтири;
- здійснює поведінку на основі внутрішньо прийнятих смислів, а не лише зовнішніх вимог;
- володіє розвиненою рефлексією і здатністю до метапізнання;
- інтегрує суперечливі аспекти досвіду, зберігаючи внутрішню цілісність;
- здатна діяти відповідально, враховуючи наслідки власних рішень для себе та інших;
- зберігає відкритість до розвитку, трансформації і переосмислення власного досвіду.

Таким чином, особистісна зрілість постає як складне, багатовимірне утворення, що поєднує автономію, рефлексивність, смислотворення та інтеграцію, забезпечуючи здатність особистості до усвідомленого, відповідального і цілісного здійснення власного життя.

Розкриття ключових характеристик особистісної зрілості як інтегративної системи дозволяє визначити її як базовий рівень організації особистості, що забезпечує її цілісність, автономність і здатність до саморозвитку. Водночас у контексті професійної діяльності виникає необхідність уточнення того, яким чином ці загальні характеристики розвитку особистості проявляються у специфічній сфері – сфері професійної взаємодії та виконання фахових функцій.

Це зумовлює звернення до категорії професійної зрілості, яка відображає рівень сформованості особистості саме як суб'єкта професійної діяльності. Аналіз цього феномену дозволяє поглибити розуміння співвідношення особистісного і професійного вимірів розвитку та виявити специфіку зрілості у контексті виконання професійних ролей.

Співвідношення особистісної і професійної зрілості

У сучасній психології та педагогіці професійна зрілість розглядається як важлива характеристика розвитку особистості у сфері професійної діяльності, що відображає досягнутий рівень її готовності до ефективного, відповідального і самостійного виконання професійних функцій. У найбільш загальному вигляді вона може бути визначена як рівень професійного розвитку, на якому діяльність набуває стабільності, результативності та усвідомленої спрямованості.

З одного боку, професійна зрілість виявляється як сформованість здатності до ефективної діяльності, що передбачає володіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, а також здатність застосовувати їх у різних, у тому числі нестандартних ситуаціях. У цьому сенсі вона пов'язана з категорією професійної компетентності, яка відображає функціональний аспект готовності до діяльності.

З іншого боку, професійна зрілість не зводиться до рівня компетентності, оскільки включає також досвід як інтегрований результат практичної діяльності. Саме досвід забезпечує здатність до гнучкого реагування на професійні ситуації, врахування контексту, прогнозування наслідків власних дій і прийняття оптимальних рішень. Він виступає своєрідною «інтелектуальною і практичною пам'яттю» професійної діяльності, що визначає її якість і ефективність.

Важливою складовою професійної зрілості є також професійна ідентичність, яка відображає усвідомлення особистістю своєї належності до професії, прийняття її цінностей, норм і цілей. Вона забезпечує внутрішню узгодженість професійної діяльності, визначає її смислову спрямованість і виступає основою стабільності професійної позиції. Саме сформована професійна ідентичність дозволяє особистості діяти не лише як виконавець функцій, а як суб'єкт професійної діяльності.

Водночас аналіз професійної зрілості виявляє важливу методологічну проблему, пов'язану з можливістю її відносної автономії від особистісної зрілості. У практиці нерідко спостерігаються ситуації, коли високий рівень професійної компетентності і досвіду поєднується з недостатнім рівнем особистісного розвитку. Такий фахівець може демонструвати ефективність у виконанні професійних завдань, однак його діяльність може бути позбавлена глибокого ціннісного змісту, рефлексивності та гуманістичної спрямованості.

Ця обставина має принципове значення для розуміння природи професійної зрілості. Вона свідчить про те, що професійна зрілість, розглянута ізольовано, не гарантує цілісного розвитку особистості і не забезпечує повною мірою гуманістичний характер професійної діяльності. Саме тому її доцільно розглядати як необхідний, але недостатній рівень розвитку, який потребує інтеграції з особистісною зрілістю.

Отже, професійна зрілість постає як специфічний аспект розвитку особистості, що відображає її готовність до ефективної діяльності і сформованість як суб'єкта професійної взаємодії. Водночас її обмеженість у разі відриву від особистісного виміру актуалізує необхідність переходу до більш цілісного підходу, у межах якого особистісна і професійна зрілість розглядаються у їх єдності та взаємозумовленості. Саме такий підхід відкриває можливість для подальшого аналізу особистісно-професійної зрілості як інтегративного феномену.

Аналіз особистісної та професійної зрілості як відносно самостійних феноменів дозволяє уточнити їх зміст і структуру, однак водночас виявляє суттєві обмеження такого підходу. Передусім йдеться про проблему штучного поділу цих двох вимірів розвитку, який, будучи методологічно виправданим на етапі теоретичного аналізу, не відображає їх реальної взаємодії у процесі професійної діяльності.

У реальному функціонуванні особистості, особливо у професіях типу «людина – людина», до яких належить педагогічна діяльність, особистісні та професійні характеристики не існують ізольовано. Вони утворюють єдину систему, у межах якої професійна діяльність виступає формою прояву особистості, а особистісний розвиток – умовою її якісного здійснення. Саме тому розмежування особистісної і професійної зрілості має

відносний характер і не може розглядатися як адекватне відображення сутності цього феномену.

Принциповим аргументом на користь такого розуміння є те, що педагог у своїй діяльності фактично «працює власною особистістю». На відміну від багатьох інших професій, де основним інструментом виступають технічні засоби або стандартизовані процедури, у педагогічній діяльності вирішальне значення мають індивідуально-особистісні характеристики фахівця – його цінності, установки, рівень рефлексивності, емоційна чутливість, здатність до розуміння іншого. Саме ці характеристики визначають не лише стиль діяльності, а й її змістовну спрямованість і вплив на розвиток здобувачів освіти.

Не менш важливим є те, що педагогічна діяльність має виразно суб'єкт-суб'єктний характер. Вона передбачає взаємодію рівноправних суб'єктів – педагога і учня (студента), у межах якої відбувається не лише передача знань, а й взаємний особистісний вплив, розвиток і саморозвиток. Така взаємодія неможлива без сформованої особистісної зрілості, оскільки вимагає здатності до діалогу, прийняття іншого, емпатії, відповідальності та усвідомленого ставлення до власної ролі у розвитку іншої людини (Biesta, 2015).

У цьому контексті стає очевидним, що професійна зрілість, розглянута ізольовано від особистісної, виявляється обмеженою у своїх можливостях. Вона може забезпечувати зовнішню ефективність діяльності, але не гарантує її гуманістичної спрямованості, глибини і розвивального потенціалу. Водночас особистісна зрілість без належного рівня професійного розвитку також не забезпечує повноцінної реалізації у професійній сфері. Лише їх інтеграція створює умови для формування цілісної особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Отже, розмежування особистісної і професійної зрілості має лише аналітичний характер і не відображає їх реальної єдності у педагогічній діяльності. У цьому сенсі доцільно переходити від їх ізольованого розгляду до інтегративного підходу, у межах якого особистісний і професійний виміри постають як взаємопов'язані аспекти єдиного процесу розвитку. Саме такий підхід відкриває можливість для осмислення особистісно-професійної зрілості як цілісного феномену, що поєднує в собі характеристики обох вимірів і визначає якість професійного функціонування педагога.

Подолання обмежень розмежування особистісної і професійної зрілості зумовлює необхідність переходу до їх інтегративного осмислення. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість педагога постає як цілісний феномен, що відображає єдність внутрішніх характеристик особистості та її здатності до ефективного і відповідального здійснення професійної діяльності. Такий підхід дозволяє вийти за межі редукціоністських моделей, у яких розвиток особистості і професійне становлення розглядаються як паралельні або слабо пов'язані процеси, і натомість підкреслити їх глибоку взаємозумовленість.

Особистісно-професійна зрілість формується на перетині двох взаємопов'язаних ліній розвитку – особистісної та професійної, які у процесі становлення поступово інтегруються, утворюючи нову якість. У цій якості професійна діяльність перестає бути лише сферою застосування знань і навичок і набуває характеру простору самореалізації особистості, тоді як особистісні характеристики набувають функціонального значення, визначаючи спосіб здійснення діяльності та її результати.

Як інтегративний феномен, особистісно-професійна зрілість не зводиться до механічного поєднання особистісної і професійної складових. Вона є результатом їх взаємопроникнення і якісної трансформації, у ході якої формується новий рівень організації особистості. Цей рівень характеризується внутрішньою узгодженістю цінностей, смислів і професійних дій, здатністю до автономної саморегуляції діяльності та відповідального ставлення до її результатів.

У структурному плані особистісно-професійна зрілість виявляється у єдності кількох взаємопов'язаних вимірів. По-перше, це суб'єктний вимір, що відображає здатність педагога виступати активним і відповідальним суб'єктом професійної діяльності, самостійно визначати її цілі і способи реалізації. По-друге, це ціннісно-смисловий вимір, який забезпечує гуманістичну спрямованість діяльності, її орієнтацію на розвиток особистості іншого. По-третє, це рефлексивно-регулятивний вимір, що виявляється у здатності до усвідомлення і корекції власної діяльності. Нарешті, це діяльнісно-професійний вимір, пов'язаний із рівнем сформованості компетентностей і досвіду, необхідних для ефективного виконання професійних функцій.

Особливістю особистісно-професійної зрілості є те, що вона визначає не лише результативність діяльності, а й її якісні характеристики – стиль, спрямованість, гуманістичний потенціал. Зріла особистість педагога здатна вибудовувати взаємодію на засадах поваги, діалогу і співробітництва, сприяти розвитку суб'єктності здобувачів освіти та створювати умови для їх самореалізації. У цьому сенсі вона виступає ключовим чинником якості освітнього процесу (Biesta, 2015).

Водночас особистісно-професійна зрілість не є статичним утворенням. Вона зберігає динамічний характер, оскільки передбачає здатність до саморозвитку, відкритість до нового досвіду і готовність до переосмислення власної діяльності. Саме ця властивість забезпечує її функціонування як метарівня розвитку, що регулює і спрямовує подальше професійне і особистісне зростання.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість педагога може бути визначена як інтегративна характеристика особистості, що відображає рівень її розвитку як суб'єкта професійної діяльності і виявляється у здатності до автономної, рефлексивної, ціннісно зумовленої і відповідальної реалізації педагогічної діяльності. Саме таке розуміння дозволяє поєднати особистісний і професійний виміри розвитку в єдину концептуальну рамку та створює підґрунтя для подальшого обґрунтування структури, критеріїв і рівнів сформованості цього феномену.

Особистісно-професійна зрілість педагога як специфічний феномен

Розгляд особистісно-професійної зрілості як інтегративного феномену набуває додаткового змісту у контексті педагогічної діяльності, яка має принципово особливий характер і суттєво відрізняється від інших видів професійної активності. Саме специфіка цієї діяльності зумовлює підвищені вимоги до рівня розвитку особистості педагога та визначає особистісно-професійну зрілість як необхідну умову її повноцінного здійснення.

Однією з ключових особливостей педагогічної діяльності є її виразна ціннісна насиченість. Освітній процес не є нейтральним щодо цінностей: він завжди передбачає передачу певних світоглядних орієнтирів, норм і смислів. Педагог виступає не лише як носій знань, а як транслятор і водночас інтерпретатор

культурних і соціальних цінностей, що надає його діяльності аксіологічного виміру. У зв'язку з цим рівень особистісної зрілості педагога безпосередньо визначає зміст і спрямованість цього впливу, оскільки саме через власну систему цінностей він здійснює педагогічну взаємодію (Biesta, 2015).

Іншою визначальною характеристикою педагогічної діяльності є її спрямованість на взаємодію з особистістю. На відміну від багатьох інших професій, де об'єктом діяльності виступають матеріальні або інформаційні системи, у педагогіці центральним є інший суб'єкт – учень або студент як носій унікального досвіду, потреб і можливостей розвитку. Така взаємодія має суб'єкт-суб'єктний характер і передбачає діалог, взаєморозуміння, співробітництво та взаємний вплив. Це вимагає від педагога не лише професійної компетентності, але й високого рівня особистісного розвитку, зокрема емпатії, рефлексивності, здатності до прийняття іншого та побудови довірливих відносин.

Особливого значення набуває також виховний вплив педагогічної діяльності, який здійснюється не лише через зміст навчального матеріалу, але й через особистість самого педагога. У цьому сенсі педагог виступає як зразок, орієнтир, носій певного способу ставлення до світу і до інших людей. Його поведінка, стиль спілкування, система цінностей і навіть неусвідомлені прояви особистості стають чинниками формування особистості здобувачів освіти. Саме тому педагогічна діяльність має глибоко особистісний характер і передбачає високий рівень узгодженості між внутрішнім світом педагога і його професійними діями.

Зазначені особливості дозволяють сформулювати принципову тезу: педагогічна діяльність вимагає вищого рівня особистісно-професійної зрілості порівняно з багатьма іншими видами професійної діяльності. Це зумовлено тим, що її результатом є не лише виконання певних функцій, а розвиток іншої особистості, що накладає підвищену відповідальність на суб'єкта діяльності. Недостатній рівень зрілості педагога може призводити до формалізації освітнього процесу, деформації взаємодії та обмеження розвивального потенціалу освіти.

Водночас високий рівень особистісно-професійної зрілості забезпечує якісно інший характер педагогічної діяльності. У цьому випадку вона набуває гуманістичної спрямованості, орієнтується на розвиток суб'єктності здобувачів освіти, сприяє їх самореалізації і формуванню цілісної особистості. Сам педагог

виступає не лише як виконавець професійних функцій, а як носій певної педагогічної позиції, що поєднує професійну компетентність із глибокою особистісною зрілістю.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість педагога постає як специфічний феномен, зумовлений особливостями педагогічної діяльності. Вона відображає не лише рівень розвитку особистості, але й її здатність реалізовувати цей розвиток у взаємодії з іншими, забезпечуючи їх становлення і розвиток. Саме ця специфіка визначає її ключове значення для розуміння якості сучасної освіти і обґрунтовує необхідність її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки педагога.

Особливого значення набуває функціональний аспект особистісно-професійної зрілості педагога, оскільки саме він розкриває її роль у професійній діяльності та подальшому розвитку особистості. У цьому контексті зрілість постає не лише як характеристика досягнутого рівня розвитку, а й як активний внутрішній регулятор, що визначає зміст, спрямованість і динаміку педагогічної діяльності. Саме через систему функцій особистісно-професійна зрілість виявляє свій вплив як на процес здійснення професійної діяльності, так і на здатність педагога до безперервного саморозвитку.

Однією з базових є регулятивна функція, яка полягає у забезпеченні внутрішньої узгодженості і керованості професійної діяльності. Зріла особистість здатна самостійно визначати цілі діяльності, обирати адекватні засоби їх досягнення, контролювати власні дії і коригувати їх відповідно до змінних умов. Така саморегуляція ґрунтується на внутрішніх цінностях і переконаннях, що дозволяє зменшити залежність від зовнішнього контролю і забезпечує автономний характер діяльності. У педагогічній практиці це проявляється у здатності до свідомого управління навчально-виховним процесом, гнучкого реагування на ситуацію та прийняття відповідальних рішень.

Не менш важливою є смислотворча функція особистісно-професійної зрілості. Вона полягає у здатності особистості надавати професійній діяльності ціннісного змісту, визначати її особистісну значущість і пов'язувати її з ширшими життєвими орієнтирами. Саме через смислотворення педагогічна діяльність перестає бути лише виконанням функціональних обов'язків і набуває характеру особистісно значущого і соціально відповідального процесу. Це забезпечує внутрішню мотивацію до

діяльності, стійкість до професійних труднощів і спрямованість на досягнення гуманістичних цілей освіти.

Інтегративна функція відображає здатність особистісно-професійної зрілості поєднувати різні аспекти розвитку особистості у цілісну систему. Вона забезпечує узгодженість між цінностями, знаннями, емоціями і поведінкою, а також інтеграцію особистісного і професійного досвіду. У результаті формується цілісна професійна позиція педагога, яка визначає стиль його діяльності і характер взаємодії з іншими. Саме ця функція забезпечує стабільність і водночас гнучкість особистості у змінних умовах професійної діяльності.

Розвивальна функція особистісно-професійної зрілості полягає у забезпеченні здатності до подальшого особистісного і професійного зростання. Зрілість не лише фіксує досягнутий рівень розвитку, але й створює умови для його продовження, оскільки передбачає відкритість до нового досвіду, готовність до самопереосмислення і прагнення до самовдосконалення. У цьому сенсі вона виступає як внутрішній ресурс саморозвитку, що забезпечує безперервність професійного становлення педагога.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що функції особистісно-професійної зрілості реалізуються у тісному взаємозв'язку з діяльністю і саморозвитком особистості. У сфері професійної діяльності вони визначають її якість, ефективність і гуманістичну спрямованість, тоді як у сфері саморозвитку – забезпечують здатність до рефлексії, саморегуляції і смислотворення. Саме ця подвійна спрямованість – на діяльність і на розвиток – дозволяє розглядати особистісно-професійну зрілість як ключовий фактор, що поєднує процеси професійного функціонування і особистісного зростання педагога.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виконує системоутворюючу роль у структурі професійної діяльності педагога, забезпечуючи її цілісність, осмисленість і розвиток. Її функціональний аналіз дозволяє глибше зрозуміти механізми впливу зрілості на професійну поведінку та створює підґрунтя для подальшого визначення її структурних компонентів, критеріїв і рівнів сформованості.

Розкриття функціонального значення особистісно-професійної зрілості дозволяє глибше усвідомити її роль у структурі професійної діяльності педагога та процесах його саморозвитку. Водночас це актуалізує питання про її місце у

загальній логіці особистісно-професійного становлення. Якщо зрілість виконує системоутворюючі функції у діяльності, то постає необхідність визначити її статус у процесуально-результативній структурі становлення.

У зв'язку з цим ключовим стає питання: що саме виступає інтегральним результатом особистісно-професійного становлення педагога? Відповідь на нього дозволяє не лише уточнити зміст цього процесу, але й визначити критерії його завершеності та якості.

Особистісно-професійне становлення педагога як багатовимірний і динамічний процес передбачає наявність певного результату, який відображає досягнутий рівень розвитку особистості у професійному контексті. Водночас цей результат не може бути зведений до окремих показників, таких як рівень знань, сформованість умінь або навіть професійна компетентність. Йдеться про більш складне і цілісне утворення, що відображає інтеграцію різних аспектів розвитку особистості у єдину систему.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає як інтегральний результат особистісно-професійного становлення. Вона відображає той рівень розвитку, на якому відбувається узгодження внутрішніх характеристик особистості з вимогами професійної діяльності, формування цілісної професійної позиції та здатності до її свідомої реалізації.

Зрілість як результат становлення виявляється насамперед у переході від зовнішньо детермінованого виконання професійних функцій до внутрішньо зумовленої, автономної і відповідальної діяльності. Якщо на ранніх етапах професійного розвитку педагог орієнтується переважно на зовнішні зразки, інструкції та оцінки, то на рівні зрілості його діяльність визначається внутрішніми цінностями, переконаннями і смислами. Така трансформація свідчить про досягнення якісно нового рівня організації особистості як суб'єкта діяльності.

Важливо підкреслити, що особистісно-професійна зрілість як результат становлення не є просто сумою накопиченого досвіду або сформованих якостей. Вона являє собою якісно нове утворення, що виникає внаслідок інтеграції різних компонентів розвитку – мотиваційного, ціннісного, когнітивного, рефлексивного і поведінкового. Саме ця інтеграція забезпечує цілісність особистості і визначає характер її професійного функціонування.

У структурному плані зрілість як результат становлення проявляється у сформованості суб'єктної позиції педагога, його здатності до саморегуляції діяльності, рефлексивного осмислення власного досвіду, а також у наявності стійкої системи ціннісних орієнтацій, що визначають гуманістичну спрямованість його діяльності. Вона також включає здатність до інтеграції професійного і особистісного досвіду, що дозволяє педагогу діяти послідовно і цілісно у різних професійних ситуаціях.

Водночас особистісно-професійна зрілість як результат не має характеру остаточної завершеності. Вона фіксує досягнутий рівень розвитку, але не припиняє сам процес становлення. Навпаки, саме досягнення зрілості створює підґрунтя для подальшого розвитку, відкриваючи можливості для більш високого рівня самореалізації і професійного зростання. У цьому сенсі результат становлення набуває процесуального виміру, що відображає його відкритість і динамічність.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає інтегральним результатом професійного становлення педагога, який відображає якісний рівень розвитку його особистості як суб'єкта діяльності. Вона поєднує у собі досягнуту цілісність, автономність і рефлексивність з потенціалом подальшого розвитку, що дозволяє розглядати її не лише як підсумок становлення, але і як основу для його продовження.

Осмислення особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату становлення дозволяє уточнити саму природу цього процесу. Зокрема, воно дає підстави розглядати професійне становлення не як лінійне накопичення досвіду, знань і навичок, а як процес глибоких якісних трансформацій особистості, що охоплюють її свідомість, ціннісну сферу і способи діяльності.

Традиційні уявлення про професійний розвиток часто зводять його до поступового засвоєння нових знань і вдосконалення практичних умінь. У такому підході становлення постає як кумулятивний процес, у якому кожен наступний етап додає нові елементи до вже наявного досвіду. Однак подібне розуміння не відображає тих глибинних змін, які відбуваються у структурі особистості в ході професійного розвитку, і не пояснює переходу до більш високих рівнів професійної майстерності.

Натомість сучасний підхід дозволяє трактувати професійне становлення як процес структурної перебудови особистості, у

межах якого змінюється не лише зміст діяльності, а й спосіб її організації та усвідомлення. Йдеться про трансформацію тих внутрішніх механізмів, які визначають характер взаємодії особистості з професійною реальністю.

Передусім такі зміни відбуваються на рівні свідомості. Педагог поступово переходить від фрагментарного і ситуативного розуміння професійної діяльності до її цілісного і системного осмислення. Змінюється спосіб бачення професійних ситуацій: вони починають сприйматися не як набір окремих завдань, а як взаємопов'язані елементи складного педагогічного процесу, що вимагає глибокого аналізу і рефлексії.

Не менш суттєві трансформації відбуваються у ціннісній сфері особистості. У процесі становлення педагог не лише засвоює професійні норми і вимоги, але й переосмислює їх, інтегрує у власну систему цінностей, формуючи індивідуальну професійну позицію. Саме ця трансформація забезпечує перехід від формального виконання професійних функцій до діяльності, що має особистісний смисл і внутрішню мотивацію.

Зміни охоплюють також способи діяльності. Відбувається перехід від репродуктивного відтворення заданих зразків до їх творчого переосмислення і трансформації. Педагог починає діяти не за принципом відтворення, а на основі власного розуміння ситуації, власних цінностей і досвіду. У результаті формується індивідуальний стиль професійної діяльності, що відображає унікальність особистості педагога як суб'єкта.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що професійне становлення є процесом переходу від «навченої діяльності», яка ґрунтується на засвоєних зразках і зовнішніх регуляторах, до «авторської діяльності», у якій педагог виступає як творець власної професійної практики. У цьому переході виявляється головний зміст становлення – трансформація особистості з носія засвоєного досвіду у суб'єкта, здатного самостійно конструювати і реалізовувати професійну діяльність.

Таким чином, професійне становлення слід розглядати як процес якісних змін, що охоплюють різні рівні організації особистості і забезпечують формування її як цілісного, автономного і рефлексивного суб'єкта діяльності. Саме ця трансформаційна природа становлення створює підґрунтя для формування особистісно-професійної зрілості і визначає її як

закономірний результат розвитку особистості у професійній сфері.

Розгляд професійного становлення як процесу якісних трансформацій особистості дозволяє поставити питання про внутрішню логіку цього процесу, зокрема про ті етапи, через які відбувається перехід від початкового входження у професію до досягнення особистісно-професійної зрілості. Такий аналіз дає можливість не лише описати динаміку розвитку, але й виявити закономірності формування зрілості як його інтегрального результату.

Професійне становлення педагога має поетапний характер, у межах якого кожен наступний рівень розвитку спирається на попередній і водночас трансформує його. На початковому етапі домінує адаптація, що пов'язана з входженням у професійну діяльність, засвоєнням її норм, вимог і базових способів дії. У цей період поведінка педагога значною мірою визначається зовнішніми регуляторами, а професійна діяльність має переважно відтворювальний характер.

Подальший розвиток пов'язаний з етапом професійної ідентифікації, на якому відбувається формування уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності. Педагог починає не лише виконувати професійні функції, але й осмислювати їх значення, співвідносити із власними цінностями і формувати індивідуальну професійну позицію. Саме на цьому етапі закладаються основи внутрішньої мотивації та професійної самосвідомості.

Наступний етап характеризується зростанням самостійності у здійсненні професійної діяльності. Педагог поступово переходить від орієнтації на зовнішні зразки до власних способів дії, формує індивідуальний стиль роботи і здатність до прийняття самостійних рішень. Його діяльність набуває більш автономного і рефлексивного характеру, що свідчить про розвиток суб'єктної позиції.

Завершальним у цій логіці виступає етап інтеграції, на якому відбувається узгодження різних аспектів особистісного і професійного розвитку. Цінності, знання, досвід і способи діяльності поєднуються у цілісну систему, що забезпечує внутрішню стабільність і водночас гнучкість особистості. Саме на цьому рівні формуються передумови для досягнення особистісно-професійної зрілості як інтегративного результату становлення.

Водночас важливо підкреслити, що наведена етапність не має жорстко фіксованого характеру і не відображає лінійної послідовності розвитку. Реальний процес становлення є більш складним і варіативним: окремі етапи можуть частково перекриватися, повертатися або розгортатися нерівномірно залежно від індивідуальних особливостей і умов професійної діяльності. У цьому контексті принципового значення набуває розуміння того, що зрілість не може бути зведена до одного з етапів розвитку. Вона не є завершальною стадією, яка автоматично настає після проходження певних фаз становлення. Натомість зрілість постає як якісний рівень організації розвитку, що відображає спосіб інтеграції і функціонування особистості на різних етапах її професійного шляху.

Таким чином, логіка переходу від становлення до зрілості полягає не у досягненні певної «кінцевої точки», а у формуванні здатності особистості до інтеграції досвіду, автономної саморегуляції і свідомого конструювання власної діяльності. Саме ця здатність і визначає зрілість як особливий рівень розвитку, що забезпечує цілісність, стійкість і відкритість особистості до подальшого саморозвитку.

Розгляд логіки переходу від становлення до зрілості дозволяє узагальнити попередні положення і перейти до осмислення зрілості як інтегрального результату розвитку особистості у професійній сфері. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає не як окремий аспект чи характеристика, а як узагальнений результат складного і багатовимірного процесу становлення, що охоплює різні рівні організації особистості.

Зрілість як інтегральний результат розвитку відображає системний ефект взаємодії і узгодження різних компонентів становлення – мотиваційних, ціннісних, когнітивних, рефлексивних і діяльнісних. Вона не виникає як прямий наслідок розвитку кожного з цих компонентів окремо, а формується внаслідок їх інтеграції у цілісну структуру, що забезпечує новий рівень функціонування особистості. Саме тому зрілість доцільно розглядати як якісно нове утворення, що не зводиться до суми своїх складових.

У цьому сенсі особистісно-професійна зрілість виступає показником рівня узгодженості всіх компонентів становлення. Вона відображає ступінь гармонізації внутрішніх і зовнішніх вимірів розвитку, поєднання особистісних цінностей із вимогами

професійної діяльності, а також інтеграцію досвіду у цілісну систему смислів і способів дії. Чим вищий рівень такої узгодженості, тим більш цілісною, стійкою і водночас гнучкою є особистість як суб'єкт професійної діяльності.

Ідея зрілості як інтегрального результату розвитку знаходить підтвердження у сучасних інтегративних теоріях особистості. Зокрема, у конструктивно-розвивальній теорії Роберт Кіган зрілість пов'язується з переходом до більш складних рівнів організації свідомості, на яких особистість здатна інтегрувати різні системи значень і рефлексивно осмислювати власні переконання. Аналогічно у інтегральній теорії Кена Вілбера розвиток розглядається як багатовимірний процес, у якому зрілість визначається рівнем узгодженості різних ліній розвитку – когнітивної, моральної, емоційної та духовної.

У межах цих підходів зрілість постає як результат інтеграції, що забезпечує здатність особистості діяти на основі цілісного бачення себе і світу. Така інтеграція дозволяє подолати фрагментарність досвіду, узгодити різні аспекти діяльності і сформувати стійку, але відкриту до розвитку систему особистісних і професійних орієнтирів.

Водночас особистісно-професійна зрілість як інтегральний результат розвитку не має характеру завершеності. Вона фіксує досягнутий рівень узгодженості, але не виключає подальших змін і трансформацій. Навпаки, саме інтегрований характер зрілості створює підґрунтя для нового рівня розвитку, оскільки забезпечує внутрішню стабільність і водночас відкритість до переосмислення досвіду.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає як системний ефект розвитку, що відображає рівень інтеграції різних компонентів становлення і визначає якість функціонування особистості у професійній діяльності. Її розуміння як інтегрального результату дозволяє поєднати різні теоретичні підходи і створює концептуальне підґрунтя для подальшого визначення її структури, критеріїв і рівнів сформованості.

Інтеграція особистісного й професійного розвитку в структурі зрілості

Розгляд особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату розвитку актуалізує питання про внутрішню структуру самого процесу становлення, зокрема про співвідношення двох

його ключових ліній – особистісної та професійної. Саме їх взаємодія визначає динаміку розвитку і виступає вирішальною умовою формування зрілості як цілісного феномену.

Особистісний розвиток охоплює формування внутрішнього світу людини – її цінностей, смислів, рефлексивності, здатності до саморегуляції і самовизначення. Він визначає рівень автономності особистості, її здатність до відповідального вибору і осмисленого ставлення до власної діяльності. У свою чергу, професійний розвиток пов'язаний із формуванням компетентності, набуттям досвіду, оволодінням способами діяльності та становленням професійної ідентичності.

Попри відносну самостійність цих ліній розвитку, у реальному процесі становлення вони перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозумовленості. Професійна діяльність виступає важливим контекстом особистісного розвитку, оскільки саме у ній актуалізуються і перевіряються цінності, формуються смисли, розвивається рефлексивність. Водночас рівень особистісного розвитку визначає характер професійної діяльності, її спрямованість, стиль і ефективність.

Ключовою у цьому контексті є теза про те, що особистісно-професійна зрілість виникає лише за умови інтеграції особистісної і професійної ліній розвитку. Лише їх узгоджений розвиток забезпечує формування цілісної особистості, здатної до ефективної, відповідальної і смислово зумовленої діяльності. У разі порушення цієї інтеграції виникають різні варіанти дисгармонійного розвитку, що негативно позначаються на якості професійного функціонування.

Зокрема, переважання професійного розвитку за недостатнього рівня особистісного зростання може призводити до формалізації діяльності. У такому випадку педагог демонструє високий рівень володіння знаннями і технологіями, однак його діяльність позбавлена глибокого ціннісного змісту, рефлексивності і гуманістичної спрямованості. Вона набуває характеру механічного виконання функцій, що обмежує її розвивальний потенціал.

Натомість домінування особистісного розвитку без належного професійного підґрунтя також не забезпечує досягнення зрілості у професійній сфері. Високий рівень самосвідомості, ціннісної визначеності і прагнення до самореалізації за відсутності

достатньої компетентності і досвіду призводить до зниження ефективності діяльності і ускладнює її практичну реалізацію.

Таким чином, лише інтеграція особистісного і професійного розвитку створює умови для формування особистісно-професійної зрілості як цілісного феномену. У цій інтеграції професійна діяльність набуває особистісного смислу, а особистісний розвиток знаходить своє втілення у конкретних способах діяльності. Саме така взаємодія забезпечує узгодженість внутрішніх і зовнішніх аспектів розвитку і визначає якість функціонування особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Отже, взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку виступає ключовою умовою становлення зрілості, а їх інтеграція – основою формування цілісної, автономної і рефлексивної особистості педагога. Це положення має принципове значення для розуміння механізмів становлення зрілості і створює підґрунтя для подальшого визначення її структури та критеріїв сформованості.

Аналіз взаємозв'язку особистісного і професійного розвитку дозволяє уточнити роль професійної діяльності у становленні зрілості. У цьому контексті діяльність постає не лише як сфера реалізації вже сформованих якостей особистості, але й як визначальне середовище її розвитку та механізм її становлення. Саме у процесі діяльності відбувається актуалізація внутрішніх ресурсів особистості, їх перевірка, трансформація і інтеграція.

Професійна діяльність виступає як середовище розвитку, у якому особистість стикається з конкретними завданнями, вимогами і суперечностями, що потребують активного залучення її когнітивних, емоційних і ціннісних ресурсів. Вона створює умови для формування досвіду, який не може бути засвоєний поза практикою, і забезпечує контекст, у якому відбувається становлення суб'єктної позиції. Саме в діяльності особистість набуває здатності не лише діяти, але й усвідомлювати, оцінювати і переосмислювати власні дії.

Водночас діяльність виступає як механізм становлення, оскільки через неї реалізуються основні психологічні процеси розвитку – інтеріоризація, рефлексія, смислоутворення. У процесі професійної взаємодії зовнішні вимоги і норми поступово перетворюються на внутрішні регулятори поведінки, формуються індивідуальні способи діяльності, інтегрується досвід. Таким

чином, діяльність не лише задає зміст розвитку, але й визначає його внутрішню динаміку.

Особливої значущості ця роль набуває у педагогічній діяльності, яка має специфічні характеристики, що безпосередньо пов'язані з формуванням особистісно-професійної зрілості. Передусім це її рефлексивний характер: педагог постійно перебуває у ситуації необхідності аналізу власних дій, оцінювання їх ефективності та корекції відповідно до змінних умов. Така постійна рефлексивна активність сприяє розвитку самосвідомості і здатності до саморегуляції.

Не менш важливою є взаємодієва природа педагогічної діяльності. Вона передбачає постійну взаємодію з іншими людьми, що вимагає розвинених комунікативних умінь, емпатії, здатності до прийняття іншого і побудови діалогу. У цьому процесі особистість педагога не лише впливає на інших, але й сама зазнає змін, що сприяє її розвитку і поглибленню розуміння соціальної реальності.

Важливою характеристикою педагогічної діяльності є також високий рівень відповідальності, пов'язаний із впливом на розвиток іншої особистості. Усвідомлення цієї відповідальності стимулює формування ціннісної визначеності, моральної зрілості і здатності до прийняття зважених рішень. Саме відповідальність виступає тим фактором, що поєднує особистісний і професійний виміри діяльності, надаючи їй глибокого смислового характеру.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що професійна діяльність не лише відображає досягнутий рівень розвитку особистості, але й активно формує його. Вона виступає простором, у якому відбувається інтеграція досвіду, формування цінностей і розвиток суб'єктності. Саме тому особистісно-професійна зрілість не може бути сформована поза діяльністю: вона є результатом її осмисленого здійснення і водночас умовою її подальшого вдосконалення.

Таким чином, діяльність виступає як ключовий фактор формування зрілості, поєднуючи у собі функції середовища і механізму розвитку. У цьому сенсі вона не лише реалізує зрілість, але й створює її, забезпечуючи перехід особистості на більш високий рівень організації і функціонування.

Аналіз ролі професійної діяльності у формуванні зрілості закономірно приводить до необхідності осмислення досвіду як її ключового змістового і процесуального компонента. Саме досвід

виступає тим матеріалом, на основі якого відбувається розвиток особистості, формуються її уявлення про професійну діяльність і вибудовується індивідуальний стиль взаємодії з професійною реальністю.

У загальному розумінні досвід можна розглядати як джерело розвитку, що акумулює результати діяльності, взаємодії та переживань особистості. Він включає не лише сукупність знань і навичок, але й способи дії, ціннісні орієнтації, емоційні реакції та інтерпретації подій. У процесі професійного становлення педагог постійно накопичує досвід, який поступово структурує його бачення діяльності, визначає характер прийняття рішень і впливає на формування професійної позиції.

Водночас досвід не є пасивним результатом діяльності. Він набуває розвивального потенціалу лише за умови його осмислення і інтеграції у структуру особистості. У цьому контексті досвід виступає як матеріал для рефлексії, що дозволяє особистості аналізувати власні дії, виявляти їх сильні і слабкі сторони, співвідносити їх із цілями і цінностями та на цій основі здійснювати корекцію діяльності. Саме через рефлексивне осмислення досвід трансформується з простого накопичення подій у джерело якісних змін особистості (Schön, 1983).

Особливого значення це положення набуває у контексті педагогічної діяльності, яка характеризується високим рівнем складності, варіативності і невизначеності. Кожна професійна ситуація є унікальною і не може бути повністю передбачена або стандартизована, що вимагає від педагога постійного осмислення власного досвіду і пошуку нових способів дії. У цьому процесі досвід виступає не лише як накопичений ресурс, але і як динамічна система, що постійно змінюється і уточнюється.

Водночас принципово важливо підкреслити, що не будь-який досвід автоматично веде до формування зрілості. Сам по собі досвід може залишатися фрагментарним, неінтегрованим і навіть закріплювати неефективні або стереотипні способи діяльності. У таких випадках він не виконує розвивальної функції, а навпаки, може обмежувати можливості подальшого розвитку особистості.

Зрілість формується лише на основі рефлексивно осмисленого досвіду, який інтегрується у цілісну систему знань, цінностей і способів діяльності. Такий досвід не просто накопичується, а піддається критичному аналізу, переосмислюється і трансформується, стаючи основою для формування нових рівнів

розуміння і дії. Саме ця рефлексивна робота з досвідом забезпечує його перехід у якісно новий стан, що сприяє розвитку особистості і формуванню її зрілості.

Таким чином, досвід виступає необхідною, але не самодостатньою умовою становлення особистісно-професійної зрілості. Його розвивальний потенціал реалізується лише за умови активної позиції особистості, її здатності до рефлексії, осмислення і інтеграції власного досвіду. У цьому сенсі досвід і рефлексія утворюють єдність, що визначає динаміку розвитку і виступає одним із ключових механізмів формування зрілої особистості педагога.

Рефлексія як ключовий механізм розвитку особистісно-професійної зрілості

Розкриття ролі досвіду у становленні особистісно-професійної зрілості дозволяє виявити необхідну умову його розвивального потенціалу – рефлексію. Саме вона забезпечує перехід від простого накопичення досвіду до його осмислення, інтеграції та трансформації у структуру особистості. У цьому контексті рефлексія постає як ключовий механізм, що опосередковує перехід від процесу становлення до досягнення зрілості.

Рефлексія виконує передусім функцію умови розвитку, оскільки створює можливість для усвідомлення власного досвіду, дій, мотивів і їх наслідків. Вона дозволяє особистості вийти за межі безпосередньої включеності у діяльність і зайняти позицію її спостерігача та аналітика. Саме ця здатність до дистанціювання відкриває простір для критичного переосмислення досвіду і пошуку нових способів дії, що є необхідною передумовою розвитку.

Водночас рефлексія виступає як механізм інтеграції, що забезпечує поєднання різних аспектів досвіду у цілісну систему. У процесі рефлексії окремі події, дії і переживання набувають зв'язності, співвідносяться з цінностями і цілями особистості та інтегруються у її індивідуальну картину професійної діяльності. Завдяки цьому відбувається не лише накопичення, а й структурна організація досвіду, що є основою формування зрілості.

Аналіз рефлексії як механізму розвитку дозволяє виокремити кілька її рівнів, які відображають поступове ускладнення способів осмислення досвіду. На базовому рівні формується ситуативна рефлексія, що пов'язана з аналізом конкретних професійних

ситуацій і власних дій у них. Вона дозволяє оцінювати ефективність поведінки, виявляти помилки і здійснювати їх корекцію.

Більш високий рівень представлений системною рефлексією, яка передбачає осмислення діяльності у ширшому контексті – з урахуванням її цілей, принципів і закономірностей. На цьому рівні педагог здатний аналізувати не лише окремі дії, але й власну професійну позицію, стиль діяльності, взаємозв'язки між різними компонентами освітнього процесу.

Найвищий рівень розвитку рефлексії становить метарефлексія, що полягає у здатності особистості усвідомлювати і переосмислювати власні способи мислення, системи переконань і принципи організації діяльності. Вона відкриває можливість для глибокої трансформації особистості, оскільки дозволяє виходити за межі усталених уявлень і конструювати нові способи бачення і дії.

У контексті особистісно-професійного становлення принципового значення набуває теза про те, що без рефлексії цей процес не переходить у зрілість. За відсутності рефлексивного осмислення досвід залишається фрагментарним і неінтегрованим, а діяльність – переважно репродуктивною і зовнішньо детермінованою. Лише рефлексія забезпечує перехід до автономної, усвідомленої і ціннісно зумовленої діяльності, що є сутнісною характеристикою зрілої особистості.

Таким чином, рефлексія виступає центральним механізмом переходу від становлення до зрілості, забезпечуючи інтеграцію досвіду, розвиток самосвідомості і формування здатності до саморегуляції. Саме через неї особистість набуває можливості не лише діяти, але й усвідомлювати, осмислювати і трансформувати власну діяльність, що визначає її як суб'єкта розвитку і професійної взаємодії.

Формування професійної ідентичності як ядро зрілості

Розгляд рефлексії як ключового механізму переходу до зрілості дозволяє перейти до осмислення тих внутрішніх утворень, які забезпечують цілісність і стійкість особистості у професійній діяльності. Одним із таких утворень виступає професійна ідентичність, яка посідає центральне місце у структурі

особистісно-професійної зрілості і визначає характер самовизначення педагога як суб'єкта діяльності.

Професійну ідентичність можна розглядати як центр самовизначення особистості у професійній сфері. Вона відображає узгоджене уявлення людини про себе як про представника певної професії, включає усвідомлення власної ролі, прийняття професійних цінностей і визначення смислу діяльності. Саме через ідентичність особистість інтегрує різні аспекти свого досвіду, поєднує індивідуальні прагнення з вимогами професійного середовища і формує цілісну професійну позицію.

У структурі професійної ідентичності можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують її функціонування як інтегративного утворення. Передусім це цінності, що визначають смислову спрямованість діяльності і виступають основою професійного вибору та поведінки. Саме цінності задають орієнтири діяльності, визначають її гуманістичний потенціал і забезпечують внутрішню мотивацію.

Важливим компонентом є також система професійних ролей, які особистість приймає і реалізує у діяльності. Педагог виступає одночасно як носій знань, організатор навчального процесу, вихователь, партнер у взаємодії, і саме інтеграція цих ролей забезпечує багатовимірність його професійної ідентичності. Здатність гнучко поєднувати і варіювати ці ролі відповідно до ситуації є показником її зрілості.

Центральне місце у структурі ідентичності займає образ Я, що відображає уявлення особистості про власні можливості, якості і місце у професійній діяльності. Саме через образ Я здійснюється співвіднесення реального і бажаного рівнів розвитку, що стимулює самовдосконалення і визначає напрями професійного зростання. Узгодженість образу Я з реальним досвідом і професійними вимогами виступає важливою умовою внутрішньої стабільності особистості.

У контексті становлення зрілості принципового значення набуває положення про те, що зрілість може бути розглянута як стабілізована і водночас гнучка ідентичність. Стабільність забезпечує цілісність і послідовність особистості, її здатність зберігати власну позицію у різних умовах діяльності. Водночас гнучкість дозволяє адаптуватися до змін, переосмислювати досвід і інтегрувати нові елементи у структуру ідентичності.

Така єдність стабільності і відкритості до змін є ключовою характеристикою зрілої особистості. Вона дозволяє уникнути як ригідності, що обмежує розвиток, так і фрагментарності, що призводить до втрати цілісності. Саме тому формування професійної ідентичності виступає ядром особистісно-професійної зрілості, забезпечуючи інтеграцію досвіду, цінностей і способів діяльності у єдину систему.

Таким чином, професійна ідентичність не лише відображає досягнутий рівень розвитку особистості, але й виступає внутрішнім механізмом його підтримки і подальшого розгортання. Вона забезпечує цілісність, стабільність і спрямованість діяльності, визначаючи зрілість як якісний рівень організації особистості педагога як суб'єкта професійної взаємодії.

Ознаки досягнення особистісно-професійної зрілості

Розгляд особистісно-професійної зрілості як результату становлення, інтеграції особистісного і професійного розвитку, рефлексивного осмислення досвіду та сформованої професійної ідентичності дає підстави перейти до узагальнення її основних ознак. Водночас такі ознаки не слід трактувати як механічний перелік окремих рис чи якостей. Особистісно-професійна зрілість виявляється передусім як інтегрована система взаємопов'язаних характеристик, що визначають спосіб організації особистості та її професійної діяльності.

Однією з центральних ознак зрілості є *автономність*, що виражається у здатності особистості самостійно визначати цілі діяльності, приймати рішення і діяти на основі внутрішньо прийнятих цінностей та переконань. Автономність не означає ізольованості чи незалежності від інших, а передбачає внутрішню самодетермінацію, здатність зберігати власну позицію за умов зовнішнього тиску і відповідально здійснювати професійний вибір. Для педагога це означає спроможність діяти не лише за інструкцією чи зовнішнім контролем, а як свідомий суб'єкт освітнього процесу.

Невід'ємно пов'язаною з автономністю є *відповідальність*, яка відображає готовність особистості усвідомлювати наслідки власних рішень і дій, приймати їх результати та нести за них моральну і професійну відповідальність. У педагогічній діяльності ця характеристика набуває особливого значення, оскільки професійні рішення педагога впливають не лише на організацію

навчального процесу, а й на розвиток іншої особистості. Саме тому зрілість передбачає єдність свободи вибору і відповідальності за його наслідки.

Важливою ознакою особистісно-професійної зрілості є *цілісність особистості*. Вона виявляється в узгодженості цінностей, переконань, поведінки і професійної позиції, у відсутності внутрішньої розщепленості між тим, що людина декларує, і тим, як вона реально діє. Цілісність забезпечує послідовність професійної поведінки, внутрішню стійкість і довіру з боку інших. Для педагога вона означає єдність особистісного прикладу і професійних вимог, що має принципове значення у виховному контексті.

Системоутворюючою характеристикою зрілості виступає *рефлексивність* – здатність особистості усвідомлювати власний досвід, аналізувати мотиви, результати діяльності та критично переосмислювати власні способи дії. Саме рефлексивність забезпечує розвиток самосвідомості, корекцію професійної поведінки і можливість переходу на вищі рівні особистісного та професійного функціонування. Без неї діяльність залишається переважно ситуативною і репродуктивною.

Не менш значущою ознакою зрілості є *здатність до розвитку*, яка відображає відкритість особистості до нового досвіду, готовність до змін, самовдосконалення і безперервного професійного зростання. Зрілість не означає завершеності розвитку; навпаки, вона передбачає досягнення такого рівня організації особистості, на якому саморозвиток стає внутрішньою потребою і свідомо підтримуваним процесом.

Принципово важливо підкреслити, що зазначені ознаки існують не ізольовано, а у взаємозв'язку. Автономність без відповідальності може набувати форм егоцентризму; відповідальність без автономності – залежного конформізму; рефлексивність без цілісності – внутрішньої роздвоєності; орієнтація на розвиток без стабільної ідентичності – фрагментарності. Лише у своїй єдності вони утворюють ту якісно нову систему, яка і визначає особистісно-професійну зрілість.

Таким чином, досягнення особистісно-професійної зрілості виявляється у сформованості інтегрованої системи характеристик, що забезпечують здатність педагога діяти автономно, відповідально, цілісно, рефлексивно та з орієнтацією на постійний розвиток. Саме така система ознак дозволяє розглядати зрілість

як вищий рівень організації особистості у професійній сфері та як основу ефективної, гуманістично спрямованої педагогічної діяльності.

Особистісно-професійна зрілість як показник якості професійного становлення

Узагальнення ознак досягнення особистісно-професійної зрілості закономірно приводить до питання про її діагностичне і оцінювальне значення у структурі професійного розвитку педагога. Якщо зрілість відображає рівень інтеграції особистісних і професійних характеристик, то вона може розглядатися не лише як результат становлення, але й як показник його якості. Саме через аналіз рівня зрілості стає можливим оцінити, наскільки професійне становлення набуло справді розвивального характеру і призвело до формування педагога як цілісного суб'єкта діяльності.

Ключовою у цьому контексті є теза про те, що рівень особистісно-професійної зрілості виступає індикатором якості професійного становлення. Йдеться про те, що саме зрілість дозволяє виявити не лише факт професійного просування чи накопичення досвіду, а передусім характер внутрішніх змін, яких зазнала особистість у процесі розвитку. Вона відображає, чи стало професійне становлення процесом глибинної трансформації особистості, чи обмежилося зовнішнім засвоєнням ролей, норм і технологій.

Високий рівень особистісно-професійної зрілості свідчить про якісне професійне становлення, у межах якого відбулася інтеграція основних компонентів розвитку. У такому випадку знання, досвід, цінності, професійна ідентичність і способи діяльності утворюють цілісну систему, що забезпечує внутрішню узгодженість особистості. Педагог здатний діяти послідовно, осмислено і творчо, поєднуючи професійну компетентність із гуманістичною спрямованістю діяльності.

Однією з провідних ознак високого рівня зрілості є автономія. Вона виявляється у здатності педагога самостійно визначати професійні цілі, приймати відповідальні рішення, критично осмислювати зовнішні вимоги і будувати власну професійну позицію. Автономність свідчить про внутрішню зрілість особистості, її спроможність діяти не лише за зовнішніми

приписами, а на основі внутрішньо прийнятих цінностей і переконань.

Натомість низький рівень особистісно-професійної зрілості вказує на неповноту або деформацію процесу професійного становлення. У таких випадках професійний розвиток може мати переважно формальний характер: педагог володіє певним набором знань і навичок, однак вони не інтегровані у цілісну систему особистісних смислів і не забезпечують справді суб'єктного характеру діяльності. Професійна поведінка залишається ситуативною, зовнішньо регульованою і часто репродуктивною.

Характерною ознакою низького рівня зрілості виступає залежність – від зовнішніх оцінок, інструкцій, усталених шаблонів чи авторитетів. За таких умов педагог уникає самостійного вибору, схильний до конформного відтворення заданих моделей діяльності, що обмежує його професійну ініціативу і здатність до творчого вирішення педагогічних завдань. Залежність свідчить про недостатню сформованість внутрішніх регуляторів діяльності та незавершеність процесу становлення суб'єктності.

Водночас рівень зрілості не слід трактувати як раз і назавжди фіксований показник. Він є динамічним індикатором, що змінюється залежно від подальшого досвіду, рефлексивної активності, умов професійної діяльності та готовності особистості до саморозвитку. Саме тому оцінка зрілості має враховувати не лише досягнутий стан, але й потенціал подальшого розвитку.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає узагальненим показником якості професійного становлення педагога. Високий рівень зрілості свідчить про інтегрованість, автономність і суб'єктний характер розвитку, тоді як низький – про формалізм, залежність і незавершеність внутрішніх трансформацій. Саме тому категорія зрілості має принципове значення для оцінювання ефективності професійного становлення та визначення напрямів його подальшого вдосконалення.

Суперечності і ризики у становленні особистісно-професійної зрілості

Інтегративний характер особистісно-професійної зрілості педагога зумовлює суперечливість процесу її становлення. Як результат узгодження різних аспектів особистісного і

професійного розвитку, зрілість формується не шляхом лінійного накопичення окремих якостей, а через подолання внутрішніх і зовнішніх суперечностей. Саме ці суперечності виступають рушійною силою розвитку, водночас містячи потенційні ризики його деформації та дезінтеграції.

Однією з ключових суперечностей є *розрив між досвідом і його осмисленням*. У процесі професійної діяльності педагог накопичує значний обсяг практичного досвіду, однак цей досвід не завжди стає основою розвитку. За відсутності рефлексивного осмислення він може залишатися фрагментарним, неінтегрованим або навіть закріплювати неефективні стратегії діяльності. У такому випадку досвід не веде до зрілості, а формує стійкі стереотипи, що обмежують можливості подальшого розвитку. Ризик полягає у підміні розвитку накопиченням, коли кількість пережитих ситуацій не переходить у якість особистісних змін.

Іншою суттєвою суперечністю є *напруження між зовнішніми вимогами професійної діяльності та внутрішньою готовністю особистості до їх прийняття* і реалізації. Сучасна педагогічна діяльність висуває високі вимоги до автономності, відповідальності, рефлексивності, однак реальний рівень розвитку педагога може не відповідати цим очікуванням. У разі такого розриву виникає ризик формалізації діяльності, коли зовнішні вимоги виконуються без їх внутрішнього прийняття і осмислення. Це призводить до появи зовнішньо коректної, але внутрішньо порожньої діяльності, позбавленої особистісного смислу.

Не менш значущою є *суперечність між професійною роллю і особистістю*. У процесі становлення педагог засвоює певні рольові моделі, що задають очікувані способи поведінки і взаємодії. Однак ці ролі не завжди узгоджуються з індивідуальними особливостями, цінностями і смислами особистості. У разі домінування ролі над особистістю виникає ризик втрати автентичності, що проявляється у формальному виконанні професійних функцій, емоційному вигоранні та внутрішній відчуженості від власної діяльності. Натомість неспроможність інтегрувати роль у структуру особистості може призводити до труднощів професійної адаптації і неефективності діяльності.

Зазначені суперечності взаємопов'язані і можуть посилювати одна одну, формуючи складні конфігурації ризиків у процесі

становлення. Їх наявність не є негативною сама по собі, оскільки саме через їх усвідомлення і подолання відбувається розвиток. Проте за відсутності рефлексивного опрацювання вони можуть набувати деструктивного характеру, гальмуючи формування зрілості або спричиняючи її спотворення.

У цьому контексті принципового значення набуває здатність особистості до рефлексії, інтеграції досвіду і узгодження внутрішніх і зовнішніх вимірів розвитку. Саме ці механізми дозволяють трансформувати суперечності з факторів ризику у джерело розвитку, забезпечуючи перехід на більш високий рівень організації особистості. Вони сприяють подоланню розриву між досвідом і його осмисленням, гармонізації вимог і внутрішньої готовності, інтеграції професійних ролей у цілісну структуру особистості.

Таким чином, формування особистісно-професійної зрілості відбувається у полі суперечностей, які визначають динаміку розвитку і водночас містять у собі потенційні ризики його деформації. Усвідомлення цих суперечностей і здатність працювати з ними є необхідною умовою досягнення зрілості, оскільки саме через їх подолання особистість переходить від зовнішньо заданих форм діяльності до внутрішньо інтегрованої і смислово зумовленої професійної практики.

Проведений аналіз дозволяє розглядати особистісно-професійне становлення педагога як складний, багатовимірний і динамічний процес, у межах якого відбувається не лише засвоєння професійних знань, умінь і ролей, але передусім глибинна трансформація особистості як суб'єкта педагогічної діяльності. Його зміст полягає у поступовій інтеграції особистісного і професійного розвитку, формуванні суб'єктної позиції, професійної ідентичності, здатності до рефлексії, саморегуляції та осмисленого здійснення професійної діяльності.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає як інтегральний результат професійного становлення. Вона відображає досягнутий рівень узгодженості мотиваційних, ціннісних, когнітивних, рефлексивних і діяльнісних компонентів розвитку, їх інтеграцію у цілісну систему, що забезпечує автономність, відповідальність, внутрішню цілісність і готовність до подальшого саморозвитку. Зрілість не зводиться до окремих якостей чи до формального набуття досвіду, а характеризує якісно новий рівень організації особистості у професійній сфері.

Водночас зрілість може бути розглянута як узагальнений показник якості професійного становлення. Саме через рівень її сформованості виявляється, чи став процес становлення справжнім шляхом розвитку особистості, чи обмежився зовнішнім засвоєнням норм, функцій і технологій. Високий рівень зрілості свідчить про інтегрованість і суб'єктний характер розвитку, тоді як її недостатня сформованість може проявлятися у формалізмі, залежності, рольовій ригідності та фрагментарності професійної самореалізації.

Принципово важливим є положення про те, що становлення зрілості відбувається не автоматично, а через подолання суперечностей між досвідом і його осмисленням, між зовнішніми вимогами і внутрішньою готовністю, між професійною роллю і цілісністю особистості. Саме здатність до рефлексивного опрацювання цих суперечностей перетворює їх із джерела ризиків на ресурс подальшого розвитку.

Отже, особистісно-професійна зрілість завершує певний етап професійного становлення, але не означає завершення розвитку як такого. Досягнувши рівня зрілості, особистість набуває нової якості функціонування, що дозволяє їй не лише ефективно реалізовувати себе у професійній сфері, а й свідомо керувати власним подальшим зростанням.

Саме тому наступним логічним кроком є розгляд особистісно-професійної зрілості не лише як результату становлення, а як активного чинника професійної діяльності педагога – внутрішнього ресурсу, що визначає якість педагогічної взаємодії, стиль професійної поведінки, ефективність діяльності та здатність до творчого саморозвитку.

Зрілість як детермінанта професійної діяльності

Розгляд особистісно-професійної зрілості як інтегрального результату професійного становлення закономірно приводить до необхідності наступного аналітичного кроку – осмислення її функціонального значення у структурі професійної діяльності педагога. Якщо у попередньому підрозділі зрілість розглядалася переважно як підсумок розвитку, показник якості становлення та результат інтеграції особистісних і професійних змін, то подальший аналіз потребує звернення до іншого аспекту цього феномену – його впливу на саму діяльність.

Такий перехід від логіки «зрілість як результат» до логіки «зрілість як чинник» має принципове методологічне значення. Він дозволяє розглядати зрілість не як статичний підсумковий стан, а як активний внутрішній ресурс особистості, що визначає характер її професійного функціонування. Досягнутий рівень зрілості не лише відображає минулий шлях розвитку, але й починає виступати джерелом нових можливостей, способом регуляції діяльності та умовою подальшого професійного зростання.

У цьому контексті постає ключове питання: яким чином рівень особистісно-професійної зрілості впливає на характер і якість педагогічної діяльності? Йдеться не лише про зовнішні результати праці педагога, а про глибші характеристики його професійного функціонування: стиль взаємодії з учнями, здатність приймати педагогічні рішення, способи реагування на труднощі, рівень творчості, рефлексивності, відповідальності та стійкості у складних ситуаціях.

Педагогічна діяльність належить до тих видів професійної активності, у яких особистість спеціаліста є не зовнішнім додатком до професійних функцій, а безпосереднім інструментом праці. Педагог працює не лише знаннями, методиками чи технологіями, а власною особистістю – цінностями, стилем спілкування, ставленням до інших, здатністю надихати, підтримувати і розвивати. Саме тому рівень його особистісно-професійної зрілості має безпосередній вплив на якість освітнього процесу.

Центральною у цьому підрозділі є теза про те, що особистісно-професійна зрілість визначає не лише *що* робить педагог, а передусім *як* він це робить. Двоє педагогів можуть виконувати однакові формальні функції, використовувати подібні методики чи працювати в однакових умовах, однак якість їхньої діяльності суттєво відрізнятиметься залежно від рівня зрілості. Саме зрілість визначає, чи буде діяльність формальною або творчою, авторитарною або діалогічною, ситуативною або стратегічною, зовнішньо керованою або внутрішньо осмисленою.

Зрілий педагог здатний інтегрувати професійні вимоги з особистісними цінностями, поєднувати нормативність із гнучкістю, вимогливість – з повагою до особистості учня, професійну відповідальність – із відкритістю до розвитку. Натомість недостатній рівень зрілості може проявлятися у ригідності, залежності від зовнішніх приписів, емоційній

нестійкості, шаблонності рішень або труднощах у побудові конструктивної взаємодії.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість доцільно розглядати як одну з ключових внутрішніх детермінант педагогічної діяльності. Вона опосередковує зв'язок між професійною підготовкою і реальним способом здійснення праці, визначаючи не лише її результативність, але й гуманістичний, розвивальний і творчий потенціал.

Постановка проблеми особистісно-професійної зрілості як детермінанти педагогічної діяльності потребує з'ясування її теоретичних підстав. Для цього необхідно звернутися до загального психологічного розуміння співвідношення особистості й діяльності, відповідно до якого діяльність не існує ізольовано від внутрішнього світу людини, а виступає способом його виявлення, реалізації та подальшого розвитку. Саме тому аналіз професійної діяльності педагога неможливий без урахування рівня організації його особистості.

У психологічній науці діяльність традиційно розглядається як зовнішній прояв внутрішньої організації особистості. У ній знаходять вираження потреби, мотиви, цінності, установки, особливості мислення, рівень саморегуляції та характер ставлення до інших людей. Через діяльність внутрішні психічні структури набувають поведінкового втілення, стають соціально значущими та доступними для спостереження. Відповідно, характер діяльності не може бути пояснений лише зовнішніми умовами чи професійними вимогами, оскільки він значною мірою зумовлений тим, як особистість організована зсередини (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014).

У педагогічній сфері ця закономірність набуває особливої виразності. Професійна діяльність учителя передбачає постійне прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, міжособистісну взаємодію, моральний вибір, емоційну саморегуляцію та відповідальність за наслідки впливу на інших. У таких умовах зовнішніх інструкцій недостатньо; вирішальним стає рівень внутрішньої зрілості педагога, його здатність інтегрувати різні вимоги і діяти як автономний суб'єкт.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість доцільно розглядати як метарівень регуляції діяльності. Йдеться про такий рівень внутрішньої організації, на якому особистість не лише виконує окремі професійні дії, а здатна свідомо керувати власною

діяльністю, узгоджувати її цілі, мотиви, способи і наслідки. Якщо первинна регуляція стосується конкретних поведінкових актів, то метарегуляція пов'язана з організацією самої системи діяльності, її стратегічною спрямованістю і смисловою структурою.

Зрілість як метарівень регуляції забезпечує здатність педагога співвідносити ситуативні завдання з довгостроковими цілями розвитку учнів, поєднувати оперативні рішення з етичними принципами, а професійні вимоги – з особистісними цінностями. Саме тому зріла особистість діє не реактивно, а усвідомлено і стратегічно, зберігаючи цілісність навіть у складних або суперечливих умовах професійної практики.

Водночас особистісно-професійна зрілість виступає як інтегративний регулятор діяльності. Це означає, що вона поєднує у собі дію різних внутрішніх механізмів – мотиваційних, когнітивних, емоційних, вольових, ціннісних і рефлексивних. Зріла особистість не функціонує через ізольовані психічні процеси; її діяльність визначається їх узгодженістю та підпорядкованістю цілісній професійній позиції. Завдяки цьому педагог здатний діяти послідовно, гнучко і водночас внутрішньо стійко.

Особливого значення ця інтегративна функція набуває у педагогічній діяльності, де часто виникає необхідність одночасно враховувати навчальні цілі, індивідуальні особливості учнів, групову динаміку, моральні аспекти ситуації та власний емоційний стан. За недостатнього рівня зрілості такі вимоги можуть переживатися як хаотичні і суперечливі. Натомість зрілість дозволяє інтегрувати їх у цілісне поле професійного бачення і приймати збалансовані рішення.

Ключовою у цьому контексті є ідея про те, що діяльність педагога є проекцією рівня його особистісної організації. У стилі взаємодії, способах реагування, характері педагогічних рішень, ставленні до учнів і до себе проявляється не лише професійна підготовка, а й глибинний рівень сформованості особистості. Саме тому одні й ті самі технології в руках різних педагогів можуть давати принципово різні результати.

Таким чином, теоретичні засади розуміння зрілості як чинника діяльності ґрунтуються на визнанні внутрішньої єдності особистості й професійної активності. Особистісно-професійна зрілість виступає метарівнем регуляції та інтегративним регулятором діяльності, визначаючи її якість, смислову

спрямованість і гуманістичний потенціал. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу конкретних сфер впливу зрілості на ефективність педагогічної діяльності, стиль взаємодії та професійну позицію педагога.

Розгляд особистісно-професійної зрілості як внутрішньої детермінанти діяльності актуалізує питання про її вплив на ефективність педагогічної праці. У традиційному розумінні ефективність нерідко ототожнюється з результативністю, тобто з досягненням запланованих навчальних показників, виконанням програмових вимог чи організаційних завдань. Однак у педагогічній сфері таке тлумачення є недостатнім, оскільки освітня діяльність має справу не лише з передаванням знань, а з розвитком особистості учня. Тому ефективність педагогічної діяльності доцільно розглядати значно ширше – як якість освітнього впливу, що виявляється у здатності створювати умови для навчання, розвитку, виховання і становлення суб'єктності здобувачів освіти.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає одним із ключових чинників педагогічної ефективності, оскільки саме вона визначає, яким способом педагог реалізує свої професійні функції. Йдеться не лише про володіння методиками чи технологіями, а про здатність діяти осмислено, гнучко і відповідально у складних та змінних умовах освітнього процесу.

Одним із важливих проявів впливу зрілості є здатність до гнучкого прийняття педагогічних рішень. Освітня практика постійно ставить педагога перед ситуаціями, які не мають однозначних алгоритмічних розв'язків: необхідність поєднати вимогливість із підтримкою, індивідуальний підхід – із потребами групи, академічні стандарти – з психологічним благополуччям учня. Зрілий педагог здатний аналізувати контекст, враховувати множинність факторів і приймати рішення, адекватні конкретній ситуації. Натомість недостатній рівень зрілості часто проявляється у прагненні до жорстких схем, готових рецептів і спрощених рішень.

Особистісно-професійна зрілість також підвищує здатність до роботи в умовах невизначеності, що є невід'ємною рисою сучасної освіти. Зміни програм, суспільні виклики, різноманітність учнівських потреб, непередбачуваність міжособистісних ситуацій вимагають від педагога психологічної стійкості та внутрішньої гнучкості. Зрілий педагог не руйнується під впливом

невизначеності, а сприймає її як природну характеристику професійної реальності, зберігаючи здатність до продуктивної дії.

Особливе значення має здатність до діалектичного сприйняття педагогічних процесів. Педагогічна реальність є суперечливою за своєю природою: розвиток потребує свободи і водночас структури; дисципліна має поєднуватися з довірою; оцінювання – з підтримкою; індивідуалізація – з вимогами спільноти. Зрілий педагог розуміє цю складність і не прагне звести її до примітивних альтернатив. Він здатний утримувати напруження між протилежностями, бачити розвиток як процес взаємодії суперечливих чинників і знаходити продуктивні способи їх узгодження.

Важливим проявом зрілості є також здатність до адаптації педагогічного впливу до індивідуальних особливостей учнів. Реальний освітній процес завжди передбачає різні темпи навчання, відмінності у мотивації, стилях мислення, емоційних реакціях і життєвому досвіді дітей. Зрілий педагог не нав'язує єдиний шаблон взаємодії, а гнучко змінює способи роботи, зберігаючи при цьому цілісність професійної позиції. Така адаптивність ґрунтується не на ситуативній поступливості, а на глибокому розумінні природи розвитку особистості.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що зрілий педагог здійснює осмислену діяльність, яка спирається на розуміння складності й діалектичності педагогічних процесів. Його професійні дії є не механічною реакцією на ситуацію, а результатом внутрішньо організованого, рефлексивного і ціннісно зумовленого вибору. Саме тому така діяльність має вищий рівень ефективності не лише у зовнішньому, а й у глибинному виховно-розвивальному сенсі.

Натомість незрілий тип професійного функціонування частіше характеризується шаблонністю, формалізмом і чорно-білим сприйняттям педагогічної реальності. У цьому випадку складні явища зводяться до простих схем, індивідуальні особливості учнів ігноруються, а суперечливі ситуації розв'язуються через жорсткі, одномірні рішення. Така діяльність може зовні зберігати ознаки організованості, однак її розвивальний потенціал істотно обмежений.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість є важливою умовою високої ефективності педагогічної діяльності, оскільки забезпечує гнучкість мислення, стійкість у невизначеності,

здатність до діалектичного бачення процесів і адаптивного впливу на учнів. Вона визначає не лише результативність праці педагога, а передусім якість його освітнього впливу, гуманістичний характер взаємодії та потенціал розвитку особистості учня.

Особистісно-професійна зрілість як основа педагогічної майстерності

Аналіз впливу особистісно-професійної зрілості на ефективність педагогічної діяльності закономірно приводить до розгляду вищого рівня професійної реалізації педагога – педагогічної майстерності. Якщо ефективність відображає здатність успішно здійснювати професійні функції, то майстерність характеризує якісно вищий рівень діяльності, за якого професійна компетентність поєднується з творчістю, гнучкістю, гуманістичною спрямованістю та здатністю здійснювати глибокий розвивальний вплив на особистість учня. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість постає як внутрішня основа педагогічної майстерності.

Зв'язок між зрілістю і майстерністю має закономірний характер. Майстерність не виникає автоматично з накопиченням стажу чи механічним удосконаленням технічних умінь. Вона формується тоді, коли професійний досвід інтегрується з особистісним розвитком педагога, коли знання набувають смислової глибини, а способи діяльності стають вираженням цілісної професійної позиції. Саме тому особистісно-професійна зрілість створює той внутрішній фундамент, на якому можливе становлення справжньої майстерності.

Педагогічну майстерність доцільно розглядати як інтеграцію знань, досвіду і особистості. Її сутність полягає не лише у високому рівні методичної підготовки чи володінні педагогічними технологіями, а в умінні творчо застосовувати їх відповідно до конкретної ситуації, особливостей учнів і стратегічних цілей розвитку. Майстерність передбачає таку єдність професійних засобів і особистісних якостей, за якої сама особистість педагога стає активним чинником освітнього впливу.

Особистісно зрілий педагог здатний перетворювати знання на живий інструмент розвитку, а не на набір формальних схем. Він використовує методики не механічно, а осмислено, співвідносячи їх із контекстом взаємодії, потребами учнів і гуманістичними цілями освіти. Саме зрілість забезпечує здатність бачити за

навчальним завданням особистість дитини, за дисципліною – потребу в саморегуляції, за помилкою – можливість розвитку.

Однією з ознак зв'язку зрілості й майстерності є високий рівень педагогічної інтуїції, що спирається не на випадкові здогадки, а на глибоко інтегрований досвід, рефлексію та розуміння закономірностей розвитку особистості. Зрілий педагог здатний тонко відчувати динаміку групи, емоційний стан учнів, приховані причини труднощів і обирати адекватні способи впливу. Така інтуїція є результатом не лише досвіду, а саме зрілої організації особистості.

Важливим виміром педагогічної майстерності є здатність зберігати внутрішню рівновагу і продуктивність у складних ситуаціях. Конфлікти, невизначеність, професійні перевантаження, суперечливі вимоги освітнього середовища вимагають від педагога не лише технічної вправності, а емоційної стійкості, саморегуляції та відповідальності. Саме ці характеристики є проявами зрілості і водночас необхідними умовами майстерного здійснення діяльності.

Принципово важливо підкреслити, що педагогічна майстерність не зводиться до знань і умінь. Педагог може володіти значним обсягом інформації, сучасними методиками, ефективними технологіями, однак без особистісної зрілості його діяльність ризикує залишатися формальною, ригідною або технократичною. У такому випадку професійні засоби не набувають справді гуманістичного і розвивального характеру.

Натомість зрілість надає професійній компетентності якісно нового виміру. Вона дозволяє поєднувати вимогливість із повагою до учня, нормативність – із творчістю, управління процесом – із партнерською взаємодією, професійну дистанцію – з емпатією. Саме така внутрішня інтеграція робить діяльність педагога майстерною.

Отже, особистісно-професійна зрілість є необхідною основою педагогічної майстерності. Вона забезпечує перетворення знань і досвіду на цілісний стиль професійної діяльності, у якому особистість педагога стає головним ресурсом освітнього впливу. Тому майстерність слід розглядати не лише як вершину професійної компетентності, а як результат поєднання професіоналізму з високим рівнем особистісної зрілості.

Вплив зрілості на стиль педагогічної взаємодії

Розгляд особистісно-професійної зрілості як основи педагогічної майстерності закономірно підводить до аналізу ще одного принципово важливого аспекту професійної діяльності – стилю педагогічної взаємодії. Саме у безпосередньому спілкуванні з учнями, у способах побудови відносин, у характері впливу та реагування найбільш виразно проявляється рівень внутрішньої зрілості педагога. Якщо методики й технології можуть бути формально засвоєні, то стиль взаємодії значною мірою є проекцією особистості в професійній сфері.

Стиль педагогічної взаємодії доцільно розглядати як стійкий спосіб організації міжособистісних відносин у навчально-виховному процесі, що відображає систему цінностей, установок, рівень саморегуляції та характер ставлення педагога до інших людей. У цьому сенсі стиль виступає не зовнішньою поведінковою технікою, а проявом внутрішньої позиції педагога. Через нього реалізуються глибинні уявлення вчителя про дитину, владу, розвиток, дисципліну, свободу та межі відповідальності.

З огляду на це рівень особистісно-професійної зрілості безпосередньо впливає на тип педагогічної взаємодії. Зрілий педагог будує взаємини з учнями на засадах визнання їхньої суб'єктності, поваги до гідності, поєднання вимогливості з підтримкою та діалогу з педагогічним керівництвом. Недостатній рівень зрілості, навпаки, часто зумовлює тяжіння до зовнішнього контролю, дистанціювання, ригідних форм управління або формального виконання ролі.

Для зрілого педагога характерною є суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Учень у такій системі сприймається не як пасивний об'єкт впливу, а як активний учасник освітнього процесу, особистість зі своїми потребами, можливостями і правом на власну позицію. Це не означає відмови від педагогічного керівництва, але передбачає його інший характер – такий, що спрямований не на підкорення, а на розвиток автономності, відповідальності й самостійності здобувача освіти.

Невід'ємною ознакою зрілого стилю взаємодії є емпатія – здатність розуміти внутрішній стан іншої людини, враховувати її переживання, труднощі та перспективу бачення ситуації. Для педагога емпатія має не лише емоційне, а й професійне значення, оскільки вона дозволяє точніше інтерпретувати поведінку учня,

попереджати конфлікти, добирати адекватні способи підтримки та створювати психологічно безпечне освітнє середовище.

Іншою важливою характеристикою зрілої взаємодії є повага до особистості учня. Йдеться про визнання його гідності незалежно від успішності, поведінкових труднощів чи рівня розвитку. Така повага виявляється у коректності комунікації, справедливості вимог, недопущенні приниження, готовності слухати й вести діалог. Повага створює основу довіри, без якої неможливий справді розвивальний педагогічний вплив.

Натомість недостатній рівень особистісно-професійної зрілості часто проявляється в авторитарному стилі взаємодії. У цьому випадку педагог спирається переважно на владу ролі, примус, жорсткий контроль і одностороннє нав'язування норм. Учень сприймається передусім як об'єкт управління, а не як партнер розвитку. Такий стиль може забезпечувати зовнішню дисципліну, однак нерідко супроводжується пригніченням ініціативи, зниженням внутрішньої мотивації та формуванням залежної позиції.

Іншим варіантом незрілої взаємодії є формалізм, коли педагог виконує професійні функції без справжньої включеності у міжособистісний вимір діяльності. У такому разі спілкування з учнями стає шаблонним, емоційно нейтральним або байдужим, а індивідуальні особливості дітей залишаються поза увагою. Формалізм може поєднуватися із зовнішньою коректністю, однак позбавляє педагогічний процес живого розвивального змісту.

Ще одним проявом недостатньої зрілості виступає надмірна дистанція у взаєминах. Прагнення уникати близького контакту, емоційного залучення чи відкритого діалогу часто пов'язане з внутрішньою невпевненістю, страхом втрати контролю або недостатньою розвиненістю комунікативної рефлексії. У результаті взаємодія стає холодною і малоефективною, а педагогічний вплив – поверховим.

Таким чином, стиль педагогічної взаємодії є важливим індикатором рівня особистісно-професійної зрілості педагога. Зрілий рівень розвитку проявляється у суб'єкт-суб'єктних відносинах, емпатії, повазі та діалогічності, тоді як незрілі форми часто виявляються в авторитарності, формалізмі або дистанційованості. Саме тому вдосконалення стилю педагогічної взаємодії неможливе без розвитку внутрішньої зрілості особистості самого педагога.

Зрілість як умова гуманістичної педагогічної взаємодії

Аналіз впливу особистісно-професійної зрілості на стиль педагогічної взаємодії закономірно приводить до глибшого питання – за яких внутрішніх умов педагогічна взаємодія набуває справді гуманістичного характеру. Сучасна освіта дедалі виразніше орієнтується на особистість учня, визнання його гідності, підтримку індивідуального розвитку та створення простору партнерства. Проте гуманістичні принципи не можуть бути реалізовані лише декларативно або технологічно. Вони потребують відповідного рівня внутрішнього розвитку самого педагога. Саме тому особистісно-професійна зрілість слід розглядати як необхідну умову гуманістичної педагогічної взаємодії.

Ключовою у цьому контексті є ідея про те, що лише зріла особистість здатна до справжньої гуманістичної взаємодії. Йдеться про взаємодію, яка ґрунтується не на маніпуляції, зовнішньому контролі чи формальному дотриманні етичних норм, а на глибокому визнанні цінності іншої людини як автономного суб'єкта розвитку. Така позиція неможлива без внутрішньої цілісності, рефлексивності, здатності до саморегуляції та подолання егоцентричних форм ставлення до світу.

Гуманістична педагогічна взаємодія передбачає передусім прийняття учня як особистості. Це означає визнання його гідності незалежно від успішності, поведінкових труднощів, темпу розвитку чи індивідуальних особливостей. Зрілий педагог здатний розрізняти особистість дитини і її окремі вчинки, не зводити учня до оцінки чи ролі «проблемного» або «успішного». Прийняття не тотожне вседозволеності; воно поєднується з вимогливістю, але ця вимогливість спрямована на розвиток, а не на приниження чи підкорення.

Іншою фундаментальною ознакою гуманістичної взаємодії є діалогічність. Зрілий педагог сприймає освітній процес не як одностороннє передавання впливу, а як зустріч двох суб'єктів, кожен із яких має власний досвід, позицію і право бути почутим. Діалогічність виявляється у готовності слухати, враховувати зворотний зв'язок, вести спільний пошук рішень, визнавати право учня на запитання і сумнів. Вона потребує внутрішньої

впевненості педагога, оскільки лише зріла особистість не сприймає іншу позицію як загрозу власному авторитету.

Не менш важливою характеристикою є спрямованість на підтримку розвитку учня. Зрілий педагог бачить у дитині не лише носія поточних навчальних результатів, а особистість у становленні, з потенціалом зростання. Тому його взаємодія орієнтована не стільки на контроль і санкції, скільки на створення умов для саморозвитку, пробудження внутрішньої мотивації, зміцнення віри у власні можливості та поступове розширення автономності здобувача освіти.

Особистісна незрілість, навпаки, істотно обмежує можливості гуманістичної взаємодії. Невпевненість, потреба в домінуванні, залежність від зовнішнього контролю, низька рефлексивність чи емоційна нестійкість можуть спричиняти авторитаризм, формалізм, нетерпимість до індивідуальних відмінностей або використання учня як засобу самоствердження педагога. У такому випадку гуманістичні цінності можуть декларуватися, але не набувають реального поведінкового втілення.

У цьому контексті особливо значущою є теза: *«лише зріла особистість формує особистість»*. Її зміст полягає в тому, що розвиток учня визначається не лише програмами, методиками чи організаційними умовами, а передусім характером особистісної присутності педагога в освітньому процесі. Учні засвоюють не тільки знання, а й моделі ставлення до себе, інших людей і світу, які педагог несе власною поведінкою, стилем спілкування та способом розв'язання життєвих суперечностей.

Саме тому зрілий педагог стає для учня джерелом не лише інформації, а прикладом цілісності, відповідальності, поваги до людини, здатності до саморозвитку і конструктивної взаємодії. Його вплив має глибший і триваліший характер, оскільки торкається не лише когнітивної, а й ціннісно-особистісної сфери розвитку.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає необхідною умовою гуманістичної педагогічної взаємодії. Вона забезпечує здатність до прийняття, діалогічності та підтримки розвитку іншої людини, перетворюючи освітній процес на простір особистісного зростання. Саме тому розвиток зрілості педагога є не приватним завданням професійного вдосконалення, а стратегічною умовою гуманізації сучасної освіти.

Зрілість як чинник формування педагогічної позиції

Розгляд особистісно-професійної зрілості як умови гуманістичної педагогічної взаємодії закономірно приводить до аналізу ще одного фундаментального виміру професійного буття педагога – його педагогічної позиції. Саме педагогічна позиція визначає глибинну спрямованість професійної діяльності, характер ставлення до учня, сенс педагогічних рішень і спосіб реалізації професійної ролі. Якщо стиль взаємодії виявляється переважно у зовнішніх формах спілкування, то педагогічна позиція репрезентує внутрішню систему орієнтирів, на яких ґрунтується діяльність учителя. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає важливою передумовою її становлення та стабілізації.

Педагогічну позицію доцільно розглядати як цілісну систему цінностей, переконань і ставлень, що визначає професійну поведінку педагога та його спосіб присутності в освітньому процесі. Вона охоплює уявлення про мету освіти, бачення природи дитини, ставлення до влади й відповідальності, розуміння меж свободи та дисципліни, оцінку ролі самого педагога у розвитку особистості учня. Саме педагогічна позиція надає діяльності внутрішньої логіки та забезпечує її послідовність у різних ситуаціях.

Ціннісний компонент педагогічної позиції відображає те, що педагог вважає справді значущим у професії: академічні результати, розвиток особистості, моральне виховання, автономність учня, соціальну відповідальність чи інші пріоритети. Переконання задають когнітивну основу позиції, тобто систему поглядів на закономірності навчання, виховання, природу розвитку та способи педагогічного впливу. Ставлення ж визначають емоційно-поведінковий вимір позиції – спосіб взаємодії з учнями, колегами, батьками та власною професійною діяльністю.

Особистісно-професійна зрілість істотно впливає на якість сформованості педагогічної позиції, оскільки забезпечує її внутрішню узгодженість. Зрілий педагог не існує у стані розриву між декларованими цінностями і реальною поведінкою, між професійними переконаннями і ситуативними рішеннями, між зовнішньою роллю та особистісним змістом діяльності. Його позиція має цілісний характер: те, у що він вірить, що проголошує і як діє, перебуває у відносній єдності.

Внутрішня узгодженість позиції має принципове значення для педагогічної практики. Саме вона формує довіру з боку учнів, передбачуваність професійної поведінки та моральний авторитет педагога. Учні особливо чутливі до суперечностей між словами й діями дорослого, тому незріла, внутрішньо розщеплена позиція нерідко знижує виховний потенціал педагогічного впливу.

Водночас зрілість забезпечує педагогічній позиції необхідне поєднання стійкості й гнучкості. Стійкість означає вірність базовим цінностям, моральним принципам і стратегічним орієнтирам діяльності. Зрілий педагог не втрачає професійної ідентичності під тиском зовнішніх обставин, не змінює принципів ситуативно і не діє всупереч власним переконанням заради кон'юнктурної вигоди.

Проте справжня зрілість не тотожна ригідності. Поряд зі стійкістю вона передбачає гнучкість – здатність переглядати окремі уявлення, змінювати способи дії, враховувати нові умови та особливості конкретної ситуації. Зрілий педагог може коригувати тактику, не зраджуючи стратегії; змінювати методи, не відмовляючись від цінностей; визнавати помилки, не втрачаючи внутрішньої опори.

Недостатній рівень особистісно-професійної зрілості, навпаки, часто породжує або нестійкість позиції, або її ригідність. У першому випадку педагог залежить від зовнішніх оцінок, випадкових впливів чи емоційного стану, тому його професійні рішення є суперечливими і непослідовними. У другому – позиція перетворюється на жорсткий набір догм, нечутливий до змін освітньої реальності та потреб учнів. Обидва варіанти знижують якість педагогічної діяльності.

Особливого значення зріла педагогічна позиція набуває в умовах сучасної освіти, що характеризується динамічністю, ціннісним плюралізмом і зростанням складності професійних завдань. За таких умов педагогові недостатньо спиратися лише на зовнішні інструкції чи традиційні шаблони; необхідною стає внутрішня система орієнтирів, здатна поєднувати принциповість із відкритістю до змін.

Отже, особистісно-професійна зрілість є важливим чинником формування педагогічної позиції. Вона забезпечує внутрішню узгодженість системи цінностей, переконань і ставлень педагога, а також поєднання її стійкості та гнучкості. Саме завдяки цьому педагогічна позиція стає не декларативною установкою, а

реальною основою професійної діяльності, взаємодії та особистісного впливу вчителя.

Якщо педагогічна позиція є внутрішньою системою цінностей, переконань і ставлень, що визначає спосіб здійснення професійної діяльності, то рівень зрілості безпосередньо впливає на характер цієї системи: ступінь її самостійності, внутрішньої узгодженості, гнучкості та здатності до розвитку. Саме тому педагогічні позиції доцільно аналізувати не лише за змістом, а й за рівнем особистісно-професійної зрілості, що лежить в їх основі.

Узагальнюючи різні прояви професійного функціонування, можна виокремити три типові рівні педагогічної позиції: залежну, нормативну та автономно-рефлексивну. Ці типи не слід розуміти як жорсткі категорії або незмінні психологічні типи особистості. Йдеться радше про домінантні способи професійного самовизначення, які можуть змінюватися у процесі розвитку та містити перехідні форми.

Залежна педагогічна позиція (низький рівень зрілості). Для низького рівня особистісно-професійної зрілості характерною є залежна педагогічна позиція. Її сутність полягає у переважній орієнтації на зовнішні джерела регуляції: адміністративні вимоги, інструкції, оцінки керівництва, схвалення оточення, усталені шаблони професійної поведінки. Педагог у такому випадку недостатньо спирається на власні переконання та внутрішні критерії професійних рішень, натомість шукає опору переважно поза собою.

Залежна позиція нерідко супроводжується підвищеною тривожністю, страхом помилки, потребою у зовнішньому контролі та схильністю уникати відповідальності за самостійний вибір. У педагогічній практиці це може проявлятися як формальне виконання приписів, надмірна орієнтація на інструкції, копіювання чужих моделей роботи або жорстке дотримання правил без урахування конкретної ситуації.

У взаємодії з учнями залежна позиція часто породжує суперечливість: педагог може коливатися між поступливістю і надмірною жорсткістю, між невпевненістю та демонстративною владністю. Оскільки внутрішня опора є недостатньо сформованою, професійна поведінка значною мірою визначається зовнішніми обставинами та емоційними реакціями.

Нормативна педагогічна позиція (середній рівень зрілості). Середньому рівню особистісно-професійної зрілості відповідає

нормативна педагогічна позиція. Вона характеризується засвоєнням професійних норм, ролей і стандартів діяльності, які стають головним орієнтиром професійного самовизначення. Педагог у цьому випадку вже не є хаотично залежним від випадкових впливів, однак його внутрішня система регуляції значною мірою ґрунтується на соціально схвалених зразках і усталених професійних очікуваннях.

Нормативна позиція зазвичай забезпечує достатній рівень організованості, відповідальності, дисциплінованості та професійної стабільності. Такий педагог сумлінно виконує свої обов'язки, дотримується правил, підтримує порядок, володіє типовими способами розв'язання педагогічних завдань. У багатьох ситуаціях це створює належний рівень професійної ефективності.

Водночас межі нормативної позиції виявляються тоді, коли освітня реальність виходить за межі стандартних сценаріїв. У ситуаціях невизначеності, конфлікту цінностей, необхідності творчого рішення чи глибокої індивідуалізації взаємодії педагог може відчувати труднощі. Оскільки опора зосереджена переважно на нормах, а не на автономному смисловому виборі, діяльність інколи набуває рис формалізму або ригідності.

Автономно-рефлексивна педагогічна позиція (високий рівень зрілості). Високому рівню особистісно-професійної зрілості відповідає автономна, рефлексивна педагогічна позиція. Її сутність полягає у здатності педагога самостійно вибудовувати внутрішньо узгоджену систему професійних цінностей і переконань, критично осмислювати норми, творчо інтерпретувати вимоги та брати відповідальність за власні рішення.

Автономність у цьому контексті не означає ізольованості чи нехтування професійними стандартами. Йдеться про здатність інтегрувати зовнішні вимоги у власну систему смислів, а не просто механічно підкорятися їм. Такий педагог діє не тому, що «так прийнято», а тому, що усвідомлює педагогічну доцільність і ціннісний зміст своїх дій.

Рефлексивність означає здатність аналізувати власну діяльність, переглядати установки, бачити межі власного досвіду, вчитися на помилках і розвиватися. Автономно-рефлексивна позиція поєднує принциповість із відкритістю, стійкість – із

гнучкістю, професійну впевненість – із готовністю до самокорекції.

У взаємодії з учнями такий педагог орієнтується на суб'єкт-суб'єктні відносини, підтримує автономність учнів, здатний діяти в умовах складності й невизначеності, не втрачаючи гуманістичної спрямованості. Саме ця позиція створює найвищий потенціал педагогічної майстерності та розвивального впливу.

Перехід від залежної до нормативної, а далі до автономно-рефлексивної позиції можна розглядати як одну з логік професійного дорослішання педагога. На ранніх етапах професійного шляху зовнішня опора є природною і необхідною; згодом вона трансформується у засвоєння норм і ролей; на вищому рівні – у здатність до самостійного, відповідального і творчого професійного самовизначення. Цей процес не є автоматичним наслідком стажу чи віку. Він потребує рефлексії, внутрішньої роботи, професійного досвіду, відкритості до розвитку та спеціально організованих умов професійного становлення.

Таким чином, рівень особистісно-професійної зрілості суттєво впливає на тип педагогічної позиції. Низький рівень породжує залежну позицію, середній – нормативну, високий – автономну та рефлексивну. Саме остання найбільшою мірою відповідає вимогам сучасної освіти, оскільки поєднує внутрішню самостійність, ціннісну зрілість, професійну відповідальність і здатність до безперервного розвитку.

Зрілість як основа педагогічної рефлексії

Розгляд особистісно-професійної зрілості як чинника ефективної педагогічної діяльності закономірно актуалізує проблему рефлексії як одного з провідних механізмів професійного розвитку педагога. Саме завдяки рефлексії професійний досвід перестає бути лише сукупністю пережитих ситуацій і перетворюється на ресурс самопізнання, самокорекції та вдосконалення діяльності. Водночас сучасне психологічне знання дає підстави стверджувати, що не будь-яка спрямованість свідомості на себе є продуктивною рефлексією. Її розвивальний потенціал залежить від типу, структури та функціональної спрямованості рефлексивного процесу. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає тією внутрішньою

умовою, яка визначає якість і конструктивність рефлексії педагога.

Педагогічну рефлексію доцільно розглядати як здатність особистості усвідомлювати, аналізувати й переосмислювати власну професійну діяльність, внутрішні мотиви, способи взаємодії, результати впливу та перспективи розвитку. Вона виконує функцію метарегуляції, оскільки дозволяє педагогу вийти за межі безпосереднього перебігу діяльності, зайняти позицію спостерігача щодо власних дій і на цій основі здійснювати їх свідоме вдосконалення. Саме тому рефлексія є необхідною умовою професійного зростання, педагогічної майстерності та формування зрілої педагогічної позиції.

Разом із тим принципово важливо розмежовувати різні форми рефлексивної активності. У психологічному сенсі найбільш продуктивною виступає системна рефлексія – така форма самоусвідомлення, за якої спрямованість свідомості на себе не витісняє уваги до зовнішньої ситуації, а доповнює її. У цьому випадку педагог одночасно аналізує власні дії, внутрішні реакції, особливості взаємодії з учнями, контекст педагогічної ситуації та можливі наслідки прийнятих рішень. Самоаналіз тут поєднується з аналізом реальності, а внутрішній досвід осмислюється у зв'язку з професійними завданнями.

Саме системна рефлексія забезпечує повноцінне професійне самовдосконалення. Вона дозволяє педагогу бачити складність освітнього процесу, виявляти приховані причини труднощів, усвідомлювати власний внесок у перебіг подій і знаходити нові способи діяльності. Така рефлексія має конструктивний характер, оскільки завершується не самозосередженням, а зміною способів мислення, взаємодії чи організації праці.

Особистісно зрілий педагог здатний саме до такого типу рефлексії. Він аналізує власну діяльність без надмірної захисності, готовий визнавати помилки без руйнування професійної самооцінки, здатний поєднувати самокритичність із самоповагою. Зрілий педагог переосмислює досвід не для самозвинувачення, а для розвитку, і використовує результати рефлексії як підставу для реальних змін у діяльності.

На противагу цьому існують форми спрямованості свідомості на себе, які лише зовні нагадують рефлексію, але не виконують її розвивальної функції. Однією з них є інтроспективно-румінативна форма, або самокопання. За такого варіанту увага людини

концентрується переважно на власному внутрішньому стані, переживаннях, образах невдач, почутті провини чи тривоги. Аналіз ситуації при цьому звужується або зникає, а мислення набуває циклічного характеру. Людина багато думає про себе, але мало просувається у розумінні проблеми чи зміні поведінки.

Для педагога така псевдорефлексія може проявлятися у надмірній зосередженості на власних помилках, болісному переживанні критики, постійному сумніві у професійній спроможності, тривалому прокручуванні конфліктних епізодів. Наслідком стають емоційне виснаження, зниження впевненості та уникання складних професійних ситуацій. У цьому випадку спрямованість свідомості на себе не сприяє розвитку, а блокує його.

Іншою непродуктивною формою є квазірефлексія – розумова активність, що відхиляється від реальної професійної ситуації у сферу сторонніх міркувань, фантазувань або абстрактних конструкцій. Вона може виявлятися у нескінченних роздумах про те, що могло б статися, якби обставини були іншими, у побудові гіпотетичних сценаріїв минулого чи майбутнього, у псевдоаналітичних міркуваннях, які не ведуть до розуміння власної діяльності. Для педагога це означає втрату зв'язку з конкретними професійними завданнями та відхід від реального самовдосконалення.

Отже, не будь-яка рефлексія є психологічно корисною, так само як не будь-яка її форма є шкідливою. Її цінність визначається тим, чи сприяє вона інтеграції досвіду, адекватному розумінню себе у ситуації та вдосконаленню діяльності. Саме системна рефлексія виконує позитивні функції саморегуляції, розвитку і професійного зростання, тоді як інтроспективно-румінативні та квазірефлексивні форми можуть породжувати тривожність, зацикленість на негативному досвіді, надмірну самозосередженість і професійну стагнацію.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає основою конструктивної рефлексії. Вона забезпечує внутрішню стійкість, здатність витримувати правду про себе без руйнування самоцінності, готовність бачити власні обмеження і водночас орієнтацію на розвиток. Завдяки цьому зрілий педагог не просто оцінює власну діяльність, а аналізує, переосмислює і змінює її.

Таким чином, рефлексія стає справжнім механізмом професійного вдосконалення лише за умови достатнього рівня

особистісно-професійної зрілості. Саме зріла особистість здатна до такої форми самосвідомості, яка не замикає людину на собі, а відкриває можливість глибшого розуміння себе, інших і професійної реальності.

Зрілість як чинник педагогічної творчості

Розгляд особистісно-професійної зрілості як основи конструктивної рефлексії закономірно підводить до аналізу ще одного важливого виміру професійної діяльності педагога – творчості. У сучасній освіті педагогічна творчість набуває особливого значення, оскільки динамічність соціальних змін, різноманітність освітніх потреб учнів і зростання складності навчально-виховних завдань унеможливлюють ефективну діяльність, що спирається виключно на готові алгоритми. За цих умов творчість постає не як факультативна риса окремих обдарованих педагогів, а як необхідна характеристика зрілого професійного функціонування. Саме тому особистісно-професійна зрілість доцільно розглядати як один із ключових внутрішніх чинників педагогічної творчості.

Педагогічну творчість можна визначити як здатність до виходу за межі шаблонів, стереотипів і механічно відтворюваних способів діяльності з метою знаходження нових, більш адекватних і розвивально продуктивних рішень у конкретних освітніх ситуаціях. Її сутність полягає не лише у створенні оригінальних методик чи нестандартних форм роботи, а передусім у здатності бачити нові можливості там, де інші відтворюють звичне. У педагогічній сфері творчість виявляється у гнучкому доборі засобів навчання, індивідуалізації взаємодії, нетривіальному розв'язанні конфліктів, створенні мотиваційного середовища та знаходженні шляхів розвитку особистості учня.

Зв'язок між зрілістю і творчістю має глибинний психологічний характер. Особистісно-професійна зрілість створює ті внутрішні передумови, без яких справжня творчість або неможлива, або набуває випадкового, нестійкого характеру. Насамперед ідеться про внутрішню свободу від жорсткої залежності від зовнішніх оцінок, страху помилки, потреби завжди діяти «правильно» чи відповідати усталеним очікуванням. Лише особистість, що має достатню внутрішню автономію, здатна виходити за межі шаблонів без руйнівної тривоги.

У цьому сенсі можна говорити про закономірний ланцюг: зрілість → відкритість → творчість. Зрілість породжує відкритість як здатність приймати нове, неоднозначне, складне і незавершене без потреби негайно звести все до звичних схем. Саме така відкритість є психологічним простором, у якому виникає творчий пошук.

Відкритість зрілого педагога проявляється у кількох вимірах. По-перше, це відкритість до нового досвіду – готовність навчатися, експериментувати, переглядати власні підходи, засвоювати сучасні ідеї та технології. По-друге, це відкритість до іншої людини – здатність бачити в учневі неповторну особистість, а не лише носія типових ролей чи проблем. По-третє, це відкритість до невизначеності – уміння витримувати ситуації, у яких немає готового рішення, і використовувати їх як простір творчого пошуку.

Особистісно зрілий педагог здатний сприймати труднощі не лише як загрозу, а як можливість розвитку. Він не замикається в оборонній позиції, коли звичні засоби перестають працювати, а шукає нові форми дії. Саме тому творчість для нього не є епізодичним натхненням, а способом професійного існування у складному й мінливому середовищі.

Важливо підкреслити, що педагогічна творчість зрілого педагога поєднується з відповідальністю та смисловою орієнтацією. Вона не зводиться до зовнішньої оригінальності, імпровізації заради ефекту чи безсистемного експериментування. Зріла творчість підпорядкована розвитку учня, педагогічній доцільності та етичним межам професії. Саме тому вона є конструктивною, а не хаотичною.

Натомість недостатній рівень особистісно-професійної зрілості нерідко блокує творчий потенціал. Страх помилки, залежність від схвалення, ригідність мислення, потреба у повному контролі та низька толерантність до невизначеності штовхають педагога до шаблонності й механічного відтворення відомих моделей. У такому випадку навіть значний досвід не переходить у творчість, а закріплює стереотипи.

Інколи незрілість може породжувати й псевдотворчість – зовнішню новизну без глибокого змісту, прагнення вразити замість прагнення розвивати, спонтанність без професійної відповідальності. Така активність не є справжньою педагогічною

творчістю, оскільки не спирається на цілісну професійну позицію і не служить інтересам розвитку учня.

Особливе значення творчість має в сучасній педагогіці, де неможливо успішно діяти лише за інструкцією. Робота з різними дітьми, потреба індивідуалізації навчання, інтеграція цифрових ресурсів, виховання критичного мислення й автономності потребують від педагога постійного створення нових рішень. У цьому контексті творчість стає не привілеєм, а професійною необхідністю, а зрілість – її психологічною основою.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає важливим чинником педагогічної творчості. Вона забезпечує внутрішню свободу, відкритість до нового, здатність витримувати невизначеність і спрямовувати новаторство на розвиток особистості учня. Саме зрілий педагог здатний не лише відтворювати відоме, а створювати нові способи педагогічної дії, що відповідають складності сучасної освітньої реальності.

Зрілість як умова професійної відповідальності педагога

Однією з ключових характеристик особистісно-професійної зрілості педагога є здатність до усвідомленої професійної відповідальності. У сучасних умовах педагогічна діяльність уже не може розглядатися як суто технічне виконання професійних функцій чи механічна реалізація освітніх програм. Вона передбачає постійне прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, морального вибору, міжособистісної взаємодії та значного впливу на розвиток іншої людини. Саме тому відповідальність у педагогіці набуває не лише організаційного чи нормативного, а насамперед особистісного характеру. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає внутрішньою умовою формування справді відповідальної педагогічної позиції.

Професійну відповідальність педагога доцільно розглядати як здатність усвідомлювати наслідки власних рішень, дій, способів взаємодії та брати на себе відповідальність за їхній вплив на освітній процес і розвиток учня. Йдеться не лише про формальне виконання професійних обов'язків, а про внутрішню готовність діяти свідомо, етично й рефлексивно навіть у тих ситуаціях, де немає однозначних інструкцій або зовнішнього контролю.

Зв'язок між зрілістю і відповідальністю має принциповий характер. Особистісно незріла людина часто прагне уникнути

відповідальності, перекласти її на зовнішні обставини, правила, керівництво чи інших людей. У педагогічній діяльності це може проявлятися у формальному ставленні до роботи, жорсткому прикриванні інструкціями, небажанні визнавати власні помилки або поясненні професійних труднощів виключно «складними учнями», «поганими умовами» чи «недосконалою системою».

Зрілий педагог, навпаки, здатний усвідомлювати себе активним суб'єктом професійної діяльності. Він не лише виконує професійні вимоги, а й розуміє власну причетність до того, яким стає освітній процес і який вплив його діяльність справляє на особистість учня. Саме тому відповідальність для нього є не зовнішнім примусом, а внутрішньою морально-професійною потребою.

Одним із найважливіших вимірів педагогічної відповідальності є відповідальність за професійні рішення. Освітня діяльність містить безліч ситуацій, які не мають готових алгоритмів: як реагувати на помилку учня, як поєднати вимогливість із підтримкою, як діяти в конфлікті, як врахувати індивідуальні особливості дитини. У таких умовах педагог змушений постійно здійснювати вибір. Особистісно-професійна зрілість дозволяє приймати рішення не імпульсивно і не виключно на основі зовнішніх шаблонів, а з урахуванням цінностей, контексту ситуації, можливих наслідків та інтересів розвитку учня.

Іншим важливим аспектом є відповідальність за педагогічний вплив. Педагогічна діяльність за своєю природою має глибокий особистісний характер: учитель впливає не лише на знання чи навички, а й на самооцінку, мотивацію, емоційний стан, систему цінностей та ставлення дитини до себе й світу. Навіть інтонація, стиль спілкування, способи реагування на труднощі чи помилки можуть мати тривалий вплив на особистісний розвиток учня. Усвідомлення цієї сили впливу є важливою ознакою зрілості педагога.

Незрілий педагог нерідко недооцінює наслідки власної поведінки або діє ситуативно, керуючись емоціями, професійним виснаженням чи потребою самоствердження. Зрілий педагог, навпаки, усвідомлює, що будь-яка педагогічна дія має виховний зміст, а тому намагається співвідносити власні реакції з їхнім можливим впливом на учня.

Особливого значення набуває відповідальність за розвиток особистості учня. У сучасній гуманістичній педагогіці учень розглядається не як об'єкт впливу, а як активний суб'єкт власного розвитку. Відповідно, завдання педагога полягає не лише у передачі знань, а у створенні умов для становлення автономної, відповідальної та здатної до саморозвитку особистості. Така позиція вимагає високого рівня зрілості, оскільки передбачає відмову від маніпулятивного чи авторитарного стилю взаємодії та готовність бачити в учневі самостійну цінність.

У цьому контексті відповідальність педагога не означає тотального контролю над розвитком дитини. Навпаки, зріла відповідальність поєднується з повагою до автономії учня, визнанням меж власного впливу та розумінням того, що розвиток особистості неможливо жорстко запрограмувати. Саме тому зрілий педагог не прагне повністю підпорядкувати учня своїм очікуванням, а створює умови для його самостійного становлення.

Важливо також підкреслити, що професійна відповідальність нерозривно пов'язана з рефлексією. Усвідомлена відповідальність неможлива без здатності аналізувати власні дії, визнавати помилки, оцінювати наслідки професійних рішень і змінювати способи діяльності. Саме тому відповідальність зрілого педагога не є статичною рисою, а постає як постійний процес саморегуляції та морально-професійного самовизначення.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає важливою умовою професійної відповідальності педагога. Вона забезпечує здатність усвідомлено приймати рішення, відповідально ставитися до власного впливу на учнів і розглядати розвиток особистості дитини як центральну цінність педагогічної діяльності. Саме зрілий педагог здатний бути не лише виконавцем професійних функцій, а відповідальним суб'єктом освітнього процесу, який усвідомлює значущість власної ролі у становленні іншої людини.

Ризики недостатнього рівня зрілості у педагогічній діяльності

Особистісно-професійна зрілість педагога визначає не лише ефективність його професійної діяльності, а й характер взаємодії з учнями, здатність до саморозвитку, творчості, рефлексії та відповідального педагогічного впливу. Відповідно, недостатній рівень зрілості не є локальною проблемою окремих професійних

умінь чи особистісних рис. Його наслідки мають системний характер і проявляються у різних сферах педагогічного функціонування – від внутрішньої саморегуляції до способів взаємодії з іншими людьми та ставлення до власної професії. Саме тому проблему професійної незрілості доцільно розглядати не лише як індивідуально-психологічну, а як важливу психолого-педагогічну проблему, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та розвиток особистості учня.

Недостатня зрілість педагога нерідко призводить до формалізації діяльності, ригідності мислення, авторитаризму, професійної стагнації, емоційного виснаження, труднощів у міжособистісній взаємодії та втрати смислу професії. При цьому особливо важливо, що більшість таких проявів мають взаємопов'язаний характер: проблеми саморегуляції поступово трансформуються у труднощі педагогічної взаємодії, а професійна дезадаптація – у внутрішню особистісну кризу.

Для більш цілісного аналізу ризики недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога доцільно умовно поділити на кілька взаємопов'язаних груп.

Першу групу становлять *психологічні та особистісні ризики*, пов'язані з особливостями внутрішньої організації особистості педагога. До них належать ригідність мислення, низький рівень рефлексивності, емоційна нестабільність, професійна тривожність, залежність від зовнішнього схвалення, схильність до самокопання або уникання відповідальності. Такі прояви свідчать про недостатню сформованість механізмів саморегуляції, внутрішньої автономії та психологічної стійкості.

Другу групу утворюють *ризики педагогічної взаємодії*, які проявляються у деформації міжособистісних стосунків між педагогом і учнями. Йдеться про авторитаризм, маніпулятивність, порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, нездатність до емпатії, конфліктність, емоційну дистанційованість або, навпаки, втрату професійних меж. У цьому випадку професійна незрілість безпосередньо впливає на характер освітнього середовища та якість виховного впливу.

Третю групу становлять *професійно-діяльнісні ризики*, що пов'язані зі способом реалізації педагогічної діяльності. До них належать формалізм, шаблонність, репродуктивний стиль роботи, дефіцит творчості, професійна стагнація, псевдотворчість, труднощі адаптації до змін та професійна дезінтеграція. Такі

прояви свідчать про те, що діяльність перестає бути простором розвитку і поступово набуває механічного або дезорганізованого характеру.

Четверту групу складають *екзистенційні ризики*, які стосуються смислового та ціннісного виміру професійного буття педагога. Серед них – втрата смислу професійної діяльності, професійне спустошення, цинізм, професійна деформація особистості, зниження здатності до саморозвитку та внутрішня відчуженість від професії. Саме ці ризики є найбільш глибинними, оскільки свідчать про порушення внутрішнього зв'язку педагога зі змістом і гуманістичними цінностями педагогічної діяльності.

Запропонований поділ є певною мірою умовним, оскільки різні ризики тісно взаємопов'язані й часто взаємно підсилюють один одного. Водночас така класифікація дозволяє більш системно розкрити наслідки недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості та показати, що професійна незрілість педагога проявляється не лише у зниженні результативності діяльності, а у порушенні цілісності професійного функціонування особистості загалом.

Ригідність мислення і поведінки

Поширеним проявом недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є ригідність мислення і поведінки. Вона проявляється у нездатності або небажанні переглядати власні професійні установки, приймати нові підходи, адаптуватися до змін освітнього середовища та гнучко реагувати на складність педагогічних ситуацій. У психологічному сенсі ригідність пов'язана з надмірною фіксацією людини на звичних способах сприйняття, оцінювання та дії, що ускладнює перебудову поведінки відповідно до нових умов.

У педагогічній діяльності ця проблема набуває особливого значення, оскільки сучасна освіта характеризується високим рівнем динамічності, невизначеності та постійних змін. Цифровізація освітнього процесу, зміна освітніх стандартів, зростання різноманітності учнівських потреб, поява нових комунікативних і культурних контекстів вимагають від педагога здатності до постійного переосмислення власної діяльності. За таких умов професійна ригідність стає не лише індивідуальною особливістю, а фактором, який обмежує ефективність педагогічної взаємодії та професійного розвитку.

Одним із найбільш помітних проявів ригідності є шаблонність педагогічної діяльності. Незрілий педагог часто прагне діяти за наперед заданими схемами, використовуючи одноманітні методи, стандартизовані способи пояснення та усталені моделі взаємодії з учнями незалежно від специфіки ситуації. У такому випадку професійна діяльність поступово втрачає творчий і рефлексивний характер, перетворюючись на механічне відтворення звичних алгоритмів. При цьому шаблонність нерідко маскується під «стабільність», «дисципліну» чи «дотримання перевірених методик», хоча фактично відображає труднощі адаптації до нових умов.

Іншим проявом ригідності є страх нового та уникання професійної невизначеності. Будь-які зміни – нові освітні технології, інноваційні підходи, необхідність перегляду професійної ролі – можуть сприйматися як загроза власній професійній стабільності. У таких випадках педагог намагається зберегти звичний спосіб діяльності навіть тоді, коли він уже не відповідає сучасним освітнім потребам. Психологічно це часто пов'язано з внутрішньою невпевненістю, страхом втрати контролю або недостатньо сформованою професійною автономією.

Ригідність також проявляється у надмірному триманні за «перевірені» методи та абсолютизації власного професійного досвіду. Досвід сам по собі є важливим чинником професійного становлення, однак за відсутності рефлексії він може перетворюватися на джерело професійного консерватизму. У такому випадку педагог починає сприймати власний попередній досвід як універсальний і достатній, що знижує відкритість до нового знання та професійного саморозвитку. Звідси виникають установки на кшталт: «ми завжди так працювали», «ці методи перевірені роками», «нові підходи лише ускладнюють роботу». Подібна позиція свідчить не про професійну впевненість, а про труднощі виходу за межі усталених способів мислення.

Особливо виразно ригідність виявляється у ситуаціях невизначеності, які є невід'ємною складовою педагогічної діяльності. Освітній процес неможливо повністю стандартизувати, оскільки він пов'язаний із взаємодією з живими, унікальними особистостями та великою кількістю непередбачуваних факторів. Зрілий педагог здатний приймати цю невизначеність як природну частину професії, тоді як незрілий

часто прагне мінімізувати її через надмірний контроль, жорстку регламентацію або уникання складних педагогічних ситуацій. Унаслідок цього знижується гнучкість педагогічного мислення, ускладнюється індивідуалізація навчання та погіршується здатність до конструктивного реагування на нестандартні ситуації.

Важливо підкреслити, що ригідність не завжди є наслідком недостатньої професійної компетентності. Педагог може володіти значним обсягом знань і досвіду, однак залишатися психологічно нездатним до перегляду власних позицій. Саме тому проблема ригідності пов'язана не стільки з дефіцитом інформації, скільки з особливостями особистісної організації, рівнем рефлексивності та готовністю до внутрішніх змін.

Протилежністю ригідності є не хаотична мінливість чи безпринципна відмова від професійних норм, а гнучкість як ознака зрілості. Зрілий педагог здатний зберігати професійні цінності та внутрішню цілісність, водночас переглядаючи конкретні способи діяльності відповідно до нових умов. Саме така гнучкість дозволяє уникати крайнощів між консерватизмом і безсистемною «погонею за новизною», забезпечуючи можливість продуктивного професійного розвитку.

Низька рефлексивність

Ще одним проявом недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є низька рефлексивність. Вона проявляється у нездатності людини глибоко аналізувати власну діяльність, усвідомлювати причини власних професійних труднощів, критично переосмислювати досвід і на цій основі змінювати способи мислення та поведінки. У психологічному сенсі рефлексія є одним із ключових механізмів саморозвитку, оскільки саме вона забезпечує перехід від простого накопичення досвіду до його осмислення та інтеграції у структуру особистості. Відповідно, недостатній розвиток рефлексивності суттєво обмежує можливості професійного становлення педагога.

Особливого значення рефлексія набуває у педагогічній діяльності, яка характеризується високим рівнем складності, багатозначності та непередбачуваності. Освітній процес не може бути повністю регламентованим або алгоритмізованим, оскільки педагог постійно взаємодіє з унікальними особистостями, динамічними груповими процесами та змінними ситуаційними умовами. За таких обставин професійна ефективність значною

мірою залежить від здатності педагога осмислювати власний досвід, аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлювати власні професійні обмеження та знаходити нові способи дії.

Одним із найбільш помітних проявів низької рефлексивності є повторення тих самих професійних помилок. Педагог може регулярно стикатися з подібними труднощами у взаємодії з учнями, організації навчального процесу чи вирішенні конфліктних ситуацій, однак не робити глибоких висновків із власного досвіду. У такому випадку досвід не виконує розвивальної функції, а перетворюється на механічне накопичення подій, які не змінюють внутрішню організацію особистості. Відсутність рефлексивного осмислення призводить до закріплення неефективних професійних стратегій і поступової професійної стагнації.

Іншим характерним проявом низької рефлексивності є схильність пояснювати професійні труднощі виключно зовнішніми обставинами. Незрілий педагог часто покладає відповідальність за проблеми на «складних учнів», «байдужих батьків», «недосконалу систему освіти», «низьку мотивацію дітей» чи інші зовнішні фактори. Безумовно, освітня діяльність справді відбувається у складних соціальних умовах, однак проблема полягає в тому, що за низького рівня рефлексивності людина фактично втрачає здатність бачити власну участь у виникненні професійних труднощів.

Подібна зовнішня атрибуція проблем виконує захисну психологічну функцію, дозволяючи уникнути переживання професійної невпевненості або необхідності перегляду власних установок і способів діяльності. Проте в довготривалій перспективі вона блокує професійний розвиток, оскільки людина перестає бачити можливість внутрішніх змін як джерело вдосконалення власної діяльності.

Низька рефлексивність також безпосередньо пов’язана з відсутністю справжнього професійного саморозвитку. У такому випадку педагог може формально підвищувати кваліфікацію, відвідувати курси чи опановувати нові методики, однак ці знання не інтегруються у його професійну позицію і не змінюють способів діяльності. Саморозвиток стає зовнішнім і ситуативним, а не внутрішньо мотивованим процесом. Педагог накопичує інформацію, але не переосмислює себе як суб’єкта професійної діяльності.

Особливо небезпечним є те, що низька рефлексивність нерідко поєднується з ілюзією професійної самодостатності. Людина може бути переконана, що її професійний стиль є єдино правильним і не потребує перегляду. Унаслідок цього будь-яка критика сприймається не як ресурс розвитку, а як загроза професійному образу «Я». Така позиція поступово формує професійну закритість, ригідність і опір змінам.

Водночас важливо розмежовувати справжню рефлексію і непродуктивні форми надмірної самозосередженості. Як уже зазначалося, не будь-яка спрямованість свідомості на себе є конструктивною. Постійне самокопання, тривожне прокручування негативного досвіду або надмірна зосередженість на власних переживаннях не сприяють розвитку, а навпаки – можуть посилювати професійну невпевненість та емоційне виснаження. Продуктивна рефлексія має системний характер: вона поєднує аналіз власного внутрішнього стану з осмисленням зовнішньої ситуації та спрямована не на самозвинувачення, а на розуміння й удосконалення діяльності.

Саме тому високий рівень рефлексивності є однією з центральних ознак особистісно-професійної зрілості педагога. Зрілий педагог здатний аналізувати власний досвід без руйнівної самокритики, визнавати власні помилки без втрати професійної гідності, змінювати професійні підходи без втрати внутрішньої цілісності. Він сприймає рефлексію не як загрозу стабільності, а як необхідну умову професійного розвитку і вдосконалення педагогічної діяльності.

Емоційна нестабільність

Суттєвим ризиком недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є емоційна нестабільність, що проявляється у недостатній здатності до саморегуляції емоційних реакцій, труднощах емоційного самоконтролю та залежності поведінки від ситуативних переживань. У педагогічній діяльності ця проблема має особливо важливе значення, оскільки професія педагога належить до емоційно напружених видів діяльності, пов'язаних із постійною міжособистісною взаємодією, високим рівнем відповідальності, необхідністю швидкого реагування на складні ситуації та значним психоемоційним навантаженням.

Емоції у педагогічному процесі виконують надзвичайно важливу функцію: вони впливають на характер взаємодії, психологічний клімат у навчальному середовищі, мотивацію

учнів і навіть на ефективність засвоєння навчального матеріалу. Саме тому здатність педагога до емоційної саморегуляції є не лише особистісною, а й професійно значущою характеристикою. Недостатній рівень зрілості нерідко призводить до того, що емоційні реакції починають визначати поведінку педагога більшою мірою, ніж професійні цілі, цінності та усвідомлені рішення.

Одним із найпоширеніших проявів емоційної нестабільності є імпульсивність. У складних педагогічних ситуаціях незрілий педагог може реагувати поспішно, не встигаючи осмислити ситуацію та можливі наслідки власних дій. Такі реакції часто мають ситуативний характер і зумовлені миттєвими емоційними переживаннями – роздратуванням, образою, тривогою чи втомою. Унаслідок цього професійні рішення втрачають виваженість і стають залежними від емоційного стану педагога.

Імпульсивність особливо небезпечна у педагогічній взаємодії, оскільки учні, особливо діти та підлітки, є дуже чутливими до емоційного стану дорослого. Непродумані емоційні реакції можуть формувати атмосферу психологічної напруги, небезпеки або непередбачуваності, що негативно впливає на освітній процес і емоційний добробут учнів.

Іншим проявом емоційної нестабільності є підвищена дратівливість. Незрілий педагог часто виявляється недостатньо здатним витримувати професійне навантаження, неоднозначність педагогічних ситуацій або поведінкові особливості учнів. У результаті навіть незначні труднощі можуть викликати надмірно сильні негативні реакції. Джерелом роздратування стають шум, повільність учнів, помилки, нестандартна поведінка, запитання чи потреба багаторазово пояснювати матеріал.

Психологічно така дратівливість нерідко пов'язана з внутрішньою виснаженістю, недостатньо сформованими механізмами емоційної саморегуляції або загальною особистісною незрілістю. У таких випадках педагогічна ситуація перестає сприйматися як професійне завдання і починає переживатися як загроза власному психологічному комфорту чи професійному авторитету.

Більш вираженим проявом емоційної нестабільності є афективні реакції – короткочасні, але інтенсивні емоційні спалахи, під час яких знижується здатність до усвідомленого

контролю поведінки. У педагогічній практиці це може проявлятися у різких висловлюваннях, приниженні учнів, емоційному тиску, демонстративному покаранні або неконтрольованому прояві гніву. Особливу небезпеку становить те, що афективні реакції здатні завдавати глибокої психологічної шкоди учням, формуючи у них почуття страху, невпевненості, емоційної вразливості або негативне ставлення до навчання.

Одним із найбільш деструктивних проявів емоційної незрілості є емоційне «зривання» на учнях. У цьому випадку педагог фактично використовує учнів як об'єкт для розрядки власного емоційного напруження, перенаправляючи на них втому, фрустрацію, внутрішні конфлікти чи невдоволення. Подібна поведінка свідчить про порушення професійних меж і недостатню здатність розмежовувати власні переживання та професійну взаємодію.

Особливо важливо, що емоційна нестабільність негативно впливає не лише на психологічний стан учнів, а й на самого педагога. Хронічна імпульсивність, внутрішня напруженість і труднощі емоційної саморегуляції поступово виснажують особистість, підвищують ризик емоційного вигорання, професійної деформації та втрати задоволення від професії.

Водночас емоційна зрілість не означає придушення емоцій або повної емоційної «нейтральності». Навпаки, зрілий педагог здатний усвідомлювати власні емоції, приймати їх і конструктивно регулювати без втрати щирості та емоційної включеності у взаємодію. Йдеться не про відсутність сильних переживань, а про здатність не дозволяти їм руйнувати професійну позицію та гуманістичний характер педагогічної взаємодії.

Саме тому емоційна саморегуляція є однією з центральних ознак особистісно-професійної зрілості педагога. Вона забезпечує внутрішню стійкість, професійну надійність, здатність до конструктивної взаємодії та створення психологічно безпечного освітнього середовища. Зрілий педагог не уникає емоцій, але здатний інтегрувати їх у структуру усвідомленої професійної діяльності, зберігаючи баланс між емоційною включеністю та самоконтролем.

Залежність від зовнішнього схвалення

Одним із прихованих, але надзвичайно серйозних ризиків недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є

залежність від зовнішнього схвалення. Вона проявляється у потребі постійного підтвердження власної цінності через позитивну оцінку з боку інших людей – адміністрації, колег, батьків, учнів або професійного середовища загалом. У психологічному сенсі така залежність свідчить про недостатню сформованість внутрішньої автономії та нестійкість професійного образу «Я», коли самооцінка людини значною мірою визначається зовнішнім визнанням, а не внутрішніми цінностями, професійними переконаннями чи усвідомленням смислу власної діяльності.

Особливість педагогічної професії полягає в тому, що вона є соціально відкритою та емоційно насиченою: діяльність учителя постійно перебуває у полі оцінювання. Педагог регулярно стикається з очікуваннями адміністрації, вимогами освітньої системи, оцінками батьків, реакціями учнів і професійними стандартами. За достатнього рівня особистісно-професійної зрілості зовнішній зворотний зв'язок стає джерелом розвитку та професійного самокоригування. Проте за недостатньої зрілості він починає визначати внутрішнє самосприйняття педагога, породжуючи залежність від схвалення та страх втратити позитивний професійний образ.

Одним із найбільш характерних проявів такої залежності є болісне переживання критики. Навіть конструктивні зауваження можуть сприйматися незрілим педагогом не як можливість професійного розвитку, а як особистісна загроза або свідчення власної неспроможності. Унаслідок цього людина або займає захисну позицію, заперечуючи проблему, або переживає надмірну емоційну напругу, образу, тривогу чи професійну невпевненість.

Психологічно це пов'язано з недостатнім розмежуванням між оцінкою окремих професійних дій та оцінкою власної особистості загалом. Зрілий педагог здатний приймати критику без руйнування внутрішньої цілісності, оскільки його професійна самоцінність не залежить повністю від зовнішнього схвалення. Незрілий же часто ототожнює будь-яку професійну помилку зі своєю особистісною неспроможністю.

Іншим проявом залежності від зовнішньої оцінки є страх помилок. Педагог починає уникати ситуацій, у яких можливий ризик невдачі, негативної оцінки чи втрати професійного авторитету. У результаті знижується готовність до педагогічного експериментування, творчого пошуку та відкритості новому

досвіду. Людина намагається діяти максимально «безпечно», орієнтуючись не на розвиток освітнього процесу, а на мінімізацію можливих претензій чи осуду.

Особливо небезпечним є те, що страх помилок нерідко породжує надмірний перфекціонізм, який зовні може виглядати як висока професійна відповідальність. Проте за своєю суттю такий перфекціонізм часто ґрунтується не на прагненні до професійної досконалості, а на тривожній потребі уникнути негативної оцінки. У довготривалій перспективі це призводить до емоційного виснаження, внутрішньої напруги та професійного вигорання.

Ще одним суттєвим проявом є орієнтація педагога на «створення позитивного враження» замість забезпечення реального розвитку учнів. У такій ситуації гуманістичні цілі освіти поступово підмінюються прагненням відповідати зовнішнім очікуванням і конструювати привабливий професійний образ. У центрі уваги опиняються показники ефективності, формальні результати та схвалення з боку адміністрації чи батьків, тоді як реальні освітні потреби учнів можуть залишатися поза належною увагою. Це може проявлятися у формалізації оцінювання, уникненні складних педагогічних ситуацій, орієнтації на демонстративні досягнення або створенні «ідеалізованої картини» освітнього процесу замість роботи з реальними труднощами розвитку учнів. У таких умовах педагогічна діяльність поступово втрачає свій внутрішній зміст і трансформується у засіб підтримання зовнішньо привабливого професійного іміджу.

Залежність від зовнішнього схвалення також часто супроводжується конформізмом – схильністю некритично підлаштовуватися під домінуючі вимоги, думки чи професійні тенденції. Незрілий педагог може легко відмовлятися від власної професійної позиції заради уникнення конфліктів або збереження позитивного ставлення з боку оточення. Унаслідок цього професійна діяльність втрачає внутрішню автономність і починає визначатися переважно зовнішніми очікуваннями.

Конформізм особливо небезпечний у педагогічній сфері, оскільки професія вчителя передбачає не лише виконання нормативних вимог, а й моральну відповідальність, здатність до самостійного професійного судження та відстоювання гуманістичних цінностей освіти. Залежний від зовнішнього

схвалення педагог нерідко виявляється нездатним до такої внутрішньої професійної незалежності.

Водночас важливо підкреслити, що зрілість не означає повної байдужості до думки інших. Педагогічна діяльність за своєю природою передбачає відкритість до зворотного зв'язку та здатність враховувати оцінки професійного середовища. Проте зрілий педагог не ставить власну професійну цінність у повну залежність від зовнішнього схвалення. Він здатний поєднувати відкритість до оцінювання з внутрішньою автономією, критично аналізувати зовнішні судження без втрати професійної цілісності та орієнтуватися насамперед на смислові й гуманістичні цілі педагогічної діяльності.

Саме тому подолання залежності від зовнішнього схвалення є важливою умовою становлення особистісно-професійної зрілості педагога. Воно пов'язане з розвитком внутрішньої опори, професійної автономії, рефлексивності та здатності будувати професійну діяльність на основі усвідомлених цінностей, а не виключно зовнішніх очікувань чи соціального схвалення.

Професійна тривожність

Суттєвим ризиком недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є професійна тривожність. Вона проявляється у хронічній невпевненості у власній компетентності, постійному внутрішньому сумніві щодо правильності своїх професійних дій, страху негативної оцінки та очікуванні професійної невдачі. На відміну від ситуативного хвилювання, яке є природним у складних або нових професійних обставинах, професійна тривожність має стійкий характер і поступово починає визначати стиль діяльності, спосіб педагогічної взаємодії та професійне самосприйняття педагога.

У психологічному сенсі професійна тривожність нерідко пов'язана з недостатньо сформованою внутрішньою професійною опорою. Людина не відчуває достатньої внутрішньої впевненості у власній здатності ефективно діяти в умовах невизначеності, приймати професійні рішення або справлятися зі складними педагогічними ситуаціями. Унаслідок цього професійна діяльність починає переживатися не як простір самореалізації та розвитку, а як постійне джерело потенційної небезпеки, оцінювання та психологічної загрози.

Особливо важливо, що педагогічна професія сама по собі містить значний рівень невизначеності та емоційного

навантаження. Освітній процес неможливо повністю передбачити або контролювати, а результати педагогічного впливу нерідко мають відтермінований і багатозначний характер. Для зрілого педагога ця невизначеність є природною частиною професійної реальності. Незрілий же педагог часто прагне будь-якою ціною уникнути її, що й стає джерелом хронічної внутрішньої напруги.

Одним із найбільш поширених проявів професійної тривожності є страх контролю та оцінювання. Перевірки адміністрації, відкриті заняття, професійна атестація або навіть звичайна присутність сторонніх осіб на уроці можуть викликати надмірне емоційне напруження. У таких ситуаціях увага педагога зосереджується не стільки на якості взаємодії з учнями чи змісті освітнього процесу, скільки на тому, як він виглядає в очах інших і чи не буде виявлено його професійної «недостатності».

Психологічно це свідчить про домінування зовнішнього локусу професійної оцінки: педагог оцінює себе переважно через призму можливого схвалення або осуду з боку оточення. У результаті професійна діяльність втрачає внутрішню автономність і дедалі більше підпорядковується тривожному прагненню уникнути негативної оцінки.

Проявом професійної тривожності є також уникання складних педагогічних ситуацій. Педагог може несвідомо дистанціюватися від конфліктних учнів, складних тем, нестандартних форм роботи або будь-яких ситуацій, які потребують високого рівня гнучкості та професійної впевненості. У деяких випадках це проявляється у прагненні максимально спростити освітній процес, обмежити педагогічну взаємодію або діяти виключно в межах жорстко контрольованих і передбачуваних сценаріїв.

Подібне уникання тимчасово знижує рівень тривоги, однак у довготривалій перспективі лише посилює професійну невпевненість, оскільки педагог позбавляє себе можливості набувати нового досвіду та розширювати власну професійну компетентність. У результаті формується замкнене коло: тривожність породжує уникання, а уникання – ще більшу невпевненість.

Парадоксальним, але дуже поширеним проявом професійної тривожності є надмірний контроль учнів. Незрілий педагог нерідко прагне компенсувати власну внутрішню невпевненість через посилення зовнішнього контролю над освітньою ситуацією. У такому випадку будь-яка спонтанність, активність чи

непередбачуваність учнів починає сприйматися як загроза професійній стабільності та психологічному комфорту педагога.

Звідси виникають надмірна регламентація діяльності учнів, жорсткий контроль поведінки, нетерпимість до помилок або прагнення повністю керувати кожним аспектом освітнього процесу. Формально така поведінка може виглядати як «висока дисциплінованість» чи «вимогливість», однак психологічно вона часто є способом зниження власної тривоги через мінімізацію невизначеності.

Характерним проявом професійної тривожності є схильність до перевантаження себе роботою. Педагог постійно намагається «підстрахуватися», надмірно готується до занять, витрачає непропорційно багато часу на перевірку, планування чи контроль, прагне виконати все «ідеально» та уникнути навіть незначних недоліків. Зовні така поведінка може сприйматися як висока професійна відповідальність, однак її внутрішньою мотивацією нерідко є саме тривожне прагнення уникнути помилки або критики. У довготривалій перспективі це призводить до хронічного виснаження, емоційного вигорання та втрати внутрішнього задоволення від професійної діяльності. Педагог поступово починає жити у режимі постійної внутрішньої напруги, де професійна діяльність перестає бути джерелом розвитку і перетворюється на нескінченне підтвердження власної професійної спроможності.

Водночас важливо підкреслити, що зрілість не означає повної відсутності професійних сумнівів чи переживань. Певний рівень професійної невпевненості є природним і навіть необхідним, оскільки підтримує відкритість до розвитку, критичність мислення та рефлексію. Проблемою стає не саме переживання тривоги, а її хронічний, дезорганізуючий характер, коли вона починає визначати професійну поведінку людини.

Саме тому особистісно-професійна зрілість передбачає здатність витримувати невизначеність, приймати власну недосконалість без руйнування професійної самоцінності та зберігати внутрішню стійкість у ситуаціях оцінювання чи труднощів. Зрілий педагог не уникає складних професійних ситуацій і не прагне до ілюзії повного контролю. Навпаки, він здатний сприймати професійні труднощі як природну частину педагогічної діяльності та використовувати їх як ресурс подальшого розвитку.

Маніпулятивність у педагогічній взаємодії

Небезпечним проявом недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є маніпулятивність взаємодії з учнями. Вона проявляється у використанні психологічного тиску, прихованого впливу та непрямих способів контролю замість відкритого діалогу, партнерської взаємодії та суб'єкт-суб'єктних відносин. У таких випадках педагог прагне досягти бажаної поведінки учнів не через усвідомлення, співпрацю чи внутрішню мотивацію, а через емоційний вплив, залежність або психологічне підпорядкування.

Особливу небезпеку маніпулятивність становить саме у педагогічній діяльності, оскільки взаємодія між педагогом і учнем апріорі є асиметричною. Учитель має вищий соціальний статус, владні повноваження, оцінювальну функцію та значний психологічний вплив на учня. За достатнього рівня зрілості педагог використовує цю позицію відповідально й етично, створюючи умови для розвитку автономності учня. Натомість за недостатньої особистісної зрілості професійна влада може перетворюватися на інструмент психологічного контролю та прихованого домінування.

Маніпулятивність у педагогічній взаємодії нерідко має прихований характер і може зовні маскуватися під «виховний вплив», «турботу», «педагогічну вимогливість» або «підтримання дисципліни». Проте її принципова особливість полягає у тому, що учень перестає розглядатися як автономний суб'єкт взаємодії. Його поведінка починає регулюватися через психологічний тиск, формування емоційної залежності або використання внутрішніх переживань як засобу управління.

Одним із найбільш поширених проявів педагогічної маніпулятивності є використання почуття провини як засобу впливу. У таких випадках педагог намагається досягти бажаної поведінки учня, викликаючи у нього переживання власної «неправильності», невдячності або моральної неспроможності. Наприклад, учню можуть нав'язуватися установки на кшталт: «я для вас стараюся, а ви цього не цінуєте», «через тебе весь клас страждає», «ти мене розчаровуєш», «після всього, що я для тебе зробив». Формально такі висловлювання можуть виглядати як апеляція до відповідальності, однак психологічно вони спрямовані на формування емоційного дискомфорту, через який педагог намагається контролювати поведінку учня.

Проблема полягає в тому, що така взаємодія не сприяє розвитку внутрішньої відповідальності чи усвідомленої мотивації. Навпаки, вона формує у дітей тривожність, емоційну залежність, страх помилки та орієнтацію на уникнення провини, а не на справжнє особистісне зростання.

Іншим проявом маніпулятивності є емоційний шантаж – використання емоційних реакцій педагога як інструменту впливу на учнів. Це може проявлятися у демонстративній образі, холодності, ігноруванні, різкому емоційному дистанціюванні або підкресленому розчаруванні з метою змусити учня змінити поведінку. У такому випадку педагог не обговорює проблему відкрито, а справляє емоційний тиск, який учень змушений «зчитувати» та враховувати.

Особливо небезпечно, що діти й підлітки є надзвичайно чутливими до емоційного ставлення значущого дорослого. Тому емоційний шантаж може мати глибокий психологічний вплив, формуючи у дитини страх втратити прихильність учителя або залежність від його емоційного схвалення.

Маніпулятивна взаємодія також часто проявляється у прихованому контролі. На відміну від відкритих і зрозумілих правил взаємодії, прихований контроль ґрунтується на психологічному тиску, непрямих очікуваннях або створенні ситуацій, у яких учень змушений поводитися певним чином без усвідомлення самого механізму впливу. Педагог може використовувати натяки, демонстративне порівняння, непрямі оцінки чи психологічне «підштовхування» замість відкритого діалогу та пояснення власної позиції.

Подібна взаємодія особливо проблематична тим, що позбавляє учня можливості бути повноцінним суб'єктом освітнього процесу. Дитина вчиться не самостійно приймати рішення та усвідомлювати наслідки власних дій, а пристосовуватися до прихованих очікувань дорослого.

Ще одним проявом педагогічної незрілості є нав'язування залежності. Незрілий педагог нерідко неусвідомлено прагне зберегти психологічну владу над учнями, підтримуючи їхню залежність від власної оцінки, підтримки чи схвалення. У таких випадках педагог може пригнічувати автономність учнів, надмірно контролювати їхню діяльність або формувати переконання, що без постійного керівництва вони не здатні діяти самостійно.

Психологічно така поведінка часто пов'язана з внутрішньою невпевненістю самого педагога та потребою підтверджувати власну значущість через контроль над іншими. Проте наслідком стає гальмування розвитку самостійності, відповідальності та суб'єктності учнів.

Принципово важливо, що маніпулятивність суперечить гуманістичній природі педагогічної діяльності. Справжня педагогічна взаємодія передбачає повагу до особистості учня, відкритість, діалогічність та орієнтацію на розвиток його автономії. Саме тому маніпулятивність слід розглядати не як «ефективний виховний інструмент», а як прояв недостатньої особистісно-професійної зрілості педагога.

Зрілий педагог не прагне психологічно підпорядкувати учня або зробити його залежним від себе. Навпаки, він створює умови для розвитку самостійності, внутрішньої відповідальності та здатності до усвідомленого вибору. Його взаємодія з учнями ґрунтується не на прихованому психологічному тиску, а на відкритому діалозі, довірі та визнанні іншої людини як рівнозначного суб'єкта освітнього процесу.

Порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії

Суттєвим ризиком недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі. Це проявляється у сприйнятті учня не як унікальної особистості та активного суб'єкта розвитку, а як об'єкта педагогічного впливу, управління чи контролю. У таких умовах взаємодія втрачає діалогічний і гуманістичний характер, перетворюючись на систему одностороннього впливу, де педагог займає домінуючу позицію, а учень фактично позбавляється права на власну активність, позицію та індивідуальність.

Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії є однією з центральних у сучасній педагогіці, оскільки гуманістична освітня парадигма ґрунтується на визнанні особистості учня як активного учасника освітнього процесу. Освіта розглядається не як механічна передача знань, а як простір розвитку, співпраці та особистісного зростання. Відповідно, педагог має виступати не лише носієм інформації чи контролюючою інстанцією, а партнером, фасилітатором і суб'єктом взаємодії. Саме тому порушення суб'єкт-суб'єктних відносин слід розглядати не як окремий

комунікативний недолік, а як прояв глибших проблем особистісної та професійної незрілості педагога.

Одним із найбільш поширених проявів такого порушення є знецінення думки учнів. Незрілий педагог нерідко сприймає власну позицію як єдино правильну та достатню, а думки, переживання чи судження учнів – як другорядні, несуттєві або «непрофесійні». У результаті діалог у педагогічній взаємодії поступово замінюється монологом, а учні звикають до того, що їхня точка зору не має реального значення.

Знецінення може проявлятися як відкрито – через іронію, висміювання, демонстративне ігнорування чи жорстке припинення висловлювань, – так і приховано, коли педагог формально дозволяє учням висловлюватися, але фактично не враховує їхню позицію у взаємодії. Особливо небезпечним є те, що така практика поступово формує у дітей відчуття власної незначущості, страх помилки та небажання виявляти ініціативу.

Іншим проявом порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії є домінування педагога у комунікації та діяльності. У такому випадку педагог прагне повністю контролювати освітній процес, визначаючи не лише зміст і правила діяльності, а й способи мислення, оцінювання та поведінки учнів. Взаємодія будується за принципом жорсткої вертикалі, де педагог виступає носієм влади та контролю, а учень – виконавцем вимог.

Психологічно така потреба у домінуванні нерідко пов'язана з внутрішньою невпевненістю, професійною тривожністю або недостатньою здатністю витримувати відкритість і непередбачуваність справжнього діалогу. Для незрілого педагога суб'єктність учня може сприйматися не як цінність, а як загроза власному авторитету чи професійному контролю.

Унаслідок цього учні позбавляються можливості брати активну участь у побудові освітнього процесу, а педагогічна взаємодія втрачає розвивальний характер. Діти вчаться не самостійності й відповідальності, а пристосуванню, зовнішній слухняності та орієнтації на очікування авторитетної фігури.

Ще одним важливим проявом є ігнорування індивідуальності учня. Незрілий педагог часто схильний сприймати клас як однорідну масу, орієнтуючись переважно на «середнього учня» або на зручні для себе форми організації взаємодії. Індивідуальні особливості дітей – темп розвитку, емоційний стан, потреби, інтереси, життєвий досвід – або не враховуються, або

розглядаються як проблема, що ускладнює педагогічну діяльність.

Особливо виразно це проявляється у прагненні «підлаштувати» всіх учнів під єдину нормативну модель поведінки, мислення чи навчальної активності. У такому випадку освітній процес перестає бути простором розвитку особистості й перетворюється на систему стандартизації та пристосування.

Порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії також часто супроводжується формуванням надмірної комунікативної дистанції між педагогом і учнями. Йдеться не про професійні межі, які є необхідними у педагогічній діяльності, а про емоційну закритість, холодність, відчуженість і небажання вступати у справжню особистісну взаємодію. У таких випадках педагог свідомо або несвідомо підтримує психологічну дистанцію, аби зберегти контроль, уникнути емоційної близькості чи захистити власну професійну позицію.

Наслідком цього стає формалізація педагогічних відносин, зниження довіри та емоційної безпеки у взаємодії. Учні починають сприймати педагога не як людину, здатну зрозуміти та підтримати, а як формального носія влади й оцінювання.

Принципово важливо, що порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії має не лише педагогічні, а й глибокі психологічні наслідки. Освітнє середовище значною мірою впливає на формування самооцінки, автономії, впевненості та суб'єктності дитини. Якщо учень систематично переживає досвід знецінення, контролю чи ігнорування власної індивідуальності, це може призводити до формування пасивності, залежності, тривожності або втрати внутрішньої мотивації.

Саме тому здатність до справжньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії є однією з центральних ознак особистісно-професійної зрілості педагога. Зрілий педагог сприймає учня не як об'єкт формування, а як особистість із власним внутрішнім світом, правом на позицію, помилку, розвиток і самовизначення. Він не боїться діалогу, не прагне тотального контролю та не підмінює взаємодію домінуванням. Навпаки, його професійна позиція ґрунтується на повазі до іншої людини, відкритості до співпраці та визнанні цінності особистісної унікальності кожного учня.

Нездатність до емпатії

Недостатній рівень особистісно-професійної зрілості педагога може проявлятися у нездатності до емпатії – обмеженому

розумінні емоційного стану, переживань, потреб і внутрішнього світу учня. У педагогічній діяльності емпатія є не другорядною особистісною рисою, а важливою умовою гуманістичної взаємодії, психологічної підтримки та ефективного освітнього впливу. Саме вона дозволяє педагогу бачити за зовнішньою поведінкою дитини її емоційний стан, мотивацію, труднощі та потреби розвитку.

Недостатня емпатійність призводить до того, що педагог починає сприймати учня переважно через призму формальних показників – дисципліни, успішності, відповідності вимогам або зручності поведінки. Внутрішній світ дитини при цьому або залишається поза увагою, або розглядається як щось несуттєве для освітнього процесу. Унаслідок цього педагогічна взаємодія поступово втрачає особистісний характер і набуває формально-рольового змісту.

Одним із найбільш помітних проявів недостатньої емпатії є емоційна холодність. Такий педагог взаємодіє з учнями дистанційовано, стримано й формально, уникаючи емоційної включеності та щирого міжособистісного контакту. Його поведінка може бути зовні коректною і професійно організованою, однак учні часто не відчувають психологічної підтримки, прийняття чи зацікавленості у собі як особистостях.

Психологічно емоційна холодність нерідко виконує захисну функцію. Незрілий педагог може несвідомо уникати емоційної близькості через страх втрати контролю, внутрішню невпевненість або труднощі емоційної саморегуляції. У деяких випадках дистанційованість стає способом психологічного самозахисту від професійного виснаження чи емоційного перевантаження. Проте незалежно від причин така взаємодія створює атмосферу відчуження та психологічної небезпеки для учнів.

Іншим проявом є байдужість до емоційних переживань і потреб дітей. Незрілий педагог може не помічати емоційного стану учнів або недооцінювати його значення для навчання й розвитку. У таких випадках труднощі дитини – тривожність, невпевненість, страх помилки, переживання конфліктів чи особистісних проблем – сприймаються як щось другорядне або таке, що не стосується освітнього процесу.

Особливо небезпечним є те, що байдужість часто маскується під «об'єктивність», «вимогливість» або «професійну дистанцію». Педагог може вважати, що надмірна увага до емоцій дітей

«розслабляє» їх або заважає навчальній дисципліні. Проте фактично така позиція призводить до ігнорування важливого психологічного контексту освітньої діяльності.

Недостатність емпатії також часто проявляється у педагогічній жорсткості. У цьому випадку педагог орієнтується переважно на зовнішній контроль, нормативність і безумовне виконання вимог, не враховуючи індивідуальні особливості та психологічний стан учнів. Помилки, труднощі чи небажана поведінка дитини сприймаються переважно як порушення дисципліни або прояв «неправильного» ставлення до навчання, а не як сигнал про певні внутрішні труднощі чи потреби розвитку.

Педагогічна жорсткість особливо небезпечна тим, що вона руйнує психологічну безпеку освітнього середовища. Учні починають боятися помилок, приховувати власні труднощі, уникати активності або будувати взаємодію з педагогом на основі страху, а не довіри. У довготривалій перспективі це негативно впливає не лише на емоційний стан дітей, а й на їхню навчальну мотивацію, самооцінку та здатність до самовираження.

Ще одним важливим проявом є неврахування психологічного стану дітей у педагогічній діяльності. Незрілий педагог часто орієнтується лише на формальні освітні вимоги, ігноруючи емоційні, вікові чи індивідуально-психологічні особливості учнів. Унаслідок цього освітній процес стає однаковим для всіх незалежно від реальних можливостей, потреб чи життєвих обставин дітей. Наприклад, педагог може вимагати однакового темпу роботи від усіх учнів, не враховувати емоційне виснаження, переживання стресу чи труднощі адаптації. У таких умовах дитина змушена не лише долати навчальні труднощі, а й постійно пристосовуватися до психологічно нечутливого середовища.

Принципово важливо, що емпатія у педагогічній діяльності не означає надмірної емоційної м'якості, вседозволеності або відмови від професійних вимог. Зрілий педагог здатний поєднувати вимогливість із прийняттям, дисципліну – з повагою до особистості, а професійну дистанцію – з емоційною чутливістю. Йдеться не про емоційне «розчинення» у переживаннях учнів, а про здатність бачити за зовнішньою поведінкою живу людину з її внутрішнім світом. Саме тому емпатія є однією з ключових ознак особистісно-професійної зрілості педагога. Вона забезпечує гуманістичний характер педагогічної взаємодії, створює психологічно безпечне освітнє середовище та сприяє розвитку

довіри, внутрішньої мотивації й суб'єктності учнів. Зрілий педагог не лише навчає, а й здатний розуміти, підтримувати та супроводжувати особистісний розвиток дитини, зберігаючи при цьому професійну позицію, внутрішню стійкість і педагогічну доцільність.

Конфліктність

Суттєвим ризиком недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є конфліктність – нездатність конструктивно розв'язувати суперечності, витримувати напруження міжособистісної взаємодії та зберігати професійну позицію у складних комунікативних ситуаціях. У педагогічній діяльності конфлікти є природним і неминучим явищем, оскільки освітній процес пов'язаний із різними інтересами, емоціями, цінностями та очікуваннями. Саме тому проблема полягає не у самому існуванні конфліктів, а у способах реагування на них.

Особистісно зрілий педагог здатний сприймати суперечності як нормальну складову професійної взаємодії, аналізувати їх причини, відокремлювати ситуацію від власної самоцінності та шукати конструктивні способи розв'язання. Натомість за недостатнього рівня зрілості конфлікт часто переживається як особиста загроза, виклик авторитету або свідчення власної неспроможності. Унаслідок цього емоційні реакції починають переважати над професійною рефлексією, а взаємодія набуває деструктивного характеру.

Одним із найбільш характерних проявів конфліктності є ескалація конфліктів. Незрілий педагог нерідко виявляється нездатним вчасно знижувати емоційну напругу та переводити суперечність у конструктивне русло. Навпаки, його реакції можуть посилювати конфліктну ситуацію, робити її більш емоційно насиченою та особистісно забарвленою.

У педагогічній практиці це може проявлятися у прагненні «довести свою правоту», жорсткому відстоюванні власної позиції, небажанні слухати іншу сторону або використанні влади й статусу як аргументу у суперечці. Особливо небезпечним є те, що конфлікт поступово перестає стосуватися конкретної проблеми й перетворюється на боротьбу за психологічне домінування або збереження професійного авторитету.

Іншим проявом конфліктності є підвищена образливість. Незрілий педагог часто надмірно чутливо реагує на незгоду, критику, сумніви з боку учнів, батьків чи колег. Будь-яке

заперечення або навіть нейтральне зауваження може сприйматися як прояв неповаги, знецінення чи особистісного неприйняття.

Психологічно така образливість нерідко пов'язана з нестійкою професійною самооцінкою та залежністю від зовнішнього підтвердження власної значущості. У результаті людина втрачає здатність конструктивно аналізувати ситуацію, оскільки її увага концентрується переважно на переживанні власної образи або несправедливого ставлення.

Особливо проблематичним є те, що образливість часто породжує приховані форми професійної деструкції: емоційне дистанціювання від учнів, демонстративну холодність, упереджене ставлення чи пасивну агресію. Унаслідок цього конфлікт не розв'язується, а лише переходить у латентну форму, поступово руйнуючи атмосферу довіри у взаємодії.

Проявом недостатньої зрілості є захисна агресивність. У ситуаціях професійної напруги або критики незрілий педагог може реагувати різкими висловлюваннями, приниженням співрозмовника, жорстким психологічним тиском або демонстративною категоричністю. Така агресивність часто виконує захисну функцію: вона дозволяє приховати внутрішню невпевненість, страх втрати авторитету чи переживання власної професійної вразливості.

Особливу небезпеку захисна агресивність становить у взаємодії з учнями, оскільки педагог має значно вищу позицію влади та психологічного впливу. У таких умовах агресивні реакції можуть не лише руйнувати емоційну безпеку освітнього середовища, а й формувати у дітей страх, тривожність, почуття приниження або недовіру до дорослих загалом.

Конфліктність також часто проявляється у персоналізації професійних труднощів. Незрілий педагог схильний сприймати складні педагогічні ситуації не як професійні завдання, а як особистісне ставлення до себе. Наприклад, труднощі дисципліни можуть переживатися як неповага саме до педагога, низька мотивація учнів – як знецінення його праці, а критичні запитання – як спроба підірвати авторитет.

У результаті професійні проблеми набувають надмірно емоційного та особистісного змісту, що ускладнює їхнє об'єктивне осмислення. Педагог починає реагувати не на реальну ситуацію, а на власні емоційні інтерпретації та внутрішні переживання. Це

суттєво знижує здатність до конструктивного аналізу й професійної рефлексії.

Принципово важливо, що конфліктність не слід ототожнювати із принциповістю чи здатністю відстоювати професійну позицію. Зрілий педагог також може вступати у суперечності, висловлювати незгоду або захищати власні цінності. Проте принципова відмінність полягає у способі взаємодії: зріла людина здатна розмежовувати проблему й особистість, зберігати повагу до іншого навіть у конфлікті та не руйнувати взаємодію заради психологічної перемоги.

Саме тому конструктивне ставлення до конфліктів є важливою ознакою особистісно-професійної зрілості педагога. Зрілий педагог не уникає суперечностей, але й не сприймає їх як загрозу власній самоцінності. Він здатний витримувати емоційне напруження, аналізувати власний внесок у виникнення проблеми, шукати діалогічні способи розв'язання конфлікту та зберігати гуманістичний характер взаємодії навіть у складних ситуаціях.

Репродуктивність і дефіцит педагогічної творчості

Показовим професійно-діяльнісним ризиком недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога виступає репродуктивний характер діяльності, що супроводжується дефіцитом педагогічної творчості. Цей ризик відображає не лише особливості професійного стилю роботи, а й глибинні характеристики внутрішньої організації особистості педагога, зокрема рівень її відкритості, гнучкості, автономності та здатності витримувати невизначеність.

Важливо розрізняти два взаємопов'язані, але не тотожні аспекти цього феномену. Репродуктивність насамперед характеризує спосіб професійної діяльності – домінування відтворення готових схем, алгоритмів і нормативних моделей над творчим переосмисленням педагогічної реальності. Натомість дефіцит творчості стосується вже внутрішнього рівня особистісної організації – недостатньої відкритості новому досвіду, страху невизначеності, втрати здатності до самостійного смислотворення та породження нових педагогічних рішень.

У психологічному сенсі обидва явища мають спільне підґрунтя. Недостатній рівень особистісно-професійної зрілості нерідко зумовлює підвищену потребу у психологічній стабільності та передбачуваності. Людина прагне мінімізувати невизначеність, уникнути ризику помилки, зберегти контроль над професійною

ситуацією. Саме це поступово формує ригідність – недостатню здатність до перебудови власних установок, способів діяльності та професійного бачення. Ригідність, своєю чергою, породжує схильність до репродуктивності, а тривале домінування репродуктивного стилю поступово призводить до згасання творчості як внутрішньої здатності до породження нового.

Одним із головних проявів репродуктивності є *механічність педагогічної діяльності, домінування відтворення*. У такому випадку освітній процес будується переважно як формальне виконання професійних функцій: передача інформації, контроль засвоєння матеріалу, дотримання встановлених процедур. Педагог діє за звичними сценаріями, не переосмислюючи їх відповідно до конкретної ситуації, особливостей учнів чи змін освітнього контексту.

Механічність проявляється у стандартизованому веденні занять, повторенні одних і тих самих форм роботи, відсутності гнучкої реакції на динаміку взаємодії. Освітній процес поступово втрачає характер живого діалогу та перетворюється на відтворення усталених професійних схем. У результаті педагогічна діяльність стає технологізованою, але водночас – внутрішньо збідненою.

Тісно пов'язаною з механічністю є алгоритмізація діяльності. Незрілий педагог часто прагне звести складну й багатовимірну педагогічну реальність до набору чітких інструкцій, універсальних правил або «правильних» методичних алгоритмів. Подібне прагнення має зрозуміле психологічне підґрунтя: алгоритмізація створює ілюзію стабільності та контрольованості професійної ситуації.

Однак проблема полягає в тому, що педагогічна діяльність принципово не може бути повністю алгоритмізованою. Робота з особистістю завжди містить елемент непередбачуваності, емоційної багатозначності та необхідності ситуативного професійного вибору. Тому надмірна алгоритмізація фактично звужує професійне бачення педагога, знижує його чутливість до індивідуальності учнів і ускладнює справжню суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Ще одним проявом є формалізм. У такому випадку зовнішня сторона педагогічної діяльності починає переважати над її внутрішнім смислом. Педагог концентрується переважно на виконанні нормативних вимог, дотриманні процедур, звітності чи

демонстрації зовнішньої «правильності» освітнього процесу. Натомість реальний розвиток учнів, їхні потреби та особистісні зміни можуть поступово відходити на другий план.

Особливо небезпечно, що формалізм нерідко підтримується самим освітнім середовищем, яке часто стимулює орієнтацію на зовнішні показники ефективності. Проте особистісно зрілий педагог здатний зберігати внутрішній смисловий центр професійної діяльності навіть у нормативно жорстких умовах. Незрілий же дедалі більше ототожнює професійну успішність із формальним дотриманням вимог.

Репродуктивність також проявляється в орієнтації на готові схеми та униканні необхідності самостійного педагогічного мислення. Педагог прагне використовувати лише перевірені методики, готові сценарії чи стандартні форми роботи, сприймаючи їх як гарантію професійної безпеки. Унаслідок цього професійна діяльність втрачає авторський характер і дедалі більше перетворюється на відтворення зовнішньо заданих моделей.

Якщо репродуктивність насамперед стосується способу діяльності, то *дефіцит творчості* відображає вже внутрішній стан особистості педагога – рівень її відкритості, свободи та здатності до породження нового.

Одним із головних проявів такого дефіциту є страх нового. Незрілий педагог часто переживає інновації, нестандартні ситуації чи необхідність творчого пошуку як джерело психологічної загрози. Будь-який вихід за межі звичного сприймається не як можливість розвитку, а як ризик втрати контролю, помилки або професійної невдачі.

Психологічно цей страх пов'язаний із недостатньою внутрішньою стійкістю та низькою толерантністю до невизначеності. Людина прагне уникати ситуацій, де немає гарантовано «правильного» рішення, оскільки такі ситуації вимагають внутрішньої свободи, відповідальності та здатності діяти в умовах непередбачуваності.

Тому наступним проявом стає уникання невизначеності. Незрілий педагог тяжіє до жорстко структурованих ситуацій, чітких правил і передбачуваних сценаріїв взаємодії. Він прагне мінімізувати спонтанність, неоднозначність і відкритість освітнього процесу, оскільки саме вони вимагають творчої активності та професійної гнучкості.

Однак справжня педагогічна творчість неможлива без здатності витримувати невизначеність. Творчий процес завжди передбачає вихід за межі готових рішень, готовність до помилки, експерименту та пошуку нових смислів. Саме тому ригідна особистість внутрішньо тяжіє до репродуктивності як психологічно більш безпечної форми діяльності.

Важливим проявом дефіциту творчості є також відсутність авторської професійної позиції. Незрілий педагог нерідко залишається лише виконавцем зовнішніх методичних або нормативних вимог, не виробляючи власного педагогічного бачення, стилю чи професійної філософії. Його діяльність визначається переважно зовнішніми зразками, а не внутрішньо осмисленими цінностями та професійними переконаннями.

Унаслідок цього педагогічна діяльність втрачає індивідуальність і перетворюється на відтворення вже існуючих моделей. Людина може бути функціонально компетентною, але при цьому внутрішньо не виступати автором власної професійної діяльності.

Кінцевим проявом стає неспроможність до педагогічного конструювання – здатності самостійно створювати нові педагогічні рішення, інтегрувати різні підходи, гнучко перебудовувати освітній процес відповідно до конкретної ситуації та потреб розвитку учнів. Незрілий педагог зазвичай орієнтується на пошук готових відповідей замість самостійного професійного конструювання.

У результаті освітній процес втрачає творчий характер і дедалі більше набуває рис стандартизованого відтворення. Це не лише обмежує професійний розвиток самого педагога, а й суттєво звужує розвивальний потенціал освіти загалом.

Саме тому здатність до педагогічної творчості слід розглядати не як додаткову професійну перевагу, а як важливий показник особистісно-професійної зрілості педагога. Зрілий педагог здатний поєднувати професійну структурованість із відкритістю, нормативність – із творчістю, досвід – із готовністю до переосмислення. Його діяльність не зводиться до механічного відтворення готових схем, а виступає простором смислотворення, авторства та постійного професійного розвитку.

Поряд із репродуктивністю та дефіцитом творчості недостатній рівень особистісно-професійної зрілості може породжувати й протилежну крайність – *псевдотворчість*. Якщо в

одному випадку педагог уникає будь-якого виходу за межі усталених схем, то в іншому – навпаки, починає абсолютизувати новизну, оригінальність і нестандартність як самоцінність. У такій ситуації творчість втрачає зв'язок із педагогічною доцільністю та розвитком учня, перетворюючись на засіб самовираження педагога або демонстрації власної «неординарності».

Саме тому псевдотворчість слід розглядати не як справжній прояв педагогічної креативності, а як її деформовану форму. На відміну від зрілої творчості, яка інтегрує новизну, відповідальність, професійну рефлексію та орієнтацію на розвиток учня, псевдотворчість характеризується недостатньою внутрішньою структурованістю, імпульсивністю та переважанням зовнішнього ефекту над смислом.

У психологічному плані псевдотворчість нерідко пов'язана з потребою самоствердження, прагненням виділитися, уникнути «буденності» або компенсувати внутрішню професійну невпевненість через демонстративну оригінальність. У таких випадках педагогічна творчість перестає бути інструментом розвитку освітнього процесу й починає виконувати переважно функцію підтримання власного образу «сучасного», «креативного» чи «нестандартного» педагога.

Одним із найбільш характерних проявів псевдотворчості є хаотичні експерименти. Незрілий педагог постійно змінює методи, форми роботи або освітні підходи, однак ці зміни не мають внутрішньої системності, педагогічної логіки чи глибокого осмислення. Інновації впроваджуються не тому, що вони справді відповідають потребам розвитку учнів або освітньої ситуації, а тому, що сам факт новизни сприймається як безумовна цінність.

У результаті освітній процес втрачає цілісність і передбачуваність. Учні змушені постійно адаптуватися до нових правил, форматів або вимог, які не утворюють єдиної педагогічної системи. Зовні така діяльність може виглядати активною та «креативною», однак внутрішньо вона часто позбавлена справжньої педагогічної глибини.

Проблема полягає в тому, що справжня педагогічна творчість ніколи не є хаотичною. Вона передбачає не лише здатність створювати нове, а й уміння інтегрувати це нове у цілісну систему освітньої взаємодії. Зрілий педагог творчо змінює діяльність не заради самого процесу змін, а відповідно до реальних потреб розвитку учнів і логіки освітнього процесу.

Іншим проявом псевдотворчості є ігнорування педагогічної доцільності. У цьому випадку педагог настільки захоплюється зовнішньою оригінальністю методів або форм роботи, що перестає ставити ключове професійне питання: наскільки це сприяє розвитку учнів? Освітній процес починає будуватися не навколо смислів і цілей розвитку, а навколо ефектності, емоційної яскравості чи демонстрації новизни.

Наприклад, педагог може використовувати надмірно складні інтерактивні форми, технології або нестандартні завдання, які перевантажують учнів, відволікають від змісту навчання або створюють атмосферу постійної нестабільності. У таких випадках новизна починає домінувати над педагогічною доцільністю, а творчість втрачає гуманістичний і розвивальний характер.

Особливо небезпечним є те, що псевдотворчість може супроводжуватися прихованим знеціненням професійних традицій, педагогічного досвіду та нормативних меж. Незрілий педагог іноді починає сприймати будь-які правила, структури чи усталені підходи як щось апріорно застаріле й таке, що «обмежує свободу». У результаті виникає інша крайність – руйнування професійних меж.

Це може проявлятися у надмірній фамільярності взаємодії з учнями, стиранні професійної дистанції, нехтуванні етичними нормами або спробах перетворити педагогічну взаємодію на простір виключно емоційного самовираження. У деяких випадках педагог починає ототожнювати свободу творчості з відсутністю будь-яких професійних обмежень.

Проте справжня педагогічна творчість принципово відрізняється від подібної безмежності. Зріла творчість не руйнує професійні межі, а гнучко працює всередині них. Вона поєднує відкритість новому з відповідальністю, свободу – зі смисловою структурованістю, оригінальність – із педагогічною доцільністю.

У цьому контексті особливо важливо звернутися до ідеї «золотої середини», яка дозволяє глибше зрозуміти зв'язок творчості та особистісної зрілості. Як недостатність творчості призводить до шаблонності та ригідності, так її надмірна, неструктурована форма породжує хаотичність і професійну дезорганізацію. Зрілість проявляється не у максимізації творчості будь-якою ціною, а у здатності зберігати баланс між інноваційністю та доцільністю, між свободою й відповідальністю, між відкритістю новому та професійною структурованістю.

Саме тому псевдотворчість слід розглядати як одну з деформацій недостатньо зрілої педагогічної діяльності. Вона виникає тоді, коли прагнення до новизни не інтегроване з професійною рефлексією, ціннісною відповідальністю та орієнтацією на розвиток учня. На відміну від цього, особистісно зрілий педагог здатний творчо переосмислювати освітню реальність, не втрачаючи при цьому педагогічної міри, професійної цілісності та гуманістичної спрямованості діяльності.

Професійна дезінтеграція

Одним із найбільш глибоких і водночас небезпечних професійно-діяльнісних ризиків недостатнього рівня особистісно-професійної зрілості педагога є професійна дезінтеграція. Її сутність полягає у втраті внутрішньої узгодженості між різними компонентами професійного буття особистості – цінностями, переконаннями, професійними цілями, способами діяльності та реальними поведінковими проявами. Унаслідок цього професійна діяльність перестає бути цілісним вираженням особистості й набуває внутрішньо суперечливого, фрагментарного характеру.

Проблема професійної дезінтеграції має особливе значення саме у педагогічній сфері, оскільки педагог працює не лише знаннями чи методиками, а насамперед власною особистістю. Учні сприймають не тільки зміст навчання, а й внутрішню позицію педагога, характер його ставлення до людей, рівень автентичності, узгодженості та щирості. Саме тому будь-який розрив між декларованими цінностями та реальною поведінкою неминуче впливає на якість педагогічної взаємодії.

Особистісно зрілий педагог характеризується відносною внутрішньою цілісністю: його професійна діяльність спирається на осмислену систему цінностей, а поведінка загалом узгоджується з внутрішніми переконаннями. Це не означає повної відсутності суперечностей чи сумнівів, однак зріла особистість здатна усвідомлювати такі суперечності, рефлексивно працювати з ними та поступово інтегрувати різні аспекти власного професійного досвіду.

Натомість за недостатнього рівня зрілості професійне життя починає втрачати внутрішню єдність. Педагог може декларувати одні цінності, однак діяти відповідно до інших мотивів; зовні підтримувати гуманістичні ідеї, але фактично будувати взаємодію на контролі, домінуванні чи психологічному тиску;

проголошувати важливість розвитку особистості учня, проте орієнтуватися переважно на формальні показники успішності.

Одним із найбільш помітних проявів професійної дезінтеграції є подвійні стандарти. У цьому випадку між професійно декларованими принципами та реальною поведінкою виникає суттєвий розрив. Наприклад, педагог може вимагати від учнів самостійності, але водночас не дозволяти їм виявляти ініціативу; закликати до відкритого діалогу, але негативно реагувати на незгоду чи критику; говорити про повагу до особистості, але використовувати принизливі форми взаємодії.

Подвійні стандарти особливо руйнівні для педагогічної взаємодії, оскільки учні дуже чутливо сприймають неузгодженість між словами й поведінкою дорослого. У результаті знижується рівень довіри до педагога, виникає прихований психологічний опір, а сама освітня взаємодія втрачає автентичність і виховний потенціал.

Психологічно подвійні стандарти нерідко пов'язані з недостатньою інтегрованістю професійної ідентичності. Людина формально засвоює професійні норми та цінності, однак вони не стають внутрішньо пережитою частиною її особистісної структури. Унаслідок цього професійні вимоги залишаються зовнішніми щодо особистості, а поведінка визначається ситуативними емоціями, неусвідомленими захисними механізмами або прагненням підтримувати бажаний соціальний образ.

Іншим проявом професійної дезінтеграції є внутрішні конфлікти. Незрілий педагог часто переживає суперечність між власними потребами, професійними вимогами, реальними можливостями та уявленнями про те, яким «повинен бути» педагог. Однак на відміну від зрілої особистості, яка здатна усвідомлювати й інтегрувати внутрішні суперечності, незрілий педагог нерідко витісняє їх або намагається компенсувати через зовнішню професійну активність, жорсткий контроль чи формалізм.

Унаслідок цього внутрішнє напруження накопичується і поступово починає проявлятися у професійній поведінці: дратівливості, емоційному виснаженні, суперечливості рішень, нестабільності педагогічної позиції або втраті задоволення від професійної діяльності. Людина може одночасно прагнути професійної самореалізації й переживати глибоке внутрішнє відчуження від власної роботи.

Особливо глибоким проявом професійної дезінтеграції є втрата смислу професії. У цьому випадку педагогічна діяльність перестає переживатися як внутрішньо значуща, ціннісно наповнена й особистісно важлива. Робота починає сприйматися переважно як система зовнішніх обов'язків, формальних вимог або механічно повторюваних дій.

Втрата професійного смислу часто супроводжується емоційним спустошенням, цинізмом, байдужістю до результатів власної діяльності та поступовим згасанням внутрішньої професійної мотивації. Особливо небезпечно, що така дезінтеграція може тривалий час залишатися зовні непомітною: педагог формально продовжує виконувати професійні функції, однак внутрішньо вже не переживає діяльність як значущу частину власного життя.

У педагогічній професії це має особливо серйозні наслідки, оскільки вчитель фактично перестає бути носієм смислів, цінностей і розвитку. Освітній процес втрачає особистісний вимір і дедалі більше зводиться до формального функціонування.

Принципово важливо, що професійна дезінтеграція не виникає миттєво. Вона зазвичай є результатом тривалого накопичення неусвідомлених внутрішніх суперечностей, відсутності рефлексивного осмислення професійного досвіду, втрати зв'язку між діяльністю та особистісними цінностями. Саме тому її подолання неможливе виключно через зовнішні професійні зміни або підвищення методичної компетентності.

Необхідною умовою професійної інтеграції є розвиток особистісно-професійної зрілості – здатності до рефлексії, внутрішньої узгодженості, смислотворення та відповідального професійного самовизначення. Зрілий педагог здатний інтегрувати різні аспекти власного досвіду, співвідносити діяльність із системою особистісних цінностей і зберігати цілісність професійної позиції навіть у складних та суперечливих умовах сучасної освіти.

Особистісно-професійна зрілість як ресурс професійного саморозвитку

Попередній аналіз дає підстави розглядати особистісно-професійну зрілість не лише як чинник ефективної педагогічної діяльності, а й як одну з найважливіших передумов подальшого професійного розвитку педагога. Якщо на ранніх етапах

професійного становлення розвиток значною мірою визначається зовнішніми чинниками – вимогами освітньої програми, наставництвом, професійним середовищем чи системою підвищення кваліфікації, – то зі зростанням рівня зрілості дедалі більшого значення набувають внутрішні механізми саморозвитку. Педагог поступово переходить від позиції людини, яку навчають і розвивають, до позиції суб'єкта власного професійного вдосконалення.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає своєрідним внутрішнім ресурсом безперервного розвитку. Йдеться не лише про наявність певного рівня компетентності чи професійного досвіду, а насамперед про сформовану здатність самостійно ініціювати, регулювати та осмислювати власний розвиток. Зрілий педагог не очікує зовнішніх стимулів для професійного зростання, а сам визначає напрями вдосконалення, виявляє власні професійні обмеження, ставить нові цілі та знаходить засоби їх досягнення.

Така позиція ґрунтується на сформованій потребі в саморозвитку, яка є однією з фундаментальних характеристик зрілої особистості. На відміну від ситуативного прагнення до професійних досягнень чи кар'єрного просування, потреба в саморозвитку має внутрішній характер і не залежить виключно від зовнішніх вимог або системи оцінювання. Вона зумовлена прагненням людини максимально реалізувати власний потенціал, постійно розширювати можливості професійної діяльності та досягати вищого рівня особистісної цілісності (Maslow, 1968; Rogers, 1961).

Особистісно зрілий педагог розглядає професійний розвиток як відкритий і принципово незавершений процес. Досягнення певного рівня майстерності не сприймається ним як завершення професійного становлення, а, навпаки, відкриває нові можливості для подальшого самовдосконалення. Саме тому зрілість не знижує мотивацію до розвитку, а суттєво її посилює. Чим вищий рівень професійної зрілості, тим більшою мірою людина усвідомлює складність педагогічної діяльності, багатоваріантність педагогічних ситуацій і невичерпність можливостей власного професійного зростання.

Одним із ключових механізмів, що забезпечують перетворення зрілості на ресурс саморозвитку, виступає рефлексія. Завдяки здатності до системного аналізу власної

діяльності зрілий педагог не лише оцінює результати своєї роботи, а й виявляє приховані причини професійних труднощів, осмислює новий досвід, переглядає усталені способи діяльності та конструює перспективи подальшого розвитку. Саме рефлексія забезпечує перетворення професійного досвіду на джерело особистісного зростання. Без такого осмислення навіть багаторічний педагогічний стаж не гарантує професійного розвитку, оскільки досвід сам по собі ще не означає його інтеграції у структуру особистості.

Не менш важливою умовою професійного саморозвитку є сформована автономія. Зрілий педагог здатний самостійно визначати критерії професійної ефективності, критично оцінювати власну діяльність і приймати рішення, не обмежуючись лише зовнішніми нормативними вимогами. Автономія не означає ізольованості від професійної спільноти чи заперечення її досвіду. Навпаки, вона передбачає здатність творчо інтегрувати зовнішні впливи у власну систему професійних цінностей і переконань, зберігаючи при цьому авторську позицію та відповідальність за власний розвиток.

Водночас зрілість створює психологічні передумови для відкритості новому досвіду. Якщо незріла особистість часто сприймає зміни як джерело загрози або втрати професійної стабільності, то зрілий педагог розглядає їх як природну умову розвитку. Він здатний навчатися протягом усього професійного життя, критично переосмислювати власний досвід, адаптуватися до змін освітнього середовища та інтегрувати нові педагогічні ідеї без втрати внутрішньої цілісності.

Особливо важливо, що особистісно-професійна зрілість змінює сам характер професійного розвитку. Якщо на початкових етапах він здебільшого має адаптивний характер і спрямований на оволодіння професією, то на більш високих рівнях зрілості розвиток набуває творчого й самодетермінованого характеру. Педагог уже не лише засвоює професійний досвід, а й активно його переосмислює, створює власні педагогічні підходи, розробляє авторські методики, стає джерелом професійних інновацій для інших.

Отже, особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати не лише як підсумок професійного становлення, а й як його нову якісну основу. Вона знаменує собою перехід від розвитку, що переважно визначається зовнішніми чинниками, до

саморозвитку як внутрішньо детермінованого процесу. Саме тому зрілий педагог здатний підтримувати професійне зростання незалежно від стажу роботи, віку чи рівня досягнутої майстерності. Його розвиток перестає бути реакцією на зовнішні вимоги і стає внутрішньою потребою та способом професійного існування. Така здатність до безперервного саморозвитку є одним із найважливіших проявів особистісно-професійної зрілості та водночас умовою її подальшого поглиблення, забезпечуючи динамічний характер професійного життя педагога.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що особистісно-професійна зрілість є не окремою психологічною характеристикою педагога і не лише результатом його професійного становлення, а системоутворюючим чинником педагогічної діяльності. Саме вона забезпечує внутрішню інтеграцію цінностей, професійних смислів, рефлексивних процесів, способів саморегуляції та професійної поведінки, визначаючи характер реалізації всіх інших компонентів професійної компетентності.

Вплив зрілості на педагогічну діяльність має опосередкований характер. Вона не визначає безпосередньо окремі професійні дії чи методичні рішення, а формує внутрішню позицію педагога, яка, своєю чергою, визначає особливості його взаємодії з учнями, колегами та освітнім середовищем. Саме тому один і той самий рівень предметної підготовки або методичної компетентності може реалізовуватися принципово по-різному залежно від рівня особистісно-професійної зрілості педагога.

Узагальнюючи результати розгляду, можна представити логіку впливу зрілості на педагогічну діяльність у вигляді такої концептуальної послідовності: особистісно-професійна зрілість → педагогічна позиція → характер педагогічної взаємодії → ефективність педагогічної діяльності.

Саме особистісно-професійна зрілість забезпечує формування автономної й відповідальної педагогічної позиції, яка проявляється у здатності до гуманістичної взаємодії, рефлексивного прийняття рішень, творчого розв'язання педагогічних завдань, професійної відповідальності та безперервного саморозвитку. Водночас недостатній рівень зрілості створює передумови для виникнення численних професійних деформацій: ригідності, формалізму, авторитарності, репродуктивного стилю діяльності,

псевдотворчості, професійної дезінтеграції та інших ризиків, що знижують якість педагогічної взаємодії та ефективність освітнього процесу.

Таким чином, особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати як своєрідний *метарівень регуляції* педагогічної діяльності. Вона не підміняє собою професійну компетентність, педагогічну майстерність чи творчість, а визначає спосіб їх інтеграції, характер реалізації та розвивальний потенціал. Саме зрілість забезпечує внутрішню цілісність професійної діяльності, перетворюючи сукупність знань, умінь, досвіду та особистісних якостей на єдину систему, підпорядковану гуманістичним цілям освіти.

Водночас аналіз показує, що особистісно-професійна зрілість не існує ізольовано від інших характеристик професіоналізму. Її розвивальний потенціал реалізується у взаємодії з професійною компетентністю, педагогічною творчістю, майстерністю, професійною ідентичністю та здатністю до інноваційної діяльності. Це зумовлює необхідність подальшого аналізу взаємозв'язку особистісно-професійної зрілості з іншими складовими професіоналізму педагога, насамперед із професійною компетентністю та педагогічною творчістю, які не лише взаємодіють зі зрілістю, а й набувають нового змісту під впливом її інтегративної регулятивної функції.

Інтеграція ключових категорій професійного становлення педагога

Сучасний розвиток психології та педагогіки характеризується активним переосмисленням сутності професіоналізму педагога та чинників його становлення. У науковій літературі дедалі ширше використовуються такі поняття, як *професійна компетентність, педагогічна творчість, професійний розвиток, професійне самовдосконалення, професійна ідентичність, педагогічна майстерність, особистісно-професійне становлення та особистісно-професійна зрілість* (Shulman, 1987; Schön, 1983; Day, 2004; Hargreaves & Fullan, 2012; Сисоєва, 2006; Зязюн, 2008; Семиченко, 2004). Кожна з цих категорій відображає певний аспект професійного розвитку педагога та має власний предмет дослідження, понятійний апарат і традиції наукового осмислення.

Разом із тим така концептуальна різноманітність породжує й певні методологічні труднощі. У більшості досліджень зазначені

феномени аналізуються ізольовано один від одного: компетентність розглядається переважно як результат професійної підготовки, творчість – як характеристика педагогічної діяльності, професійний розвиток – як процес безперервного вдосконалення, а зрілість – як інтегральна властивість особистості або результат професійного становлення. Попри безперечну наукову цінність таких досліджень, вони не завжди дозволяють побачити внутрішні взаємозв'язки між цими категоріями та їхнє місце у цілісній структурі професійного розвитку педагога.

Наслідком подібної фрагментарності є те, що окремі поняття нерідко починають використовуватися як взаємозамінні або такі, що частково дублюють одне одного. Так, високий рівень компетентності іноді ототожнюється зі зрілістю, педагогічна творчість – із професійною майстерністю, а професійний розвиток – із накопиченням досвіду чи підвищенням кваліфікації. Проте проведений у попередніх підрозділах аналіз переконує, що кожне з цих понять відображає різні виміри професійного буття педагога і не може бути повністю зведене до іншого.

Особливої актуальності проблема співвідношення зазначених категорій набуває у контексті сучасної освіти, яка характеризується високою динамічністю, невизначеністю та постійним оновленням професійних вимог. За таких умов недостатньо розглядати професіоналізм як просту сукупність знань, умінь чи компетентностей. Ефективність педагогічної діяльності дедалі більше визначається здатністю педагога інтегрувати різні складові власного професійного потенціалу, творчо реагувати на зміни, безперервно розвиватися та зберігати внутрішню цілісність професійної позиції. Це потребує переходу від аналізу окремих професійних характеристик до їх системного осмислення.

Особливого значення набуває питання про місце особистісно-професійної зрілості у структурі професіоналізму педагога. Попередній аналіз дозволив обґрунтувати, що зрілість не є однією з багатьох професійно важливих якостей. Вона виступає інтегративною характеристикою особистості, яка визначає спосіб функціонування інших компонентів професійного розвитку. Саме зрілість забезпечує внутрішню узгодженість професійних знань, цінностей, досвіду, рефлексії, творчості та відповідальності, перетворюючи їх на цілісну систему професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає принципово важливе методологічне питання: яким є характер взаємозв'язку між особистісно-професійною зрілістю, професійною компетентністю, педагогічною творчістю та професійним саморозвитком? Чи є ці феномени незалежними складовими професіоналізму, чи вони перебувають у відношеннях взаємної детермінації? Яке місце посідає зрілість у цій системі і чи можна розглядати її як інтегративний чинник, що забезпечує взаємодію інших компонентів професійного розвитку?

Відповідь на ці питання має не лише теоретичне, а й практичне значення. Від того, як саме буде розумітися співвідношення зазначених категорій, залежить логіка професійної підготовки майбутніх педагогів, визначення пріоритетів їхнього професійного розвитку, побудова моделей формування професіоналізму та розроблення критеріїв оцінювання його рівня.

У контексті проведеного аналізу вихідною є теза про те, що ефективне розуміння професійного становлення педагога можливе лише за умови системного аналізу взаємозв'язків між особистісно-професійною зрілістю, професійною компетентністю, педагогічною творчістю та професійним саморозвитком. Жодна з цих категорій не може бути адекватно пояснена ізольовано, оскільки кожна з них відображає окремий аспект єдиного процесу професійного розвитку. При цьому особистісно-професійна зрілість виступає не лише одним із його результатів, а й системоутворюючим чинником, який забезпечує інтеграцію всіх інших складових професіоналізму.

Саме тому подальший аналіз буде спрямований не на паралельний опис зазначених феноменів, а на виявлення їхньої внутрішньої логіки, функціональних взаємозв'язків та місця у структурі особистісно-професійного розвитку педагога. Такий підхід створює методологічні передумови для побудови цілісної концепції особистісно-професійної зрілості як інтегральної основи професіоналізму сучасного педагога.

Перед аналізом взаємозв'язків між особистісно-професійною зрілістю, компетентністю, творчістю та саморозвитком необхідно уточнити їхній категоріальний статус. Попри те, що в сучасній психолого-педагогічній літературі ці поняття часто використовуються в одному контексті й описують різні аспекти професійного становлення педагога, вони належать до різних рівнів наукового аналізу та виконують різні пояснювальні функції.

Нерозрізнення їхнього методологічного статусу нерідко призводить до змішування понять, що ускладнює побудову цілісної концепції професійного розвитку педагога.

Насамперед необхідно зазначити, що *особистісно-професійна зрілість є інтегративною характеристикою особистості*. Вона відображає досягнутий рівень її внутрішньої організації, який забезпечує цілісність професійної позиції, узгодженість цінностей, смислів, мотивів, способів діяльності та здатність до подальшого розвитку. На відміну від окремих професійних якостей або компетентностей, зрілість характеризує не наявність певних властивостей, а спосіб їх інтеграції в єдину систему. Саме тому її доцільно розглядати як метахарактеристику особистості, яка визначає характер функціонування інших складових професіоналізму.

Інший категоріальний статус має *професійна компетентність*. У сучасній педагогіці вона переважно трактується як *функціональна здатність* успішно здійснювати професійну діяльність на основі інтеграції знань, умінь, досвіду, способів мислення та особистісних якостей (Weinert, 2001; Shulman, 1987; Raven, 1984). Отже, компетентність характеризує насамперед потенціал ефективного виконання професійних функцій. Вона відповідає на питання *що педагог здатний робити* і *наскільки успішно він може реалізовувати професійну діяльність*.

При цьому високий рівень компетентності ще не гарантує особистісно-професійної зрілості. Педагог може володіти ґрунтовними знаннями, сучасними методиками та розвиненими професійними вміннями, однак залишатися недостатньо автономним, рефлексивним чи внутрішньо цілісним. Саме тому компетентність доцільно розглядати як необхідну, але недостатню умову зрілості.

Ще інший статус має *педагогічна творчість*. На відміну від зрілості та компетентності, вона характеризує передусім *спосіб здійснення професійної діяльності*. Її сутність полягає у здатності виходити за межі готових алгоритмів, знаходити нові способи розв'язання педагогічних завдань, конструювати оригінальні освітні рішення відповідно до конкретної ситуації (Cropley, 2001; Runco & Jaeger, 2012; Сисоєва, 2006). Отже, творчість відображає не рівень розвитку особистості як такий і не професійну готовність, а характер реалізації діяльності.

Разом із тим педагогічна творчість не може бути зведена лише до продукування новизни. Як було показано в попередньому підрозділі, творчість набуває справді розвивального характеру лише за умови її інтеграції з особистісною зрілістю. Інакше вона може трансформуватися або в репродуктивне відтворення усталених схем, або в псевдотворчість, коли новизна стає самоціллю.

Нарешті, *професійний саморозвиток* має принципово інший категоріальний статус, оскільки характеризує *процес*, а не стан чи властивість особистості. Він відображає безперервне самозмінювання педагога, спрямоване на вдосконалення професійної діяльності, розвиток компетентності, розширення творчого потенціалу та поглиблення особистісно-професійної зрілості (Day, 2004; Avalos, 2011). Саморозвиток відповідає на питання *як відбуваються зміни* та *завдяки яким внутрішнім механізмам забезпечується професійне зростання*.

Таким чином, саморозвиток описує динаміку професійного становлення, тоді як зрілість характеризує досягнутий рівень внутрішньої організації особистості, компетентність – функціональні можливості діяльності, а творчість – спосіб реалізації цих можливостей у конкретних педагогічних ситуаціях.

Проведене розмежування дозволяє уникнути поширеної методологічної помилки, коли зазначені поняття розглядаються як синонімічні або такі, що взаємно замінюють одне одного. Насправді вони відображають різні аспекти єдиної системи професійного становлення педагога і тому належать до різних рівнів аналізу. *Особистісно-професійна зрілість характеризує рівень організації особистості; професійна компетентність – рівень її функціональної готовності; педагогічна творчість – характер здійснення діяльності; професійний саморозвиток – динаміку якісних змін цієї системи*.

Саме таке розуміння їхнього категоріального статусу створює підґрунтя для подальшого аналізу внутрішніх взаємозв'язків між цими феноменами. Якщо вони описують різні виміри професійного становлення, то закономірно постає питання про характер їхньої взаємодії: чи є один із них визначальним щодо інших, чи між ними існують відносини взаємної детермінації. Відповідь на це питання потребує розгляду місця особистісно-професійної зрілості у структурі професійної компетентності педагога, що й становитиме предмет наступного підпункту.

Професійна компетентність педагога: сутність і структура. Поняття професійної компетентності належить до числа базових категорій сучасної педагогіки та психології професійної діяльності. Протягом останніх десятиліть саме компетентнісний підхід став однією з провідних методологічних засад розвитку освіти, що знайшло відображення як у міжнародних документах, так і в національних освітніх стандартах. Водночас значне поширення цього поняття зумовило появу різноманітних трактувань його змісту, структури та місця у професійному розвитку педагога.

У найбільш загальному розумінні професійна компетентність характеризує здатність особистості успішно здійснювати професійну діяльність на основі інтеграції знань, умінь, навичок, професійного досвіду, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій. На відміну від формального володіння інформацією чи окремими професійними вміннями, компетентність передбачає їх ефективне використання у реальних професійних ситуаціях, особливо в умовах складності, невизначеності та необхідності прийняття відповідальних рішень (Raven, 1984; Weinert, 2001; Shulman, 1987).

Таким чином, професійна компетентність відображає не стільки обсяг засвоєних знань, скільки здатність мобілізувати їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Вона характеризує функціональний потенціал педагога і відповідає на запитання: наскільки ефективно людина здатна здійснювати професійну діяльність.

Для педагогічної професії це має особливе значення, оскільки діяльність учителя не може бути алгоритмізованою повністю. Кожна педагогічна ситуація є унікальною, а тому потребує не механічного застосування готових знань, а їх творчої інтерпретації, адаптації та поєднання з урахуванням конкретних умов освітнього процесу. Саме тому компетентність виступає інтегральною характеристикою професійної готовності, яка поєднує когнітивні, практичні та комунікативні ресурси особистості.

У структурі професійної компетентності більшість сучасних дослідників виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів, які відображають різні аспекти професійної готовності педагога.

Першим із них є *когнітивний компонент*, який охоплює систему професійних знань. Йдеться не лише про предметну

підготовку, а й про психолого-педагогічні знання, розуміння закономірностей розвитку особистості, сучасних освітніх технологій, принципів організації навчально-виховного процесу та методології педагогічної діяльності. Водночас сучасна педагогіка дедалі більше наголошує, що знання самі по собі ще не забезпечують професійну компетентність. Їхня цінність визначається здатністю педагога використовувати їх для аналізу, пояснення й розв'язання реальних педагогічних проблем.

Другим компонентом є *операційний*, або діяльнісний, компонент, який характеризує систему професійних умінь і способів діяльності. До нього належать уміння планувати освітній процес, добирати адекватні методи навчання, організовувати взаємодію з учнями, здійснювати педагогічну діагностику, оцінювати результати навчання, приймати професійні рішення та ефективно діяти в нестандартних ситуаціях. Саме цей компонент забезпечує практичну реалізацію професійних знань і перетворює їх на реальний інструмент педагогічної діяльності.

Особливе місце у структурі професійної компетентності посідає *комунікативний компонент*. Специфіка педагогічної професії полягає в тому, що практично всі професійні завдання реалізуються через взаємодію з іншими людьми. Тому професійна компетентність педагога передбачає здатність встановлювати продуктивні міжособистісні контакти, організовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, ефективно спілкуватися з учнями, батьками та колегами, попереджати й конструктивно розв'язувати конфлікти, створювати психологічно безпечне освітнє середовище.

Хоча зазначені компоненти можуть бути проаналізовані окремо, у реальній педагогічній діяльності вони функціонують як єдина система. Професійні знання набувають цінності лише тоді, коли реалізуються через відповідні способи діяльності, а ефективність останніх значною мірою залежить від якості педагогічної взаємодії. Саме інтеграція когнітивного, операційного та комунікативного компонентів забезпечує здатність педагога професійно діяти в різноманітних освітніх ситуаціях.

Водночас принципово важливо наголосити, що навіть високий рівень професійної компетентності ще не є тотожним особистісно-професійній зрілості. Компетентність характеризує насамперед функціональну готовність до діяльності, тоді як зрілість

відображає рівень внутрішньої організації особистості, її ціннісну цілісність, автономію, рефлексивність і здатність до відповідального професійного самовизначення. Іншими словами, компетентність відповідає на питання *«що і як педагог може робити»*, тоді як зрілість – *«хто здійснює цю діяльність і на яких внутрішніх засадах вона будується»*.

Саме тому компетентність доцільно розглядати як необхідну, але недостатню умову високого професіоналізму. Вона забезпечує можливість ефективної діяльності, однак сама по собі ще не визначає гуманістичну спрямованість педагогічної взаємодії, творчий характер професійних рішень, відповідальність, автентичність чи готовність до безперервного саморозвитку. Усі ці характеристики значною мірою зумовлюються рівнем особистісно-професійної зрілості педагога.

Таким чином, професійна компетентність характеризує *функціональний рівень професійної готовності,* забезпечуючи відповідь на запитання *«чи можу я діяти ефективно»*. Проте для розуміння її місця у структурі професіоналізму необхідно з'ясувати, яким чином компетентність співвідноситься з особистісно-професійною зрілістю: чи є зрілість складовою компетентності, чи, навпаки, компетентність виступає одним із проявів зрілості.

Обмеженість компетентнісного підходу без урахування особистісної зрілості. Компетентнісний підхід став одним із провідних методологічних орієнтирів сучасної освіти, суттєво змінивши уявлення про результати професійної підготовки педагога. Його беззаперечною перевагою є переорієнтація освітнього процесу від простого засвоєння знань до формування здатності ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. Завдяки цьому професійна компетентність стала розглядатися як інтеграція знань, умінь, досвіду та способів діяльності, необхідних для успішного виконання професійних функцій.

Разом із тим проведений аналіз дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід має певні методологічні обмеження, якщо компетентність розглядається ізольовано від особистісно-професійної зрілості педагога. Основна проблема полягає в тому, що компетентність характеризує насамперед функціональну готовність до діяльності, але не визначає її внутрішніх смислових, ціннісних і морально-психологічних засад. Іншими словами, компетентність відповідає на питання «чи здатний педагог

ефективно діяти?», тоді як зрілість відповідає на інше, не менш важливе питання – «заради чого, на яких цінностях і яким способом він реалізує цю здатність?». Саме тому *компетентність не тотожна зрілості.* Високий рівень професійної компетентності ще не гарантує сформованості відповідальної професійної позиції, гуманістичної спрямованості діяльності, здатності до саморегуляції чи етичного використання власних професійних можливостей. Людина може бути висококваліфікованим фахівцем і водночас залишатися особистісно незрілою.

Однією з найбільш показових ситуацій є поєднання високого рівня професійних умінь із низьким рівнем відповідальності. Такий педагог здатний ефективно організовувати навчальний процес, володіє сучасними методиками, швидко приймає професійні рішення, однак не завжди усвідомлює моральні наслідки власних дій, не відчуває відповідальності за психологічний стан учнів або використовує професійні можливості переважно для досягнення зовнішніх результатів. У цьому випадку компетентність забезпечує ефективність окремих дій, але не гарантує їхньої гуманістичної спрямованості.

Не менш проблематичною є ситуація, коли професійні знання не інтегровані з особистісною системою цінностей. Засвоєні педагогічні концепції, принципи гуманістичної освіти чи сучасні технології навчання можуть залишатися лише декларативними, якщо вони не стали частиною внутрішнього світогляду педагога. У такому випадку знання функціонують як зовнішній професійний інструмент, але не визначають реального способу взаємодії з учнями.

Саме тут виявляється принципова відмінність між компетентністю та зрілістю. Якщо компетентність означає, що педагог може діяти професійно, то зрілість визначає, як, чому і в ім'я яких цінностей він реалізує свої професійні можливості. Особистісно-професійна зрілість виступає тим інтегративним чинником, який забезпечує перетворення компетентності із сукупності професійних ресурсів на гуманістично орієнтовану педагогічну діяльність.

Ігнорування особистісного виміру професіоналізму породжує низку суттєвих ризиків.

Першим із них є *формалізм*. За відсутності особистісної зрілості компетентність може реалізовуватися як бездоганне

виконання професійних процедур без глибокого осмислення їхнього педагогічного змісту. Педагог правильно організовує урок, використовує сучасні методики, виконує нормативні вимоги, однак діяльність поступово втрачає особистісний характер і перетворюється на механічне відтворення професійних алгоритмів. У такому випадку компетентність забезпечує технологічну ефективність, але не створює умов для розвитку особистості учня.

Другим ризиком є *маніпулятивність*. Високий рівень комунікативної компетентності без достатньої особистісної зрілості може використовуватися не для розвитку учня, а як засіб психологічного контролю, прихованого впливу або досягнення власних професійних цілей. Знання психологічних закономірностей спілкування, особливостей мотивації чи механізмів міжособистісного впливу саме по собі є ціннісно нейтральним. Лише особистісна зрілість визначає, чи буде цей професійний ресурс використовуватися для підтримки автономії учня, чи для формування його залежності.

Третім ризиком є *технократизм*, який проявляється у схильності зводити педагогічну діяльність до сукупності технологій, методик і процедур. У цьому випадку центр уваги педагога зміщується від розвитку особистості до досягнення вимірюваних результатів, від гуманістичних цілей освіти – до технологічної ефективності. Учень поступово починає розглядатися як об'єкт застосування педагогічних технологій, а не як активний суб'єкт власного розвитку. Такий підхід суперечить самій природі педагогічної діяльності, яка за своєю сутністю є особистісно зорієнтованою та діалогічною.

Фактично всі зазначені ризики мають спільне джерело – розрив між функціональною та особистісною складовими професіоналізму. Компетентність забезпечує професійну ефективність, однак не визначає внутрішніх механізмів її регуляції. Саме особистісно-професійна зрілість інтегрує професійні знання, уміння й досвід із системою цінностей, моральною відповідальністю, рефлексією та гуманістичною спрямованістю діяльності.

У зв'язку з цим доцільно розглядати особистісно-професійну зрілість не як одну зі складових професійної компетентності, а як *метарівень її організації*. Компетентність визначає можливості діяльності, тоді як зрілість визначає спосіб використання цих

можливостей. Саме тому двоє педагогів із приблизно однаковим рівнем професійної компетентності можуть демонструвати принципово різну якість педагогічної взаємодії, різний рівень відповідальності, творчості, гуманістичної спрямованості та професійної культури.

Отже, компетентнісний підхід потребує доповнення особистісно-орієнтованою методологією, у межах якої професійна компетентність розглядається не як самодостатній результат підготовки педагога, а як один із компонентів цілісної системи його особистісно-професійного розвитку. Саме такий підхід створює підґрунтя для розуміння того, що компетентність визначає професійну спроможність педагога, тоді як особистісно-професійна зрілість визначає якість, смисл і гуманістичний характер реалізації цієї спроможності. Саме тому наступним кроком аналізу є з'ясування місця педагогічної творчості у структурі особистісно-професійної зрілості та її взаємозв'язку з професійною компетентністю.

Особистісна зрілість і компетентність. Проведений аналіз дозволяє перейти від констатації відмінностей між компетентністю та особистісно-професійною зрілістю до з'ясування характеру їхнього взаємозв'язку. Якщо компетентність визначає функціональні можливості педагога, а зрілість – рівень його внутрішньої організації, то постає питання про те, яким чином ці два феномени взаємодіють у структурі професіоналізму. На наш погляд, відповідь полягає в тому, що особистісно-професійна зрілість виступає метарівнем організації професійної компетентності.

Таке розуміння ґрунтується на системному підході до аналізу особистості. У будь-якій складній системі поряд із компонентами, що безпосередньо забезпечують її функціонування, існують механізми вищого порядку, які координують їхню взаємодію, забезпечують цілісність системи та визначають логіку її функціонування. Аналогічно і в структурі професіоналізму компетентність забезпечує готовність до діяльності, тоді як зрілість визначає принципи організації цієї готовності, інтегруючи окремі професійні ресурси в єдину систему.

У цьому контексті особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати насамперед як *інтегратор* професійної компетентності. Вона забезпечує внутрішню узгодженість її когнітивного, операційного, комунікативного, ціннісного та

рефлексивного компонентів. За відсутності такої інтеграції професійні знання, уміння й навички можуть існувати як відносно автономні елементи, що використовуються ситуативно і не утворюють цілісної професійної позиції. Натомість зрілість поєднує їх навколо єдиної системи професійних цінностей і смислів, забезпечуючи внутрішню цілісність діяльності педагога.

Водночас особистісно-професійна зрілість виконує функцію *регулятора* професійної компетентності. Вона визначає не лише те, які професійні ресурси використовуються, а й коли, за яких умов, у якій мірі та з якою метою вони реалізуються. Саме зрілість забезпечує здатність педагога співвідносити професійні можливості з особливостями конкретної педагогічної ситуації, потребами учнів, етичними вимогами професії та довгостроковими цілями освітнього процесу.

Це означає, що компетентність не є самодостатньою характеристикою професіоналізму. Вона завжди функціонує через систему особистісної регуляції. Один і той самий рівень професійних знань або педагогічних умінь може реалізовуватися принципово по-різному залежно від рівня особистісно-професійної зрілості педагога. Саме вона визначає, чи використовуватимуться професійні ресурси творчо чи шаблонно, відповідально чи формально, гуманістично чи маніпулятивно.

Особливо наочно це проявляється в ситуаціях педагогічної невизначеності. Жоден рівень професійної компетентності не може передбачити всіх можливих педагогічних ситуацій або запропонувати готові алгоритми їх розв'язання. У таких випадках вирішального значення набувають не окремі знання чи навички, а здатність інтегрувати їх відповідно до конкретного контексту, співвіднести з цінностями професії, врахувати індивідуальність учня та прийняти відповідальне рішення. Саме ці функції забезпечує особистісно-професійна зрілість.

У цьому аспекті зрілість виконує також функцію *смислової регуляції* компетентності. Вона визначає, яке значення педагог надає власній діяльності, як розуміє її мету, якими цінностями керується під час прийняття професійних рішень. Професійна компетентність без такої смислової основи ризикує перетворитися на сукупність ефективних, але внутрішньо нейтральних професійних технологій. Натомість зрілість наповнює компетентність особистісним змістом і гуманістичною спрямованістю.

Таким чином, між компетентністю та зрілістю існують не відносини підпорядкування чи взаємозаміщення, а відносини різнорівневої організації. Компетентність характеризує функціональний рівень професійної діяльності, тоді як зрілість – рівень її внутрішньої організації та регуляції. Саме тому їх не можна розглядати як альтернативні характеристики професіоналізму.

Узагальнюючи викладене, можна сформулювати принципове положення, яке має важливе методологічне значення для розуміння професіоналізму педагога: компетентність є інструментом професійної діяльності, тоді як особистісно-професійна зрілість визначає спосіб використання цього інструмента. Інакше кажучи, компетентність відповідає на питання *«що педагог здатний робити?»*, а зрілість – *«як і навіщо він реалізує свої професійні можливості?»*

Запропоноване розуміння дозволяє перейти до аналізу ще одного ключового компонента професіоналізму – педагогічної творчості. Якщо компетентність визначає потенціал професійної діяльності, то творчість характеризує спосіб її здійснення в умовах невизначеності та необхідності пошуку нових педагогічних рішень. Водночас постає питання, чи є творчість самостійною характеристикою професіоналізму, чи вона також значною мірою визначається рівнем особистісно-професійної зрілості педагога.

Творчість у педагогічній діяльності. Поряд із професійною компетентністю однією з найважливіших характеристик професійної діяльності сучасного педагога є творчість. Динамічність освітнього середовища, індивідуальне різноманіття учнів, відкритість педагогічних ситуацій та неможливість їх повної алгоритмізації зумовлюють необхідність постійного пошуку нових способів професійної діяльності. За таких умов творчість перестає бути винятковою властивістю окремих талановитих педагогів і стає необхідною умовою ефективного здійснення педагогічної діяльності.

У психології творчість традиційно розглядається як *здатність до створення нового*, що має певну цінність, оригінальність і доцільність. При цьому новизна не обов'язково означає створення принципово нового продукту в масштабах науки чи культури. У професійній діяльності вона значно частіше проявляється у знаходженні нестандартних способів розв'язання конкретних практичних завдань, гнучкому поєднанні відомих засобів, їх

творчій модифікації відповідно до особливостей ситуації та потреб конкретної людини.

У цьому розумінні творчість є *виходом за межі стандартних алгоритмів*, але не заради самого порушення усталених способів діяльності. Її сутність полягає у здатності відмовитися від шаблонного мислення тоді, коли воно перестає забезпечувати досягнення педагогічної мети, і знайти більш адекватне, гнучке та продуктивне рішення. Саме тому творчість нерозривно пов'язана з відкритістю новому, рефлексивністю, здатністю бачити проблему під різними кутами зору та готовністю до професійного ризику.

Водночас специфіка педагогічної діяльності істотно змінює зміст самого поняття творчості. Якщо в мистецтві чи науковій діяльності творчість часто пов'язується зі створенням принципово нового продукту, то педагогічна творчість спрямована передусім на створення оптимальних умов розвитку іншої людини. Її результатом стає не стільки новий педагогічний продукт, скільки нові можливості розвитку учня, нові форми взаємодії, нові способи організації освітнього процесу.

Саме тому педагогічна творчість має переважно *ситуативний і діалогічний характер*. Вона реалізується не поза взаємодією, а безпосередньо в процесі педагогічного спілкування, коли вчитель постійно співвідносить власні професійні дії зі змінами навчальної ситуації, емоційним станом учнів, їхніми освітніми потребами та індивідуальними особливостями. Таким чином, творчість у педагогіці є не окремим епізодом діяльності, а особливим способом її організації.

Однією з найважливіших характеристик педагогічної творчості є *адаптивність*. Зрілий педагог не механічно застосовує засвоєні методики, а творчо адаптує їх до конкретного контексту. Навіть найбільш ефективна педагогічна технологія не може бути універсальною, оскільки кожен клас, кожен учень і кожна освітня ситуація є унікальними. Саме творчість дозволяє трансформувати загальні педагогічні принципи відповідно до конкретних умов їх реалізації.

Іншим важливим проявом педагогічної творчості є *варіативність* професійної діяльності. Вона виявляється у здатності педагога бачити кілька можливих шляхів розв'язання одного й того самого педагогічного завдання, відмовлятися від єдино правильних схем, поєднувати різні методи навчання та

виховання, змінювати стратегії взаємодії залежно від розвитку педагогічної ситуації. Варіативність відображає когнітивну гнучкість педагога та його готовність діяти в умовах невизначеності.

Особливого значення для сучасної освіти набуває *індивідуалізація* педагогічної діяльності. Творчий педагог сприймає відмінності між учнями не як перешкоду, а як природну особливість освітнього процесу, що потребує диференційованого підходу. Він не намагається «пристосувати» всіх учнів до однакових педагогічних вимог, а, навпаки, шукає способи організації навчання, які максимально враховують їхні здібності, потреби, мотиви та темп розвитку. У цьому сенсі творчість стає механізмом реалізації особистісно орієнтованої освіти.

Разом із тим педагогічна творчість не повинна ототожнюватися з безмежною свободою експериментування. Як було показано у попередніх підрозділах, творчість, позбавлена внутрішньої міри, здатна перетворюватися на псевдотворчість, коли новизна стає самоціллю, а педагогічна доцільність відходить на другий план. Тому справжня педагогічна творчість завжди поєднує відкритість новому із професійною відповідальністю, інноваційність – із педагогічною доцільністю, свободу – із дотриманням гуманістичних принципів освіти.

Саме в цьому проявляється її тісний зв'язок із особистісно-професійною зрілістю. Творчість не є ізольованою професійною здатністю; вона значною мірою залежить від рівня розвитку особистості педагога. Лише зріла особистість здатна одночасно виходити за межі усталених схем і зберігати почуття міри, критично оцінювати власні ідеї, співвідносити новизну з педагогічною доцільністю та використовувати творчість не як засіб самоствердження, а як ресурс розвитку учнів.

Таким чином, педагогічна творчість характеризує *спосіб здійснення професійної діяльності*, який ґрунтується на здатності виходити за межі стандартних рішень, творчо адаптувати педагогічні засоби до конкретних умов, забезпечувати варіативність професійних дій та індивідуалізацію освітнього процесу. Проте виникає закономірне питання: чи є творчість самостійною професійною характеристикою, чи її якість визначається більш глибокими особистісними чинниками? Відповідь на нього потребує аналізу взаємозв'язку між

особистісно-професійною зрілістю та педагогічною творчістю, що становитиме предмет наступного підпункту.

Особистісна зрілість як умова педагогічної творчості. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що педагогічна творчість не є автономною професійною характеристикою, яка існує незалежно від рівня розвитку особистості педагога. Хоча творчість передбачає володіння певними професійними знаннями, досвідом і методичним арсеналом, її справжнім психологічним підґрунтям виступає особистісно-професійна зрілість. Саме вона створює внутрішні умови, за яких компетентність перестає бути простим відтворенням засвоєних способів діяльності й перетворюється на джерело педагогічної творчості.

Зв'язок між зрілістю і творчістю є закономірним. Творча діяльність завжди пов'язана з виходом за межі усталених схем, необхідністю приймати рішення в умовах невизначеності, брати на себе відповідальність за їхні наслідки, критично переосмислювати власний досвід і відмовлятися від звичних способів дії, якщо вони виявляються недостатньо ефективними. Усі ці характеристики є водночас фундаментальними ознаками особистісної зрілості.

Передусім зрілість забезпечує *відкритість до нового*. Зріла особистість не сприймає зміни як загрозу власній стабільності, а розглядає їх як природну умову професійного розвитку. Такий педагог здатний критично оцінювати усталені педагогічні підходи, бути відкритим до нових ідей, сучасних освітніх технологій та альтернативних способів розв'язання професійних завдань. Водночас ця відкритість не означає беззастережного прийняття будь-яких інновацій. Як уже зазначалося у попередніх підрозділах, однією з ознак зрілості є почуття міри. Тому зрілий педагог не захоплюється новизною заради новизни, а співвідносить кожне нововведення з його педагогічною доцільністю та потребами розвитку учнів.

Не менш важливою умовою творчості є *гнучкість мислення*. Особистісно зріла людина не ототожнює професійну компетентність із володінням незмінним набором правильних рішень. Навпаки, вона усвідомлює відносність багатьох педагогічних рекомендацій, складність освітньої реальності та необхідність ситуативного вибору. Саме тому зрілий педагог здатний розглядати проблему з різних позицій, бачити

альтернативні способи її розв'язання, змінювати професійні стратегії відповідно до конкретних умов і конструктивно працювати в ситуаціях невизначеності.

Ще однією важливою психологічною передумовою творчості є *готовність до обґрунтованого професійного ризику*. Будь-яке нове педагогічне рішення пов'язане з певною невизначеністю, адже його результат неможливо передбачити повністю. Особистісно незріла людина нерідко прагне уникнути такого ризику, віддаючи перевагу перевіреним схемам, які забезпечують психологічне відчуття безпеки. Зрілий педагог, навпаки, здатний приймати відповідальні рішення навіть за відсутності готових алгоритмів, усвідомлюючи можливість помилки, але не дозволяючи страху помилитися блокувати професійну ініціативу.

Водночас ця готовність до ризику принципово відрізняється від безрозсудного експериментування. Вона ґрунтується не на імпульсивності чи прагненні самоствердитися, а на професійній рефлексії, відповідальності та усвідомленому виборі. Саме тому зрілий педагог здатний поєднувати сміливість творчого пошуку з педагогічною обачністю, що дозволяє уникати як ригідності, так і псевдотворчості.

Особливої уваги заслуговує питання про характер професійної діяльності педагога залежно від рівня його особистісної зрілості. *Незрілий педагог* зазвичай прагне мінімізувати невизначеність шляхом опори на готові алгоритми. Він переважно відтворює засвоєні методики, орієнтується на нормативні зразки, уникає нестандартних ситуацій і намагається знайти універсальні рецепти розв'язання педагогічних проблем. Такий спосіб діяльності забезпечує відносну психологічну безпеку, але водночас істотно обмежує можливості творчого розвитку.

Зрілий педагог, навпаки, не просто застосовує відомі педагогічні технології, а конструює власну професійну діяльність. Він сприймає методики не як жорсткі інструкції, а як інструменти, що потребують творчої інтерпретації відповідно до особливостей конкретної педагогічної ситуації. Його діяльність характеризується не відмовою від педагогічних закономірностей, а здатністю творчо інтегрувати їх із власним досвідом, професійними цінностями та індивідуальними потребами учнів.

Саме тому педагогічна творчість не може розглядатися як окрема здібність або ізольована професійна компетенція. Вона є способом реалізації професійної компетентності, який

визначається рівнем особистісно-професійної зрілості. Компетентність надає педагогу необхідний інструментарій, але саме зрілість дозволяє використовувати його творчо, гнучко та відповідально.

У цьому контексті можна сформулювати важливе методологічне положення: особистісно-професійна зрілість не породжує творчість безпосередньо, але створює психологічні умови, за яких творчість стає природним способом здійснення педагогічної діяльності. Відкритість до нового, когнітивна гнучкість, рефлексивність, автономність, почуття міри, готовність до відповідального ризику та смислова визначеність не є окремими творчими здібностями, однак саме вони становлять той внутрішній фундамент, на якому вибудовується справді творча професійна діяльність педагога.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість виступає психологічною основою педагогічної творчості. Вона забезпечує перехід від репродуктивного виконання професійних функцій до авторського конструювання педагогічної діяльності, перетворюючи творчість із випадкових проявів креативності на стійкий спосіб професійного мислення й діяльності. Саме це створює підґрунтя для аналізу ще одного фундаментального компонента професіоналізму педагога – професійного саморозвитку, який є закономірним продовженням творчої та зрілої професійної позиції.

Взаємозв'язок творчості і самовираження педагога. Розглядаючи творчість як спосіб здійснення педагогічної діяльності, доцільно звернути увагу ще на один її важливий аспект – зв'язок із самовираженням особистості педагога. Якщо у попередньому підпункті було показано, що особистісно-професійна зрілість створює психологічні передумови творчості, то логічно постає питання: *що саме реалізує людина у творчій діяльності?* Відповідь на це питання дозволяє глибше зрозуміти природу педагогічної творчості як феномену особистісного розвитку.

У психології гуманістичного напряму творчість традиційно розглядається як одна з найважливіших *форм самореалізації особистості.* Вона є способом втілення внутрішнього потенціалу людини, її цінностей, смислів, індивідуального досвіду та унікального бачення світу. У цьому розумінні творчість не

обмежується створенням нового продукту, а стає способом прояву індивідуальності в діяльності.

Для педагогічної професії це положення набуває особливого значення. Праця вчителя принципово відрізняється від діяльності, яка може бути повністю стандартизована або регламентована. Навіть за однакових програм, підручників і методичних рекомендацій різні педагоги створюють різний освітній простір, оскільки в кожному випадку професійна діяльність набуває індивідуального стилю. Саме тому педагогічна творчість є не лише способом розв'язання професійних завдань, а й способом *самовираження педагога як особистості.*

Водночас поняття самовираження потребує певного уточнення. У контексті особистісно-професійної зрілості воно не означає демонстрацію власної оригінальності, прагнення привернути увагу чи самоствердитися за рахунок учнів. Такі прояви можуть свідчити, навпаки, про незадоволену потребу у зовнішньому визнанні, яка характерна для особистісної незрілості. Справжнє професійне самовираження є природним проявом внутрішньої цілісності особистості, коли педагог реалізує у професійній діяльності власні цінності, переконання, професійну позицію та індивідуальний стиль взаємодії.

Саме тому творчість є не лише наслідком професійної майстерності, а й проявом особистісної зрілості. Зріла людина не потребує постійного підтвердження власної значущості через зовнішні ефекти або демонстрацію своєї винятковості. Вона творчо діє тому, що це відповідає її внутрішній потребі знаходити найбільш доцільні способи розвитку іншої людини. Джерелом творчості стає не прагнення бути несхожим на інших, а прагнення максимально повно реалізувати гуманістичний потенціал педагогічної діяльності.

Особистісно-професійна зрілість забезпечує таку форму самовираження завдяки кільком взаємопов'язаним механізмам. По-перше, вона формує *автентичність* педагога – здатність діяти відповідно до власних переконань, не втрачаючи професійної відповідальності. По-друге, вона забезпечує *внутрішню свободу*, яка дозволяє не обмежуватися механічним відтворенням чужого досвіду, а створювати власні педагогічні рішення. По-третє, зрілість сприяє *інтеграції особистісного та професійного розвитку*, унаслідок чого професійна діяльність

перестає бути лише виконанням службових функцій і стає способом реалізації власного життєвого покликання.

Саме цим можна пояснити суттєву відмінність між діяльністю зрілого і незрілого педагога. *Незрілий педагог* часто прагне насамперед правильно виконати професійну роль, відповідати зовнішнім вимогам і уникнути помилок. Його діяльність визначається переважно нормативними очікуваннями. *Зрілий педагог*, навпаки, не лише професійно виконує свої функції, а й надає їм індивідуального змісту, виробляє власний стиль педагогічної взаємодії, творчо переосмислює професійний досвід і перетворює діяльність на форму особистісної самореалізації.

При цьому важливо наголосити, що самовираження у педагогіці завжди має *діалогічний характер*. Воно не є самодостатньою метою діяльності. Особистість педагога розкривається не через концентрацію на собі, а через створення умов для розвитку особистості учня. Саме тому творче самовираження вчителя не суперечить гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності, а, навпаки, є її необхідною умовою. Чим більш цілісною, автентичною і зрілою є особистість педагога, тим повніше вона здатна сприяти становленню особистості вихованців.

Таким чином, педагогічна творчість виступає не лише способом професійної діяльності, а й формою особистісної самореалізації педагога. Вона є природним проявом внутрішньої цілісності, автономності та смислової визначеності особистості. У цьому сенсі творчість не просто супроводжує особистісно-професійну зрілість, а є одним із найвиразніших способів її виявлення. Зріла особистість не прагне бути творчою – вона творчо здійснює свою професійну діяльність саме тому, що її внутрішня організація робить такий спосіб діяльності природним і необхідним. Саме ця логіка дозволяє перейти до розгляду наступної складової професійного становлення – професійного саморозвитку, який є закономірним продовженням особистісної зрілості та творчої професійної позиції педагога.

Саморозвиток як процес особистісно-професійного становлення педагога. Логіка попереднього аналізу закономірно приводить до ще одного фундаментального питання: якщо особистісно-професійна зрілість визначає характер реалізації професійної компетентності та є психологічною основою педагогічної творчості, то завдяки чому вона зберігається і

продовжує розвиватися впродовж професійного життя? Очевидно, що навіть високий рівень зрілості не є остаточним результатом розвитку. У мінливому освітньому середовищі педагог постійно стикається з новими професійними викликами, які потребують перегляду власного досвіду, оновлення знань і переосмислення професійної позиції. Саме тому особистісно-професійна зрілість нерозривно пов'язана із *саморозвитком*, який забезпечує безперервність професійного становлення.

У сучасній психології та педагогіці саморозвиток розглядається як цілеспрямований, свідомо організований процес якісних змін особистості, ініціатором і суб'єктом якого є сама людина. На відміну від розвитку, що може відбуватися під впливом зовнішніх обставин, саморозвиток передбачає активне ставлення особистості до власного становлення, усвідомлене визначення напрямів професійного зростання та відповідальність за результати цих змін.

Для педагога саморозвиток є не додатковою професійною активністю, а необхідною умовою збереження професіоналізму. Освіта належить до тих сфер діяльності, у яких неможливо досягти стану остаточної професійної завершеності. Змінюються освітні цілі, зміст навчання, технології, соціальні запити, особливості сучасних учнів. Відповідно, професійна компетентність педагога не може залишатися незмінною. Вона потребує постійного оновлення, а особистісно-професійна зрілість – подальшого поглиблення.

Водночас саморозвиток не можна зводити лише до накопичення нових знань або вдосконалення професійних умінь. Його сутність полягає у *якісному перетворенні самої особистості педагога*, її професійної свідомості, цінностей, способів мислення, взаємодії та саморегуляції. Саме тому саморозвиток є процесом, який поєднує зовнішнє професійне вдосконалення з внутрішнім особистісним зростанням.

У структурі професійного саморозвитку можна виокремити кілька взаємопов'язаних компонентів.

Першим із них є *самоосвіта*. Вона передбачає цілеспрямоване розширення професійних знань, опанування сучасних педагогічних концепцій, методик, технологій навчання і виховання, критичне осмислення наукових досягнень та їх інтеграцію у власну професійну практику. Однак у контексті особистісно-професійної зрілості самоосвіта не обмежується

накопиченням інформації. Її справжній зміст полягає у розвитку професійного мислення, здатності самостійно аналізувати нові педагогічні ідеї та творчо адаптувати їх до конкретних умов діяльності.

Другим компонентом виступає *саморефлексія*, яка забезпечує осмислення власного професійного досвіду. Як було показано в попередніх підрозділах, саме рефлексія перетворює досвід на джерело розвитку. Завдяки їй педагог здатний аналізувати не лише результати власної діяльності, а й мотиви, способи прийняття рішень, систему професійних цінностей, особливості взаємодії з учнями. Саморефлексія дозволяє виявляти внутрішні суперечності професійного розвитку, критично оцінювати власні професійні стереотипи та визначати напрями подальшого вдосконалення.

Третім, найбільш глибоким компонентом є *самоперетворення*. Якщо самоосвіта розширює професійні можливості, а саморефлексія забезпечує їх осмислення, то самоперетворення означає реальне перетворення особистості. Вона проявляється у формуванні нових професійних смислів, розвитку більш зрілої педагогічної позиції, удосконаленні способів взаємодії, перегляді власних ціннісних орієнтацій і професійної ідентичності. Саме самоперетворення є тим компонентом, який перетворює саморозвиток із процесу накопичення досвіду на процес особистісно-професійного зростання.

Принципово важливо, що зазначені компоненти не існують ізольовано один від одного. Самоосвіта без рефлексії нерідко зводиться до механічного накопичення знань. Рефлексія без готовності до самоперетворення може перетворитися на нескінченний самоаналіз без практичних наслідків. Самоперетворення без достатнього професійного підґрунтя ризикує втратити конструктивний характер. Лише їхня інтеграція забезпечує справді розвивальний характер професійного саморозвитку.

Особистісно-професійна зрілість відіграє в цьому процесі подвійну роль. З одного боку, вона є *результатом* тривалого саморозвитку, оскільки формується внаслідок накопичення й рефлексивного осмислення професійного досвіду. З іншого боку, досягнутий рівень зрілості стає *внутрішньою умовою* подальшого саморозвитку. Саме зріла особистість здатна

усвідомлювати власну незавершеність, критично оцінювати свої професійні можливості, приймати необхідність постійного оновлення та самостійно ініціювати подальше професійне зростання.

Таким чином, професійний саморозвиток є безперервним, цілеспрямованим процесом особистісно-професійного становлення педагога, що охоплює самоосвіту, саморефлексію та самозміну. Він забезпечує не лише вдосконалення професійної компетентності, а й подальший розвиток особистісно-професійної зрілості. Саме тому саморозвиток доцільно розглядати не як окремий компонент професіоналізму, а як динамічний механізм його постійного оновлення. Це створює підґрунтя для розгляду принципового питання про взаємозв'язок саморозвитку та особистісно-професійної зрілості: чи є зрілість лише результатом саморозвитку, чи вона сама виступає його необхідною передумовою.

Особистісна зрілість як основа саморозвитку. Професійний саморозвиток є необхідною умовою безперервного професійного становлення педагога. Водночас виникає принципове питання: що саме спонукає людину до саморозвитку? Чому одні педагоги постійно шукають можливості для професійного й особистісного зростання, тоді як інші, досягнувши певного рівня професійної компетентності, фактично припиняють власний розвиток? На наш погляд, відповідь на це питання безпосередньо пов'язана з рівнем особистісно-професійної зрілості. Саме вона виступає не лише результатом попереднього розвитку, а й внутрішньою основою та психологічним механізмом його подальшого продовження.

На перший погляд може здатися парадоксальним, що зрілість, яка часто асоціюється із завершеністю розвитку, водночас є його рушійною силою. Проте сучасна психологія дедалі більше відходить від уявлення про зрілість як кінцевий стан. Як уже зазначалося, зріла особистість відрізняється не відсутністю потреби в розвитку, а, навпаки, *усвідомленням власної принципової незавершеності.* Саме ця відкритість до подальшого зростання є однією з найважливіших ознак особистісної зрілості.

У цьому контексті особистісно-професійна зрілість насамперед забезпечує *усвідомлення потреби в розвитку*. Зрілий педагог не сприймає власний професіоналізм як досягнутий і незмінний результат. Він розуміє, що кожен новий етап професійної

діяльності відкриває нові вимоги, ставить нові запитання і потребує нових способів їх осмислення. Тому розвиток перестає бути реакцією на зовнішні вимоги адміністрації, атестації чи професійних стандартів і стає внутрішньою потребою особистості.

Таке ставлення ґрунтується на сформованій рефлексивності. Зрілий педагог здатний критично оцінювати власний досвід, помічати не лише досягнення, а й обмеження, бачити перспективи професійного вдосконалення. Він не ототожнює усвідомлення власних недоліків із професійною неспроможністю. Навпаки, здатність бачити зони подальшого розвитку стає для нього джерелом професійного зростання.

Не менш важливою функцією зрілості є *здатність до самоперетворення*. Усвідомлення необхідності розвитку ще не гарантує реальних змін. Для цього потрібна психологічна готовність переглядати власні установки, змінювати професійні стереотипи, відмовлятися від звичних, але вже недостатньо ефективних способів діяльності. Саме особистісно-професійна зрілість забезпечує внутрішню свободу, яка дозволяє людині змінювати не лише окремі професійні дії, а й власний спосіб мислення, професійну позицію та систему взаємодії з учнями.

Водночас самоперетворення не означає втрати професійної ідентичності. Навпаки, зріла особистість здатна поєднувати внутрішню стійкість із відкритістю до змін. Вона зберігає цілісність власної системи цінностей, але готова переглядати способи їх реалізації відповідно до нових професійних викликів. Саме тому розвиток зрілого педагога має не хаотичний, а послідовний і внутрішньо узгоджений характер.

У цьому аспекті особливо виразною стає відмінність між зрілим і незрілим педагогом. Незрілий педагог часто не бачить потреби у власному розвитку. Досягнувши певного рівня професійної компетентності, він починає сприймати набутий досвід як достатній і завершений. Будь-які зміни нерідко викликають у нього психологічний опір, оскільки ставлять під сумнів звичні способи діяльності та порушують відчуття стабільності. Як наслідок, професійний розвиток поступово змінюється професійною інерцією, а накопичений досвід перестає бути джерелом подальшого зростання.

Зрілий педагог, навпаки, сам стає ініціатором власного розвитку. Він не очікує зовнішніх стимулів чи примусу, а свідомо шукає нові можливості професійного вдосконалення, критично

переосмислює власний досвід, ставить перед собою нові професійні цілі й активно конструює траєкторію свого особистісного та професійного зростання. Для нього саморозвиток перестає бути окремим видом діяльності й перетворюється на природний спосіб професійного життя.

Саме тому особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати не лише як *результат* саморозвитку, а й як його *психологічний механізм*. Вона забезпечує внутрішню мотивацію розвитку, визначає його смислову спрямованість, підтримує готовність до самозміни та інтегрує окремі процеси самоосвіти, саморефлексії й професійного вдосконалення в єдину систему особистісного зростання.

Таким чином, між особистісно-професійною зрілістю та саморозвитком існує не лінійний, а *циклічний взаємозв'язок*. Саморозвиток сприяє формуванню зрілості, а досягнутий рівень зрілості, своєю чергою, стає внутрішньою умовою подальшого саморозвитку. Саме ця самопідтримувальна динаміка забезпечує безперервність професійного становлення педагога протягом усього його професійного життя.

Отже, особистісно-професійна зрілість є не завершенням розвитку, а його найвищою формою, оскільки саме вона робить подальший розвиток внутрішньою потребою особистості. Це дозволяє перейти до завершального узагальнення взаємозв'язків між особистісно-професійною зрілістю, професійною компетентністю, педагогічною творчістю та саморозвитком як взаємопов'язаними компонентами цілісної системи професіоналізму педагога.

Саморозвиток як показник і наслідок зрілості. Аналіз взаємозв'язку особистісно-професійної зрілості та саморозвитку дозволяє зробити важливий висновок: ці феномени не перебувають у простих причинно-наслідкових відносинах. Було б спрощенням стверджувати, що саморозвиток лише формує зрілість або, навпаки, що зрілість лише забезпечує саморозвиток. Насправді між ними існує двосторонній, взаємозумовлений зв'язок, у якому кожен із цих феноменів одночасно виступає і передумовою, і результатом іншого.

З одного боку, *особистісно-професійна зрілість є джерелом саморозвитку***.** Як було показано у попередньому підпункті, саме зрілість забезпечує усвідомлення необхідності безперервного професійного вдосконалення, готовність до самозміни,

відкритість новому досвіду та відповідальність за власне професійне зростання. Вона формує внутрішню мотивацію розвитку, яка не залежить лише від зовнішніх вимог чи професійного контролю. Для зрілого педагога саморозвиток стає не обов'язком, а природною потребою та способом професійного існування.

З іншого боку, *саморозвиток є необхідною умовою подальшого поглиблення особистісно-професійної зрілості.* Жоден досягнутий рівень зрілості не може вважатися остаточним. Нові професійні ситуації, зміни в освіті, накопичення досвіду, розширення професійної відповідальності постійно створюють нові можливості для розвитку особистості. Якщо цей досвід рефлексивно осмислюється і стає підставою для самозміни, він сприяє переходу особистості на вищий рівень внутрішньої організації. Отже, саморозвиток не лише підтримує вже досягнуту зрілість, а й забезпечує її якісне зростання.

У цьому контексті особливого значення набуває ще одна теза: *саморозвиток можна розглядати як один із найважливіших показників особистісно-професійної зрілості.* Високий рівень зрілості проявляється не стільки в наявності певного набору психологічних якостей, скільки у стійкій здатності людини бути суб'єктом власного розвитку. Якщо педагог самостійно визначає цілі професійного зростання, аналізує власний досвід, критично переосмислює професійну діяльність, ініціює зміни та не припиняє навчатися незалежно від стажу чи кваліфікаційної категорії, це свідчить про високий рівень його особистісно-професійної зрілості.

Навпаки, припинення саморозвитку може розглядатися як одна з ознак недостатньої зрілості або її стагнації. Якщо педагог переконаний, що вже досяг необхідного рівня професіоналізму і більше не потребує внутрішніх змін, його розвиток поступово набуває інерційного характеру. Зовнішньо це може не відразу позначатися на професійній компетентності, однак поступово призводить до ригідності мислення, втрати відкритості новому досвіду, посилення формалізму та ослаблення рефлексивності. Таким чином, відмова від саморозвитку є не лише причиною професійної стагнації, а й свідченням порушення внутрішньої динаміки особистісно-професійної зрілості.

Принципово важливо, що взаємозв'язок зрілості та саморозвитку має *спіралеподібний характер*. Кожен новий цикл

професійного досвіду, його рефлексивного осмислення та особистісних змін сприяє досягненню нового рівня зрілості. Водночас цей новий рівень відкриває ширші можливості для подальшого саморозвитку, оскільки розширює професійне бачення, поглиблює рефлексію, зміцнює автономність і здатність до саморегуляції. Таким чином, зрілість і саморозвиток взаємно підсилюють один одного, утворюючи позитивний цикл професійного становлення.

Особливо виразно ця закономірність проявляється у педагогічній діяльності. Зрілий педагог не лише ефективніше навчає інших, а й *зберігає здатність навчатися сам.* Він залишається відкритим до нових педагогічних ідей, сприймає професійні труднощі як джерело розвитку, а власний досвід – як предмет постійного переосмислення. Саме тому безперервний саморозвиток стає не зовнішньою вимогою сучасної освіти, а внутрішньою характеристикою зрілої професійної позиції.

У цьому сенсі саморозвиток можна розглядати одночасно у двох вимірах. З одного боку, він є *наслідком* сформованої особистісно-професійної зрілості, оскільки виникає як прояв внутрішньої потреби особистості у подальшому вдосконаленні. З іншого боку, він виступає її *показником*, адже саме готовність до безперервного розвитку найбільш переконливо свідчить про досягнутий рівень зрілості. Таким чином, саморозвиток є не лише одним із компонентів професійного становлення педагога, а й критерієм його особистісно-професійної зрілості.

Отже, між особистісно-професійною зрілістю та саморозвитком існує діалектичний взаємозв'язок: зрілість породжує саморозвиток, а саморозвиток поглиблює зрілість. Саме ця взаємодія забезпечує безперервність професійного становлення педагога, його здатність відповідати на нові виклики освітньої практики та зберігати професійну ефективність упродовж усього професійного життя. Такий висновок створює підґрунтя для інтегрального осмислення взаємозв'язків між зрілістю, компетентністю, творчістю та саморозвитком як взаємодоповнювальними складниками цілісної системи професіоналізму педагога.

Проведений аналіз особистісно-професійної зрілості, професійної компетентності, педагогічної творчості та саморозвитку показав, що кожна з цих категорій відображає важливий аспект професійного становлення педагога. Водночас

їхній ізольований розгляд не дозволяє повною мірою зрозуміти закономірності розвитку професіоналізму. Незважаючи на відмінності у змісті та функціях, зазначені феномени утворюють *єдину взаємопов'язану систему*, у якій кожен компонент виконує специфічну роль і набуває повного значення лише у взаємодії з іншими.

Однією з причин численних суперечностей у сучасних дослідженнях професійного розвитку є саме тенденція до фрагментації аналізу. В одних концепціях центральне місце посідає компетентність, в інших – творчість, в третіх – саморозвиток чи особистісне зростання. Однак реальний процес професійного становлення педагога не зводиться до розвитку окремих якостей або здібностей. Він являє собою становлення цілісної особистості професіонала, у структурі якої зазначені компоненти перебувають у відносинах взаємної детермінації та взаємного підсилення.

На наш погляд, найбільш продуктивним є розгляд цих категорій як елементів єдиної концептуальної моделі професійного становлення педагога.

У цій моделі *особистісно-професійна зрілість виступає ядром системи***.** Саме вона забезпечує внутрішню інтеграцію професійного досвіду, цінностей, переконань, мотивів і способів діяльності. Зрілість визначає характер професійного самовизначення педагога, його ставлення до учнів, до власного розвитку та до професійної відповідальності. Вона задає загальну логіку функціонування всієї системи, виступаючи своєрідним метарівнем її організації.

Професійна компетентність у цій системі виконує функцію *інструменту діяльності.* Вона забезпечує педагога необхідними знаннями, уміннями, навичками та способами професійних дій. Компетентність відповідає на питання: *що і як педагог здатний робити*. Проте сама по собі вона ще не визначає ні ціннісної спрямованості діяльності, ні способу використання професійних можливостей. Один і той самий рівень компетентності може реалізовуватися як у гуманістичній, так і в маніпулятивній взаємодії, як у творчій, так і в суто репродуктивній діяльності. Саме тому компетентність потребує внутрішнього регулятора, роль якого виконує зрілість.

Творчість виступає *способом реалізації професійного потенціалу*. Вона характеризує не стільки обсяг знань чи рівень

підготовки педагога, скільки спосіб використання наявних ресурсів у конкретних педагогічних ситуаціях. Завдяки творчості професійна діяльність виходить за межі механічного відтворення готових алгоритмів і набуває характеру індивідуального конструювання. Якщо компетентність визначає можливості діяльності, то творчість визначає спосіб їхнього використання в умовах складності, невизначеності та унікальності педагогічних ситуацій.

Нарешті, саморозвиток забезпечує *динаміку всієї системи*. Саме він підтримує її відкритість до змін, створює умови для накопичення нового досвіду, вдосконалення компетентності, розвитку творчого потенціалу та подальшого поглиблення особистісно-професійної зрілості. Без саморозвитку система втрачає здатність до оновлення і поступово переходить у стан професійної стагнації.

Таким чином, запропонована модель може бути представлена у вигляді такої логіки:

- особистісно-професійна зрілість → ядро системи;
- професійна компетентність → інструмент діяльності;
- педагогічна творчість → спосіб реалізації професійного потенціалу;
- саморозвиток → механізм і динаміка подальшого розвитку системи.

Особливого значення набуває питання про місце зрілості в цій структурі. На відміну від інших категорій, вона не є лише одним із компонентів професіоналізму. Зрілість виступає тим інтегрувальним началом, яке визначає характер функціонування всіх інших складників. Саме вона надає компетентності гуманістичної спрямованості, творчості – педагогічної доцільності, а саморозвитку – усвідомленого і ціннісно вмотивованого характеру.

У цьому контексті можна сформулювати ключове положення: особистісно-професійна зрілість організує всі інші компоненти професійного становлення педагога в цілісну систему. Без достатнього рівня зрілості компетентність ризикує перетворитися на технократизм, творчість – на псевдотворчість, а саморозвиток – на хаотичне накопичення знань і досвіду. Натомість високий рівень зрілості забезпечує їхню внутрішню узгодженість і спрямованість на професійне та особистісне зростання.

Отже, зрілість, компетентність, творчість і саморозвиток доцільно розглядати не як конкуруючі чи незалежні категорії, а як взаємодоповнювальні компоненти єдиної системи професійного становлення педагога. При цьому саме особистісно-професійна зрілість виступає її системоутворюючим ядром, яке забезпечує цілісність, стійкість і продуктивність професійного розвитку особистості вчителя. Саме такий підхід створює методологічне підґрунтя для узагальнення результатів дослідження та подальшого обґрунтування структури особистісно-професійної зрілості педагога.

Проведений аналіз співвідношення особистісно-професійної зрілості, компетентності, творчості та саморозвитку дозволяє зробити висновок, що серед цих категорій саме зрілість посідає особливе місце. Якщо компетентність характеризує функціональну готовність до діяльності, творчість – спосіб її здійснення, а саморозвиток – динаміку професійного становлення, то особистісно-професійна зрілість визначає внутрішню організацію всієї системи. У цьому сенсі її доцільно розглядати як системоутворюючий чинник професійного становлення педагога.

Поняття системоутворюючого чинника використовується для позначення такого елемента системи, який забезпечує її цілісність, узгодженість і функціональну єдність. Без нього окремі компоненти можуть існувати, однак не утворюють впорядкованої структури. Саме таку роль у професійному становленні педагога виконує особистісно-професійна зрілість. Вона не є лише однією з багатьох професійно важливих характеристик, а виступає внутрішнім принципом організації інших компонентів професіоналізму.

Передусім зрілість виконує *інтегративну функцію*. Вона забезпечує поєднання особистісного і професійного розвитку в єдиному процесі становлення особистості педагога. Завдяки зрілості професійні знання, цінності, досвід, способи діяльності та життєві смисли перестають існувати ізольовано й об'єднуються у цілісну систему. Саме тому зрілий педагог характеризується не просто наявністю окремих позитивних якостей, а внутрішньою узгодженістю всіх складників своєї особистості та професійної діяльності.

Не менш важливою є *регулятивна функція зрілості*. Вона проявляється у здатності особистості координувати власну

діяльність, приймати відповідальні рішення, долати внутрішні суперечності та підтримувати баланс між різними професійними вимогами. Як уже зазначалося раніше, зрілість багато в чому виявляється у здатності уникати крайнощів і знаходити оптимальні способи дії в конкретних обставинах. Саме тому вона виступає своєрідним метарегулятором професійної поведінки педагога.

Особистісно-професійна зрілість також виконує *спрямовуючу функцію*. Вона визначає ціннісну основу професійної діяльності, задає її гуманістичну орієнтацію та надає їй смислової визначеності. Компетентність відповідає на питання, що педагог може робити; творчість – як він це робить; саморозвиток – як він змінюється. Зрілість же відповідає на більш фундаментальне питання: заради чого здійснюється діяльність і розвиток. Саме вона забезпечує узгодження професійних цілей із цінностями розвитку особистості учня та гуманістичною місією педагогічної професії.

Особливого значення ця обставина набуває у зв'язку з тим, що всі інші компоненти професійного становлення можуть розвиватися нерівномірно. Педагог може володіти високим рівнем компетентності, але використовувати її формально або маніпулятивно; може бути творчим, але втрачати педагогічну доцільність; може активно займатися самоосвітою, але не досягати глибоких особистісних змін. Саме зрілість забезпечує внутрішню узгодженість цих процесів і спрямовує їх у конструктивне русло.

У цьому контексті особистісно-професійну зрілість можна розглядати як своєрідний центр професійної системи особистості педагога, навколо якого організуються всі інші компоненти професіоналізму. Вона інтегрує компетентність, творчість і саморозвиток у цілісну структуру, регулює характер їхнього функціонування та спрямовує їх на досягнення гуманістичних цілей педагогічної діяльності.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість постає не просто однією з характеристик професійно розвиненого педагога, а системоутворюючим чинником його професійного становлення та діяльності. Саме вона забезпечує внутрішню цілісність особистості, визначає спосіб реалізації професійного потенціалу та створює умови для безперервного професійного й особистісного розвитку. У цьому сенсі зрілість є тим інтегральним

феноменом, який поєднує в єдину систему всі ключові складники професіоналізму сучасного педагога.

Проведений аналіз співвідношення особистісно-професійної зрілості, професійної компетентності, творчості та саморозвитку дозволяє сформулювати низку узагальнюючих положень, важливих для розуміння логіки професійного становлення педагога.

Насамперед слід наголосити, що особистісно-професійна зрілість і професійна компетентність не є тотожними феноменами. Компетентність характеризує здатність ефективно виконувати професійну діяльність і відображає рівень сформованості необхідних знань, умінь та навичок. Натомість зрілість характеризує рівень внутрішньої організації особистості, її ціннісну спрямованість, автономність, відповідальність, рефлексивність та здатність до саморегуляції. Компетентність відповідає на питання, що і як може робити педагог, тоді як зрілість визначає, яким чином і з якою внутрішньою позицією він реалізує свої професійні можливості.

Водночас аналіз показав, що особистісно-професійна зрілість виступає необхідною умовою педагогічної творчості. Саме зрілість забезпечує внутрішню свободу, відкритість новому досвіду, толерантність до невизначеності, здатність виходити за межі стереотипних способів дії та водночас зберігати педагогічну доцільність. Творчість зрілого педагога не є новизною заради новизни, а виступає формою осмисленого професійного самовираження та способом знаходження оптимальних рішень у складних педагогічних ситуаціях.

Не менш важливим є встановлений взаємозв'язок між зрілістю та саморозвитком. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що особистісно-професійна зрілість є основою саморозвитку, оскільки саме вона забезпечує усвідомлення необхідності постійного професійного й особистісного вдосконалення, готовність до самозміни та здатність бути суб'єктом власного розвитку. Водночас саморозвиток виступає не лише наслідком, а й важливим механізмом подальшого поглиблення зрілості. Таким чином, між ними існує взаємопідсилювальний зв'язок, що забезпечує безперервність професійного становлення педагога.

Особливого значення набуває висновок про системний характер взаємозв'язків між досліджуваними категоріями.

Особистісно-професійна зрілість, компетентність, творчість і саморозвиток не існують ізольовано, а утворюють цілісну систему, в якій кожен компонент виконує власну функцію. При цьому саме зрілість виступає її системоутворюючим центром: вона інтегрує окремі складники професіоналізму, регулює характер їх функціонування та визначає загальну спрямованість професійного розвитку особистості педагога.

Результати проведеного теоретичного аналізу дозволяють сформулювати підсумкове положення: особистісно-професійна зрілість є тим інтегральним феноменом, який визначає якість функціонування всіх інших складників професіоналізму педагога та забезпечує їх узгоджений розвиток.

У найбільш узагальненому вигляді логіку проведеного аналізу можна представити у вигляді такої концептуальної формули: особистісно-професійна зрілість → визначає характер використання компетентності → створює умови для творчої самореалізації → забезпечує здатність до безперервного саморозвитку. Тому можна стверджувати, що особистісно-професійна зрілість визначає якість професійного буття педагога, оскільки саме від її рівня залежить не лише ефективність виконання професійних функцій, а й характер педагогічної взаємодії, глибина професійної рефлексії, здатність до творчості, відповідальність за результати діяльності та готовність до подальшого особистісного і професійного розвитку. Саме в цьому полягає її фундаментальне значення як інтегральної характеристики професійно розвиненої особистості педагога.

Обмеження наявних підходів до розуміння особистісно-професійної зрілості педагога

Побудова авторської концепції особистісно-професійної зрілості педагога потребує не лише узагальнення наявних теоретичних напрацювань, а й критичного аналізу їхніх методологічних можливостей та обмежень. Як показано в попередніх розділах, сучасна психологія накопичила значний масив знань про природу зрілості, однак жоден із наявних підходів не забезпечує її цілісного пояснення як особистісно-професійного феномену. Кожен із них висвітлює важливі аспекти зрілості, проте водночас залишає поза увагою інші не менш значущі її виміри. Саме тому важливим кроком на шляху до

створення авторської концепції є виявлення меж пояснювальних можливостей існуючих теоретичних моделей.

Передусім це стосується *гуманістичного підходу*, який зробив вагомий внесок у розуміння зрілості як процесу самореалізації, особистісного зростання та розкриття внутрішнього потенціалу людини. Безперечною перевагою цього підходу є увага до внутрішнього світу особистості, її автономності, свободи вибору та прагнення до самоздійснення. Водночас його методологічним обмеженням можна вважати певну *недооцінку соціального та професійного контексту розвитку особистості*. У багатьох гуманістичних концепціях зрілість розглядається переважно як результат внутрішнього особистісного зростання, тоді як вплив соціальних ролей, професійних вимог, інституційних умов діяльності та міжособистісної взаємодії часто залишається недостатньо висвітленим. Для аналізу зрілості педагога така перспектива виявляється недостатньою, оскільки педагогічна діяльність є соціально детермінованою і реалізується в системі складних міжособистісних відносин.

Свої обмеження має і *екзистенційний підхід*, який акцентує увагу на проблемах смислу життя, відповідальності, свободи вибору та автентичності особистості. Його значення полягає у тому, що він дозволяє розглядати зрілість як здатність людини свідомо визначати власну життєву позицію та брати відповідальність за її реалізацію. Проте складність цього підходу полягає у його *недостатній операціоналізації*. Багато ключових понять екзистенційної психології мають високий рівень абстрактності, що ускладнює їх використання в емпіричних дослідженнях та практиці професійної підготовки педагогів. Унаслідок цього екзистенційний підхід дає глибоке філософське бачення зрілості, але не завжди пропонує чіткі критерії її діагностики та розвитку.

Певні обмеження виявляються також у межах *теорії самодетермінації*, яка розглядає розвиток особистості через призму задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та взаємозв'язку з іншими людьми. Безумовною перевагою цього підходу є пояснення внутрішніх джерел активності та саморозвитку особистості. Проте в контексті зрілості існує ризик її *редукції до мотиваційної сфери*. Зрілість не може бути повністю пояснена лише характером мотивації, оскільки

включає також ціннісні, світоглядні, рефлексивні, моральні та діяльнісні аспекти, які виходять за межі мотиваційних механізмів.

Важливе місце в дослідженні зрілості займає *психосоціальний підхід*, представлений насамперед працями Е. Еріксона. Його перевагою є розгляд розвитку особистості в контексті взаємодії індивіда із соціальним середовищем та аналіз життєвих криз як механізмів розвитку. Разом із тим методологічною особливістю цього підходу є його виражена *стадіальність*. Розвиток особистості описується як послідовне проходження визначених етапів, що може створювати враження певної лінійності та універсальності процесу зрілості. Проте сучасні дослідження дедалі частіше свідчать про індивідуальну варіативність професійного та особистісного розвитку, нелінійність його траєкторій і можливість нерівномірного розвитку окремих складових зрілості.

Окремої уваги заслуговує *когнітивно-моральний підхід*, який пов'язує зрілість із розвитком морального мислення, здатністю до децентрації та переходом до складніших способів розуміння соціальної реальності. Його значення полягає у висвітленні ролі когнітивного розвитку у формуванні зрілої особистості. Водночас його обмеженням можна вважати певну *раціоналізацію феномену зрілості*. У межах цього підходу акцент переважно робиться на розвитку мислення та моральних суджень, тоді як емоційний, ціннісний, екзистенційний та діяльнісний виміри зрілості можуть залишатися недостатньо представленими.

Найближчими до завдання цілісного пояснення зрілості є різноманітні *інтегративні підходи*, які прагнуть поєднати особистісний, соціальний, когнітивний та духовний виміри розвитку людини. Саме вони найбільшою мірою відповідають сучасному розумінню складності феномену зрілості. Проте і вони мають певні методологічні труднощі. Насамперед ідеться про *складність практичного застосування* надто масштабних інтегративних моделей. Чим ширшою стає концепція, тим важче визначити конкретні механізми функціонування її компонентів, критерії оцінювання зрілості та шляхи її цілеспрямованого формування.

Таким чином, аналіз основних підходів засвідчує, що кожен із них фіксує важливий аспект феномену зрілості, проте жоден не охоплює його повністю. Гуманістичний підхід акцентує внутрішнє зростання, але недостатньо враховує соціальний контекст;

екзистенційний розкриває смислові виміри розвитку, але залишається складним для операціоналізації; самодетермінаційний пояснює мотиваційні механізми, але не вичерпує всієї складності зрілості; психосоціальний висвітлює закономірності розвитку, однак тяжіє до стадіальності; когнітивно-моральний розкриває роль мислення, проте схильний до раціоналізації; інтегративний прагне цілісності, але стикається зі складністю практичної реалізації.

Усе це дозволяє сформулювати принципово важливий висновок: проблема особистісно-професійної зрілості педагога не може бути адекватно розв'язана в межах окремого теоретичного підходу. Вона потребує метатеоретичної інтеграції, яка дозволить поєднати сильні сторони різних концепцій, подолати їхні обмеження та створити цілісну модель зрілості як багатовимірного особистісно-професійного феномену. Саме така інтегративна логіка становитиме методологічну основу авторської концепції особистісно-професійної зрілості педагога.

Авторська концептуалізація особистісно-професійної зрілості педагога

Проведений теоретичний аналіз дозволив розкрити сутність особистісної та професійної зрілості, обґрунтувати їх взаємозв'язок у структурі особистісно-професійної зрілості педагога, визначити роль цього феномену в професійній діяльності та саморозвитку вчителя, а також встановити його місце серед інших ключових категорій професійного становлення особистості. Водночас здійснений аналіз виявив значну різноманітність підходів до розуміння зрілості, що сформувалися в сучасній психології та педагогіці.

У науковій літературі особистісна зрілість розглядається як рівень розвитку особистості, система інтегрованих якостей, показник психологічного здоров'я, результат самореалізації, рівень розвитку самосвідомості або спосіб організації життєдіяльності людини. Професійна зрілість, своєю чергою, трактується як рівень професійного розвитку, готовність до ефективної діяльності, сформованість професійної ідентичності, компетентності чи професійної позиції. Незважаючи на значний евристичний потенціал кожного з цих підходів, вони, як правило, акцентують увагу лише на окремих аспектах досліджуваного феномену.

Особливої складності набуває проблема тоді, коли йдеться про особистісно-професійну зрілість педагога. Аналіз наукових джерел засвідчив, що більшість дослідників або розглядають особистісний і професійний аспекти зрілості окремо, або обмежуються констатацією їхнього взаємозв'язку без достатнього пояснення механізмів їх інтеграції. Унаслідок цього нерідко виникає ситуація, коли особистісна зрілість аналізується поза контекстом професійної діяльності, а професійна зрілість – без належного врахування особистісних механізмів її формування та функціонування.

Водночас результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що феномен особистісно-професійної зрілості педагога не може бути адекватно пояснений у межах жодного окремого теоретичного підходу. Його природа є значно складнішою, оскільки він поєднує в собі особистісний, професійний, діяльнісний, ціннісно-смисловий, рефлексивний та розвивальний виміри. Саме тому виникає потреба у створенні концептуальної моделі, яка дозволила б інтегрувати результати різних наукових традицій у межах цілісного теоретичного бачення.

У цьому контексті особливо важливою є проблема подолання фрагментарності наукових уявлень про зрілість. Аналіз показав, що особистісно-професійна зрілість одночасно виступає результатом професійного становлення, чинником педагогічної діяльності, умовою творчості, основою професійної компетентності та джерелом саморозвитку. Така багатовимірність феномену потребує відповідного рівня теоретичного узагальнення, який виходить за межі опису окремих характеристик або функцій зрілості.

Саме тому наступним логічним кроком є побудова концепції особистісно-професійної зрілості педагога, покликаної забезпечити інтеграцію накопичених теоретичних знань і створити цілісне пояснення досліджуваного феномену. Така концепція має не лише узагальнити існуючі наукові підходи, а й виявити внутрішню логіку взаємозв'язків між основними компонентами зрілості, визначити її місце в системі професійного становлення педагога та окреслити механізми її формування й функціонування.

Методологічні принципи розуміння особистісно-професійної зрілості педагога

Визнання обмеженості окремих теоретичних підходів та необхідності їхнього синтезу зумовлює потребу у визначенні загальної методологічної позиції, на якій ґрунтуватиметься авторська концепція особистісно-професійної зрілості педагога. Така позиція має забезпечити можливість цілісного аналізу досліджуваного феномену, подолати фрагментарність його трактувань і створити теоретичне підґрунтя для пояснення закономірностей його формування, функціонування та розвитку.

У межах авторського підходу особистісно-професійна зрілість розглядається як складне багатовимірне утворення, яке не може бути адекватно пояснене через одну окрему характеристику, функцію чи властивість. Вона постає як цілісний феномен, що формується в процесі взаємодії особистісного розвитку, професійного становлення, діяльності, рефлексії та саморозвитку. Відповідно, методологічною основою її дослідження виступає сукупність взаємопов'язаних принципів, серед яких провідне значення мають принципи інтеграції, системності, цілісності, розвитку та суб'єктності.

Принцип інтеграції. Серед методологічних принципів, покладених в основу авторської концепції особистісно-професійної зрілості педагога, особливе місце належить принципу інтеграції. Саме він забезпечує можливість цілісного розуміння зрілості як складного багатовимірного феномену та виступає центральним методологічним орієнтиром побудови авторської концепції. Необхідність звернення до принципу інтеграції зумовлена тим, що феномен особистісно-професійної зрілості неможливо пояснити через розвиток окремих якостей, здібностей чи компетентностей. Як показав проведений аналіз, зрілість не є простою сукупністю автономності, відповідальності, рефлексивності, професійної компетентності чи творчості. Її сутність полягає насамперед у досягненні певного рівня внутрішньої узгодженості особистості, коли різні аспекти її психічної організації утворюють цілісну систему.

Особистісно-професійна зрілість є результатом і водночас процесом інтеграції. З одного боку, вона є наслідком поступового узгодження різних компонентів особистості та професійної діяльності, з іншого – сама виступає механізмом подальшої інтеграції нових знань, досвіду, цінностей і життєвих смислів у

цілісну структуру особистості. У цьому контексті зрілість постає не як накопичення окремих характеристик, а як досягнення вищого рівня організації психічної системи. Чим вищий рівень інтегрованості особистості, тим більш цілісною, стійкою, автономною та водночас гнучкою вона стає. Навпаки, недостатня зрілість нерідко проявляється у внутрішній фрагментованості, суперечностях між переконаннями і поведінкою, цінностями і вчинками, професійними вимогами та особистими прагненнями.

Важливим положенням авторської концепції є твердження, що зрілість формується через постійну взаємодію та інтеграцію *внутрішніх процесів* ***і*** *зовнішніх впливів*. До внутрішніх процесів належать самосвідомість, рефлексія, ціннісне самовизначення, особистісні переживання, процеси осмислення досвіду та саморозвитку. Зовнішні впливи представлені професійною діяльністю, соціальними вимогами, міжособистісною взаємодією, професійним середовищем, культурними нормами та життєвими подіями.

Особистісно-професійна зрілість виникає не внаслідок домінування одного з цих чинників, а через їх продуктивне поєднання. Внутрішній розвиток без реальної діяльності ризикує перетворитися на абстрактне самозаглиблення, тоді як зовнішня активність без внутрішнього осмислення нерідко призводить до формалізму та втрати особистісного смислу професійної діяльності. Саме інтеграція внутрішнього і зовнішнього вимірів забезпечує становлення зрілої особистості педагога.

Принцип інтеграції реалізується на кількох взаємопов'язаних рівнях.

- *Когнітивний рівень інтеграції.* Когнітивна інтеграція пов'язана з формуванням цілісної системи уявлень про себе, професію, світ і власне місце в ньому. Вона передбачає здатність поєднувати різні точки зору, бачити складність педагогічних явищ, долати спрощені та одновимірні інтерпретації реальності. Зрілий педагог здатний утримувати суперечності, розглядати проблему з різних позицій і знаходити рішення в умовах невизначеності. Саме тому когнітивна інтеграція становить основу професійної мудрості та педагогічної гнучкості.
- *Емоційний рівень інтеграції.* Емоційна інтеграція полягає в узгодженні емоційної сфери особистості та розвитку здатності до конструктивної саморегуляції. Йдеться не про придушення емоцій, а про їх усвідомлення, прийняття та включення у процес

осмисленої взаємодії зі світом. Зріла особистість не заперечує власних переживань і не стає їх заручником. Вона здатна зберігати внутрішню рівновагу, розуміти емоційний зміст власного досвіду та використовувати його як ресурс розвитку. Для педагога це має особливе значення, оскільки професійна діяльність постійно пов'язана з емоційно насиченою взаємодією з учнями, батьками та колегами.

• *Ціннісний рівень інтеграції.* Ціннісна інтеграція передбачає узгодження переконань, життєвих смислів, моральних принципів і професійної поведінки. Саме на цьому рівні долається розрив між тим, що людина декларує, і тим, як вона реально діє. Однією з найважливіших ознак зрілості є відповідність між внутрішніми цінностями та зовнішніми вчинками. У педагогічній діяльності така узгодженість набуває особливого значення, оскільки особистість учителя сама стає важливим чинником виховного впливу. Зрілий педагог не лише транслює певні цінності, а й реалізує їх у власній професійній практиці.

• *Соціальний рівень інтеграції.* Соціальна інтеграція проявляється у здатності особистості гармонійно поєднувати власну автономію з конструктивною взаємодією з іншими людьми. Вона передбачає вміння підтримувати баланс між самостійністю та співробітництвом, особистими переконаннями та соціальними вимогами, індивідуальністю та належністю до професійної спільноти. Для педагога цей рівень є особливо важливим, оскільки його діяльність має виражений міжособистісний характер. Саме соціальна інтеграція створює передумови для розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії, емпатії, партнерства та професійної відповідальності.

Таким чином, принцип інтеграції виступає центральним методологічним орієнтиром авторської концепції особистісно-професійної зрілості педагога. Він дозволяє розглядати зрілість не як окрему якість чи сукупність характеристик, а як процес і результат узгодження різних рівнів функціонування особистості. У цьому розумінні особистісно-професійна зрілість є показником досягнутого рівня інтеграції когнітивних, емоційних, ціннісних і соціальних компонентів особистості, а також здатності підтримувати їхню цілісність у процесі професійної діяльності та подальшого саморозвитку. Саме тому інтеграція постає не лише одним із принципів авторської концепції, а її центральною системоутворюючою ідеєю.

Принцип системності. Ключовим положенням авторського підходу є розгляд особистості як складної відкритої системи, елементи якої перебувають у постійній взаємодії та взаємозалежності. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість не зводиться до суми окремих рис, якостей чи компетентностей, а постає як результат їхньої системної організації. З позицій системного підходу зрілість характеризується не стільки наявністю певних властивостей, скільки характером зв'язків між ними. Саме тому два педагоги можуть володіти подібним набором професійних якостей, але істотно відрізнятися рівнем зрілості залежно від ступеня їхньої внутрішньої узгодженості та інтегрованості. Такий підхід дозволяє розглядати особистісно-професійну зрілість як системну якість особистості, що виникає внаслідок взаємодії її структурних компонентів.

Принцип цілісності (холізму). Наступним фундаментальним положенням є принцип цілісності, відповідно до якого особистісно-професійна зрілість розглядається як феномен, що не може бути повністю пояснений через аналіз окремих складових. Холістична перспектива виходить із того, що цілісна система має властивості, які відсутні в її окремих елементах. Тому зрілість не є простою сукупністю автономності, відповідальності, рефлексивності чи професійної компетентності. Вона являє собою нову якість особистості, яка виникає внаслідок інтеграції цих характеристик у єдину структуру. Такий підхід дозволяє подолати поширену в наукових дослідженнях тенденцію до редукціонізму, коли складний феномен пояснюється через одну домінантну характеристику – мотивацію, самосвідомість, компетентність, моральність або рефлексію. Авторська концепція виходить із того, що особистісно-професійна зрілість є нерозкладним цілісним утворенням, яке не може бути адекватно зрозуміле через ізольований аналіз окремих компонентів.

Принцип розвитку. Важливою методологічною основою авторського підходу є принцип розвитку, який передбачає розуміння зрілості не як статичного стану, а як динамічного процесу. Особистісно-професійна зрілість не є фіксованою характеристикою, що одного разу досягається і надалі залишається незмінною. Вона формується, поглиблюється, трансформується та може набувати різних форм на різних етапах життєвого і професійного шляху людини. Відповідно, зрілість

доцільно розглядати не лише як результат розвитку, а й як особливий рівень його організації. Принцип розвитку дозволяє враховувати динаміку професійного становлення педагога, нелінійність його професійної траєкторії, можливість криз, суперечностей, регресів і подальшого особистісного зростання. У цьому контексті зрілість виступає не кінцевою точкою розвитку, а постійним процесом досягнення дедалі вищих рівнів внутрішньої інтеграції особистості.

Принцип суб'єктності. Ще одним фундаментальним положенням авторського підходу є принцип суб'єктності, відповідно до якого особистість розглядається як активний творець власного розвитку. Особистісно-професійна зрілість не виникає автоматично внаслідок вікового дорослішання, накопичення досвіду чи тривалості професійної діяльності. Її формування передбачає активну внутрішню роботу особистості, здатність до самовизначення, рефлексії, свідомого вибору та саморозвитку. У цьому контексті зріла особистість постає не як об'єкт зовнішніх впливів, а як суб'єкт власного життя і професійного становлення. Саме здатність бути автором власного розвитку, усвідомлено приймати рішення, брати відповідальність за їх наслідки та цілеспрямовано змінювати себе становить одну з найважливіших характеристик зрілості.

Таким чином, авторський підхід до розуміння особистісно-професійної зрілості педагога ґрунтується на взаємодії п'яти базових методологічних принципів: системності, цілісності, розвитку, інтеграції та суб'єктності. Їх поєднання дозволяє розглядати особистісно-професійну зрілість як цілісний, динамічний, інтегративний і системно організований феномен, що формується в процесі активного саморозвитку особистості та виступає вищим рівнем узгодження її особистісного і професійного буття. Саме ці принципи визначають загальну логіку побудови авторської концепції та створюють методологічне підґрунтя для подальшого розкриття її змісту і структури.

Синтез теоретичних підходів у межах цілісної концепції особистісно-професійної зрілості

Необхідність побудови цілісної концепції особистісно-професійної зрілості педагога зумовлена не лише обмеженнями окремих теоретичних підходів, а й усвідомленням того, що кожен із них містить важливі ідеї, без яких неможливе цілісне розуміння

досліджуваного феномену. Методологічною основою такого підходу виступає не заперечення наявних концепцій, а їх творча інтеграція в межах єдиної теоретичної системи.

Ми виходимо з припущення, що особистісно-професійна зрілість є складним багатовимірним феноменом, який не можна пояснити в межах однієї теоретичної перспективи. Її адекватне розуміння можливе лише за умови поєднання різних рівнів аналізу: особистісного, екзистенційного, мотиваційного, соціального, когнітивного та системного. Саме тому авторський підхід полягає в *метасинтезі провідних теоретичних традицій*, кожна з яких дозволяє розкрити певний аспект зрілості.

Від *гуманістичного підходу* авторська концепція запозичує ідею внутрішнього потенціалу особистості та її спрямованості до самореалізації. Особистісно-професійна зрілість розглядається не лише як результат зовнішніх впливів чи соціалізації, а як процес розкриття внутрішніх можливостей людини, реалізації її потенціалу в професійній діяльності та досягнення внутрішньої цілісності. Водночас важливого значення набуває гуманістичне розуміння цінностей як внутрішніх орієнтирів розвитку особистості. Саме тому в авторській концепції зрілість пов'язується не лише з ефективністю діяльності, а й із розвитком гуманістичної спрямованості, поваги до особистості іншої людини та усвідомленням цінності людського розвитку.

Від *екзистенційного підходу* запозичується розуміння зрілості як здатності до смислотворення та відповідального вибору. Особистісно-професійна зрілість педагога передбачає не лише наявність певних професійних умінь чи особистісних якостей, а й здатність усвідомлювати смисл власної діяльності, визначати власну життєву і професійну позицію та брати відповідальність за її реалізацію. У цьому контексті зрілість розглядається як форма осмисленого професійного буття, в якому діяльність педагога набуває особистісного значення та стає вираженням його цінностей і переконань.

Важливим джерелом концептуальних положень виступає *теорія самодетермінації*, яка дозволяє пояснити внутрішні механізми розвитку зрілої особистості. Насамперед ідеться про ідею автономії як здатності діяти відповідно до власних переконань і цінностей, зберігаючи незалежність від зовнішнього тиску та ситуативних впливів. У межах авторської концепції автономія розглядається як одна з фундаментальних ознак

зрілості, яка забезпечує самостійність професійних рішень, відповідальність за власну діяльність та здатність до саморозвитку.

Від *психосоціального підходу* авторська концепція успадковує розуміння зрілості як результату розвитку особистості в конкретному соціальному контексті. Особистісно-професійна зрілість формується не ізольовано, а в процесі взаємодії людини з професійним середовищем, культурою, соціальними нормами та системою міжособистісних відносин. Водночас важливою є ідея розвитку як безперервного процесу подолання внутрішніх суперечностей та вирішення життєвих і професійних завдань. Це дозволяє розглядати зрілість не як статичний стан, а як динамічний результат особистісного і професійного становлення.

Особливе місце в авторській концепції займають положення *когнітивного підходу*, насамперед ідея рефлексії як механізму розвитку особистості. Саме завдяки рефлексії людина здатна усвідомлювати власний досвід, аналізувати власні дії, переглядати усталені уявлення та інтегрувати нові смисли у структуру особистості. Рефлексія забезпечує перехід від простого накопичення досвіду до його осмислення і перетворення на ресурс розвитку. Тому в авторській концепції вона розглядається як один із ключових механізмів становлення особистісно-професійної зрілості.

Нарешті, від *інтегративних підходів* авторська концепція запозичує ідею системності та багаторівневої організації розвитку особистості. Особистісно-професійна зрілість трактується як інтегральне утворення, що виникає внаслідок узгодження когнітивних, емоційних, ціннісних, соціальних і діяльнісних компонентів особистості. Саме системний характер зрілості дозволяє пояснити її роль як інтегратора компетентності, творчості, професійної позиції, відповідальності та саморозвитку.

Водночас авторська концепція не є механічним поєднанням окремих теоретичних положень. Її сутність полягає у створенні нового концептуального бачення, в якому ідеї різних наукових традицій об'єднуються навколо центрального положення про інтегративну природу зрілості. Якщо гуманістичний підхід акцентує потенціал і цінності, екзистенційний – смисл і відповідальність, самодетермінаційний – автономію, психосоціальний – розвиток і контекст, когнітивний – рефлексію, а інтегративний – системність, то авторська концепція розглядає

всі ці характеристики як взаємопов'язані прояви єдиного феномену особистісно-професійної зрілості.

Таким чином, авторський підхід полягає в метасинтезі провідних теоретичних традицій дослідження зрілості, що дозволяє подолати їхню фрагментарність і створити цілісну модель особистісно-професійної зрілості педагога. У контексті цієї моделі зрілість постає як інтегральна характеристика особистості, яка поєднує потенціал і цінності, смисл і відповідальність, автономію і соціальну включеність, рефлексію і розвиток, забезпечуючи цілісність професійного буття педагога та його здатність до ефективної діяльності й безперервного саморозвитку.

Будь-яка наукова концепція набуває цілісності лише за умови чіткого визначення системи базових категорій, через які описується досліджуваний феномен. Саме категоріальний апарат задає логіку теоретичного аналізу, визначає межі інтерпретації явища та забезпечує внутрішню узгодженість концептуальної моделі. Тому важливим етапом побудови авторської концепції особистісно-професійної зрілості педагога є визначення її категоріального каркасу – системи ключових понять, що відображають основні механізми, умови та результати розвитку зрілої особистості.

У межах запропонованого підходу такими базовими категоріями виступають *зрілість, самовизначення, рефлексія, інтеграція та смислотворення*. Саме вони утворюють понятійну основу авторської концепції та дозволяють описати процес становлення особистісно-професійної зрілості як цілісну систему взаємопов’язаних процесів.

Центральною категорією концепції є *особистісно-професійна зрілість*. Вона розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає досягнутий рівень внутрішньої організації, цілісності, автономності, відповідальності та здатності до саморозвитку в контексті професійної діяльності. Зрілість виступає не окремою якістю, а системною властивістю особистості, яка виникає внаслідок інтеграції різних компонентів її розвитку.

Формування зрілості нерозривно пов’язане з процесом *самовизначення*. У межах авторської концепції самовизначення розуміється як активний процес вибору людиною власної життєвої та професійної позиції, усвідомлення своїх цінностей, цілей, смислів і принципів діяльності. Самовизначення

забезпечує становлення особистості як суб'єкта власного життя та професійного розвитку. Саме завдяки самовизначенню людина переходить від зовнішньої детермінації до внутрішньої регуляції поведінки, що є однією з найважливіших ознак зрілості.

Водночас самовизначення неможливе без *рефлексії*, яка виступає ключовим механізмом усвідомлення та переосмислення досвіду. У межах авторської концепції рефлексія розглядається не лише як здатність аналізувати власні дії чи переживання, а як універсальний механізм розвитку особистості. Саме рефлексія дозволяє людині осмислювати суперечності власного досвіду, переглядати усталені уявлення про себе та світ, усвідомлювати підстави власних рішень і коригувати напрям подальшого розвитку. Вона забезпечує перетворення життєвого та професійного досвіду на ресурс особистісного зростання.

Результатом рефлексивного осмислення досвіду стає *смислотворення* – процес формування, переосмислення та розвитку системи особистісних смислів. У межах авторської концепції смислотворення розглядається як один із фундаментальних механізмів зрілості, оскільки саме через смисли людина інтегрує окремі події свого життя в єдину життєву та професійну перспективу. Для педагога смислотворення означає здатність бачити в професійній діяльності не лише сукупність функцій чи обов'язків, а особливу форму реалізації власного покликання, цінностей та життєвих цілей.

Водночас ні самовизначення, ні рефлексія, ні смислотворення самі по собі ще не забезпечують досягнення зрілості. Їхнім результатом має стати *інтеграція* – узгодження різних аспектів особистості в єдину цілісну систему. У межах авторської концепції інтеграція розглядається як центральний механізм становлення зрілості. Вона передбачає узгодження когнітивних, емоційних, ціннісних і поведінкових компонентів особистості, а також інтеграцію особистісного та професійного розвитку. Саме рівень інтеграції визначає ступінь цілісності особистості та якість її функціонування в професійній діяльності.

Таким чином, зазначені категорії утворюють не простий перелік понять, а систему взаємопов'язаних елементів, між якими існують закономірні зв'язки. У найбільш узагальненому вигляді логіку цих взаємозв'язків можна представити таким чином: *рефлексія → самовизначення → смислотворення → інтеграція → зрілість.*

Рефлексія забезпечує усвідомлення досвіду та себе як суб'єкта діяльності; на цій основі відбувається самовизначення особистості; результатом самовизначення стає формування системи особистісних і професійних смислів; смислотворення створює підґрунтя для інтеграції різних аспектів особистості; а інтеграція, своєю чергою, приводить до становлення особистісно-професійної зрілості як нового рівня організації особистості.

Водночас цей процес не є лінійним. Досягнутий рівень зрілості створює нові можливості для глибшої рефлексії, більш усвідомленого самовизначення, подальшого смислотворення та нових інтеграційних процесів. Тому взаємозв'язок між зазначеними категоріями має циклічний і саморозвивальний характер.

Отже, категоріальний каркас авторської концепції утворюють п'ять взаємопов'язаних понять: рефлексія, самовизначення, смислотворення, інтеграція та зрілість. У комплексі вони описують внутрішню логіку становлення особистісно-професійної зрілості педагога та визначають концептуальну основу подальшого розкриття її структури, механізмів формування і закономірностей розвитку. Центральне місце в цій системі посідає зрілість як інтегральний результат взаємодії всіх інших процесів і водночас як новий рівень організації особистості, що забезпечує її ефективне професійне функціонування та безперервний саморозвиток.

Особистісно-професійна зрілість є багатовимірним феноменом, який не може бути адекватно розкритий через окремі характеристики, психологічні властивості чи професійні якості. Аналіз наукових підходів засвідчує, що спроби звести зрілість до автономності, відповідальності, компетентності, рефлексивності або будь-якої іншої окремої характеристики неминуче призводять до спрощення її природи. Насправді зрілість є значно складнішим утворенням, що охоплює різні рівні функціонування особистості та виявляється в різних сферах її життєдіяльності.

У межах авторського підходу особистісно-професійна зрілість розглядається як *інтегративна система*, що формується в результаті узгодження та взаємодії численних внутрішніх і зовнішніх компонентів розвитку особистості. Вона не локалізується в якійсь одній сфері психічного життя людини, а пронизує всю систему її ставлень до себе, інших людей, професійної діяльності та світу загалом. Саме тому зрілість

доцільно розглядати як багатовимірну організацію особистості, в якій різні виміри не існують ізольовано, а утворюють цілісну структуру. Можна виокремити щонайменше три основні взаємопов'язані виміри особистісно-професійної зрілості: особистісний, професійний і соціальний.

• *Особистісний вимір зрілості.* Особистісний вимір відображає внутрішній рівень організації особистості та характеризує її здатність до саморегуляції, самовизначення і саморозвитку. Саме на цьому рівні формуються такі характеристики, як автономність, відповідальність, рефлексивність, внутрішня цілісність, емоційна стійкість, здатність до смислотворення та усвідомленого вибору. Особистісна зрілість забезпечує відносну незалежність людини від ситуативних впливів, зовнішнього тиску та випадкових обставин. Вона проявляється у здатності діяти відповідно до власних переконань, усвідомлювати наслідки своїх рішень, критично оцінювати власний досвід і зберігати внутрішню цілісність у складних життєвих ситуаціях. У контексті педагогічної діяльності цей вимір виступає фундаментом професійного розвитку, оскільки саме особистість педагога є головним інструментом його професійного впливу.

• *Професійний вимір зрілості.* Професійний вимір пов'язаний зі здатністю особистості ефективно реалізовувати себе в професійній діяльності та виступати її свідомим суб'єктом. Він охоплює професійну компетентність, педагогічну майстерність, професійну ідентичність, здатність до творчості, відповідальність за результати діяльності та готовність до безперервного саморозвитку. Важливо підкреслити, що в авторській концепції професійний вимір зрілості не зводиться до рівня знань чи сформованості професійних умінь. Компетентність сама по собі ще не гарантує зрілості. Професійна зрілість передбачає здатність осмислено використовувати власну компетентність, творчо адаптувати її до конкретних ситуацій і підпорядковувати професійну діяльність гуманістичним цілям. Саме тому професійна зрілість виступає метарівнем організації професійної компетентності, визначаючи не лише те, що педагог може робити, а й те, як і заради чого він це робить.

• *Соціальний вимір зрілості.* Соціальний вимір відображає здатність особистості до конструктивної взаємодії з іншими людьми та відповідального функціонування в соціальному

середовищі. Він охоплює розвиток емпатії, діалогічності, толерантності, соціальної відповідальності, здатності до співробітництва та побудови зрілих міжособистісних відносин. Для педагога цей вимір має особливе значення, оскільки його професійна діяльність реалізується насамперед у сфері міжособистісної взаємодії. Зрілість педагога проявляється не лише у ставленні до себе чи до професії, а й у характері взаємин з учнями, колегами, батьками та професійною спільнотою. Соціально зрілий педагог здатний поєднувати власну автономію з повагою до автономії інших людей, будувати суб'єкт-суб'єктні відносини, визнавати цінність індивідуальності кожної особистості та сприяти її розвитку.

Хоча особистісний, професійний і соціальний виміри можуть бути аналітично виокремлені, у реальному житті вони становлять єдину систему. Розвиток одного з них неминуче впливає на інші, а дисгармонія між ними може призводити до різноманітних деформацій професійного розвитку. Наприклад, високий рівень професійної компетентності за недостатнього розвитку особистісного виміру може породжувати технократизм, формалізм або маніпулятивність. Розвинена особистісна сфера без відповідного професійного розвитку може обмежувати ефективність діяльності. Недостатність соціального виміру нерідко проявляється у труднощах педагогічної взаємодії, конфліктності або нездатності до емпатії. Саме тому зрілість не може оцінюватися за окремими характеристиками чи показниками. Її сутність полягає у досягненні певного рівня узгодженості між різними вимірами розвитку особистості.

Таким чином, у межах авторської концепції особистісно-професійна зрілість розглядається як багатовимірна організація особистості, що виникає внаслідок інтеграції особистісного, професійного та соціального вимірів розвитку. Вона являє собою не окрему якість і не сукупність рис, а цілісну систему, яка забезпечує ефективне професійне функціонування, конструктивну взаємодію з іншими людьми та здатність до безперервного саморозвитку. Саме багатовимірність становить одну з найважливіших сутнісних характеристик особистісно-професійної зрілості та визначає необхідність її цілісного дослідження.

Процесуальна природа особистісно-професійної зрілості

Однією з принципових особливостей авторського підходу до розуміння особистісно-професійної зрілості педагога є визнання її одночасно *рівневого і процесуального* характеру. Така позиція дозволяє подолати поширене в науковій літературі протиставлення зрілості як досягнутого стану та зрілості як безперервного процесу розвитку.

Аналіз різних теоретичних підходів засвідчує, що одні дослідники розглядають зрілість переважно як певний результат розвитку, тобто як досягнутий рівень особистісного становлення, тоді як інші акцентують увагу на її динамічному характері та трактують зрілість як постійний процес саморозвитку, самовизначення і самореалізації. На думку автора, обидві позиції відображають важливі аспекти досліджуваного феномену, проте кожна з них окремо не дає його повного розуміння.

У межах авторської концепції особистісно-професійна зрілість розглядається як *якісний рівень організації особистості*, який характеризується певним ступенем інтегрованості, автономності, відповідальності, рефлексивності та здатності до саморозвитку. У цьому значенні зрілість справді може бути описана як результат особистісного і професійного становлення. Вона відображає досягнутий рівень розвитку людини на певному етапі її життєвого і професійного шляху.

Разом із тим зрілість не може розглядатися як остаточний і незмінний стан. Особистість постійно стикається з новими життєвими викликами, професійними завданнями, кризами, суперечностями та ситуаціями вибору, які потребують переосмислення наявного досвіду і подальшого розвитку. Саме тому зрілість є не лише результатом розвитку, а й процесом безперервного самовдосконалення та інтеграції нового досвіду в структуру особистості.

У цьому контексті доцільно говорити про *рівневий характер зрілості*. Особистісно-професійна зрілість не виникає одномоментно і не представлена у вигляді бінарної опозиції «зрілий – незрілий». Вона формується поступово і може досягати різного ступеня розвитку. Це означає, що особистість може характеризуватися різними рівнями зрілості, які відрізняються ступенем внутрішньої інтеграції, автономності, відповідальності,

рефлексивності та здатності до конструктивної взаємодії з навколишнім світом.

Рівневий підхід дозволяє розглядати зрілість як континуум, на якому можливі різні ступені її сформованості. При цьому кожний новий рівень характеризується не просто кількісним накопиченням певних якостей, а переходом до більш складного способу організації особистості, розширенням здатності до усвідомлення себе, інших людей і професійної реальності.

Водночас не менш важливим є *процесуальний характер зрілості*. Якщо рівневий аспект відповідає на запитання «якого рівня розвитку досягла особистість?», то процесуальний дозволяє відповісти на запитання «як відбувається цей розвиток?».

У межах авторського підходу процес становлення зрілості пов'язується з постійним проходженням циклів самовизначення, рефлексії, смислотворення та інтеграції. Кожна нова життєва або професійна ситуація створює передумови для переосмислення власного досвіду, перегляду усталених уявлень і подальшого особистісного зростання. Тому зрілість не є станом завершеності чи досягненням остаточної досконалості. Навпаки, однією з її найважливіших ознак виступає відкритість до подальшого розвитку.

Особливо виразно процесуальний характер зрілості проявляється в педагогічній діяльності. Професія педагога передбачає постійне зіткнення з новими людьми, ситуаціями, проблемами та викликами, що потребують гнучкого реагування, переосмислення попереднього досвіду та безперервного професійного зростання. У зв'язку з цим зрілість педагога не може бути раз і назавжди досягнутим результатом. Вона постійно підтримується і розвивається через активну професійну діяльність, рефлексію та саморозвиток.

Таким чином, рівневий і процесуальний аспекти зрілості не суперечать один одному, а утворюють єдину систему координат для її розуміння. Рівень відображає досягнутий ступінь розвитку особистості, тоді як процес характеризує механізми і динаміку цього розвитку. У першому випадку зрілість виступає як результат, у другому – як безперервне становлення.

Отже, в авторській концепції особистісно-професійна зрілість розглядається як єдність статичного і динамічного, результативного і процесуального, досягнутого і потенційного. Саме таке розуміння дозволяє найбільш повно відобразити

складну природу зрілості як феномену, що водночас характеризує досягнутий рівень організації особистості та її потенціал до подальшого самовдосконалення. Особистісно-професійна зрілість у цьому сенсі є не кінцевою точкою розвитку, а особливим способом його організації, який забезпечує здатність людини безперервно розвиватися, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність і стабільність.

Особистісно-професійна зрілість як метарівень організації особистості

Проведений теоретичний аналіз дозволяє обґрунтувати метарівневу інтегративну концепцію особистісно-професійної зрілості педагога, в основу якої покладено дві взаємопов'язані ідеї. По-перше, особистісно-професійна зрілість має інтегративний характер, оскільки формується внаслідок узгодження когнітивних, емоційних, ціннісних, соціальних і професійних компонентів особистості. По-друге, вона має метарівневий статус, оскільки розглядається не як окрема психологічна характеристика чи сукупність особистісних і професійних якостей, а як особливий рівень організації особистості, який забезпечує інтеграцію, регуляцію та спрямування її особистісного і професійного розвитку.

У такому розумінні особистісно-професійна зрілість постає не однією з властивостей особистості, а системним утворенням, що визначає характер функціонування всієї особистості. Саме це положення становить ядро запропонованої концепції та дозволяє подолати традиційне уявлення про зрілість як сукупність окремих позитивних рис і якостей, розглядаючи її натомість як цілісний принцип організації особистісного і професійного буття педагога.

У науковій літературі зрілість часто описується через перелік окремих ознак: автономність, відповідальність, рефлексивність, компетентність, емоційну стійкість, здатність до саморозвитку тощо. Безумовно, усі ці характеристики є важливими проявами зрілості. Проте вони не становлять її сутності. Одна й та сама особистісна риса може бути розвинена як у більш, так і в менш зрілої людини. Вирішальне значення має не наявність окремих якостей, а спосіб їхньої організації та взаємодії.

Саме тому в межах метарівневої концепції особистісно-професійна зрілість розглядається як метарівень організації особистості, тобто такий рівень її функціонування, який визначає характер взаємозв'язків між окремими компонентами психіки та регулює їхню взаємодію. Якщо окремі якості відповідають на запитання «що має людина?», то зрілість відповідає на запитання «як організована її особистість?».

У цьому розумінні зрілість можна порівняти з принципом організації складної системи. Подібно до того, як ефективність функціонування організму визначається не лише станом окремих органів, а й характером їхньої взаємодії, так і рівень особистісно-професійної зрілості залежить не стільки від розвитку окремих характеристик, скільки від рівня їхньої узгодженості, інтегрованості та підпорядкованості загальній системі смислів і цінностей особистості.

З позицій метарівневої концепції зрілість виконує три взаємопов'язані системні функції: інтеграції, регуляції та спрямування.

• *Інтегруюча функція зрілості.* Передусім зрілість виступає механізмом інтеграції різних аспектів особистості. Вона забезпечує узгодження когнітивних, емоційних, мотиваційних, ціннісних і поведінкових компонентів у цілісну систему. У процесі розвитку особистість накопичує різноманітний досвід, знання, переконання, ролі та способи поведінки. Проте сам по собі цей досвід ще не гарантує цілісності особистості. Навпаки, за відсутності інтеграції він може залишатися фрагментарним і внутрішньо суперечливим. Саме зрілість забезпечує об'єднання різних аспектів життєвого та професійного досвіду в єдину систему, надаючи їм внутрішньої узгодженості. У педагогічній діяльності інтегруюча функція зрілості проявляється в гармонійному поєднанні професійної компетентності, педагогічних цінностей, особистісних переконань і реальної професійної поведінки.

• *Регулятивна функція зрілості.* Другою важливою функцією зрілості є регуляція діяльності та поведінки особистості. У цьому контексті зрілість виступає своєрідним метарегулятором, який забезпечує координацію різних психічних процесів і форм поведінки. Зріла особистість здатна підпорядковувати ситуативні бажання більш віддаленим цілям, емоційні імпульси – усвідомленим цінностям, а окремі дії – загальній життєвій та

професійній стратегії. Саме тому зрілість є важливою передумовою саморегуляції, відповідальності та професійної надійності. Особливого значення ця функція набуває в педагогічній діяльності, яка постійно вимагає прийняття складних рішень в умовах невизначеності та високої відповідальності. У таких ситуаціях саме зрілість забезпечує здатність педагога діяти не під впливом миттєвих емоцій чи зовнішнього тиску, а відповідно до професійних цінностей і гуманістичних принципів.

- *Спрямовуюча функція зрілості.* Третьою фундаментальною функцією зрілості є спрямування розвитку особистості та професійної діяльності. Зрілість не лише інтегрує й регулює вже наявні компоненти особистості, а й визначає вектор її подальшого розвитку. Саме зріла особистість здатна усвідомлювати смисл власної діяльності, формулювати довгострокові цілі, визначати пріоритети та будувати перспективу власного розвитку. У цьому сенсі зрілість виступає внутрішнім джерелом саморуху особистості, забезпечуючи її здатність до безперервного самовдосконалення. Для педагога ця функція проявляється у здатності виходити за межі виконання поточних професійних завдань і розглядати власну діяльність у контексті ширших освітніх, гуманістичних і культурних цілей. Саме завдяки зрілості професійна діяльність набуває не лише функціонального, а й смислового виміру.

Особливого значення набуває те, що зрілість функціонує як своєрідний метапринцип організації особистості, який визначає характер реалізації інших психологічних утворень. Вона не замінює компетентність, творчість, відповідальність чи рефлексивність, але визначає спосіб їхнього прояву та використання. Саме тому дві людини можуть мати подібний рівень знань, здібностей або професійної підготовки, але істотно відрізнятися рівнем зрілості та, відповідно, якістю своєї діяльності. У цьому контексті особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати як вищий рівень інтеграції особистості, на якому окремі характеристики перестають існувати ізольовано й утворюють цілісну систему саморегуляції, смислотворення та розвитку.

Таким чином, у межах метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійна зрілість педагога постає не однією з характеристик особистості, а особливим рівнем її організації. Вона

забезпечує інтеграцію різних компонентів розвитку, регуляцію діяльності та поведінки, а також спрямування особистісного і професійного становлення. Саме завдяки цим функціям зрілість виступає центральним системоутворюючим чинником розвитку педагога, визначаючи якість його професійного буття, характер взаємодії зі світом та здатність до подальшого саморозвитку.

Місце особистісно-професійної зрілості у структурі професійного становлення педагога

Одним із важливих завдань є визначення місця особистісно-професійної зрілості у загальній структурі професійного становлення педагога. Необхідність такого аналізу зумовлена тим, що в науковій літературі зрілість нерідко розглядається або як кінцевий результат професійного розвитку, або лише як його передумова. Водночас реальна роль зрілості є значно складнішою та багатограннішою.

Професійне становлення педагога – це тривалий процес розвитку особистості, що охоплює формування професійної ідентичності, компетентності, професійної позиції, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності та здатності до саморозвитку. Логічним результатом цього процесу виступає досягнення певного рівня особистісно-професійної зрілості. Проте зрілість не завершує професійне становлення. Досягнувши певного рівня розвитку, вона сама починає активно впливати на характер подальшої професійної діяльності та розвиток особистості. Саме тому місце зрілості у структурі професійного становлення доцільно описувати через таку логіку: професійне становлення → особистісно-професійна зрілість → професійна діяльність і подальший розвиток. У цій системі зрілість виступає своєрідною ланкою, яка поєднує процес становлення з процесом професійного функціонування особистості. Вона є тим інтегративним результатом розвитку, який визначає якість подальшої діяльності та створює передумови для нового етапу професійного зростання.

Саме тому особистісно-професійну зрілість потрібно розглядати одночасно як результат, чинник і умову розвитку.

• *Особистісно-професійна зрілість як результат професійного становлення.* Насамперед зрілість виступає результатом тривалого процесу особистісного і професійного розвитку. Вона формується внаслідок накопичення та осмислення

досвіду, розвитку рефлексії, становлення професійної ідентичності, засвоєння професійних цінностей і поступової інтеграції різних компонентів особистості. У цьому значенні рівень зрілості може розглядатися як один із найважливіших показників якості професійного становлення педагога. Чим вищий рівень інтеграції особистісного і професійного розвитку, тим більш зрілою стає особистість і тим ефективніше вона здатна реалізовувати себе в педагогічній діяльності. Саме тому особистісно-професійна зрілість є своєрідним підсумком професійного становлення, що відображає досягнутий рівень розвитку особистості як суб'єкта педагогічної діяльності.

• *Особистісно-професійна зрілість як чинник професійної діяльності.* Водночас зрілість не обмежується роллю результату. Досягнувши певного рівня сформованості, вона починає виконувати функцію внутрішнього чинника професійної діяльності. Зрілість визначає характер професійних рішень, особливості педагогічної взаємодії, стиль діяльності, ставлення до учнів, здатність до творчості, рефлексії та професійної відповідальності. Вона впливає не лише на те, що робить педагог, а й на те, як він це робить. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість виступає своєрідним метарегулятором професійної діяльності, який визначає способи використання компетентності, знань, умінь і досвіду. Саме тому педагоги з однаковим рівнем професійної підготовки можуть суттєво відрізнятися якістю своєї діяльності залежно від рівня особистісно-професійної зрілості.

• *Особистісно-професійна зрілість як умова подальшого розвитку.* Не менш важливою є роль зрілості як умови подальшого особистісного і професійного розвитку. Досягнутий рівень зрілості створює передумови для більш глибокої рефлексії, усвідомленого самовизначення, творчої самореалізації та безперервного саморозвитку. Зріла особистість здатна бачити обмеженість власного досвіду, усвідомлювати потребу в подальшому розвитку та активно ініціювати процеси самозміни. Саме тому зрілість не завершує розвиток, а відкриває нові можливості для нього. У педагогічній діяльності ця функція проявляється в готовності до безперервної освіти, професійного вдосконалення, освоєння нових підходів, переосмислення власної практики та пошуку більш ефективних способів взаємодії з учнями.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість відіграє особливу роль у структурі професійного становлення педагога. Вона одночасно виступає результатом попереднього розвитку, чинником професійної діяльності та умовою подальшого саморозвитку особистості. Саме ця багатофункціональність визначає її центральне місце в системі професійного становлення.

Особистісно-професійна зрілість постає своєрідним вузловим елементом професійного розвитку педагога, який поєднує минуле, теперішнє і майбутнє його професійного буття. Вона підсумовує попередній шлях становлення, визначає якість актуальної діяльності та створює внутрішні передумови для подальшого розвитку. Саме тому зрілість доцільно розглядати як центральний системоутворюючий компонент структури професійного становлення особистості педагога.

Теоретичні та практичні наслідки метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога

Запропонована метарівнева інтегративна концепція особистісно-професійної зрілості педагога має не лише теоретичне значення, а й суттєві методологічні наслідки для подальшого розвитку педагогічної науки, практики професійної діяльності та системи підготовки педагогічних кадрів. Її значення полягає насамперед у зміні самого способу розуміння професійного становлення педагога та критеріїв його оцінювання.

Такий підхід дозволяє подолати традиційну тенденцію до фрагментарного аналізу професійного розвитку, коли окремо досліджуються компетентність, творчість, професійна мотивація, ціннісні орієнтації чи особистісні якості педагога. Натомість пропонується розглядати їх як взаємопов'язані компоненти єдиної системи, центром якої виступає особистісно-професійна зрілість.

У цьому контексті методологічні наслідки обґрунтованої концепції можуть бути розглянуті на трьох взаємопов'язаних рівнях: теоретичному, практичному та освітньому.

• *Для теорії: нове розуміння особистісно-професійної зрілості.* На теоретичному рівні метарівнева інтегративна концепція пропонує новий спосіб інтерпретації феномену особистісно-професійної зрілості. На відміну від підходів, які розглядають зрілість як окрему якість, стадію розвитку чи

сукупність певних характеристик, у контексті цього підходу вона постає як метарівень організації особистості, що забезпечує інтеграцію, регуляцію та спрямування її розвитку. Таке розуміння дозволяє переосмислити місце зрілості в системі психологічних і педагогічних категорій. Зрілість уже не розглядається як один із багатьох компонентів професійного становлення поряд із компетентністю, творчістю чи саморозвитком. Вона набуває статусу системоутворюючого феномену, який визначає характер функціонування всіх інших компонентів професійного розвитку. Важливим теоретичним наслідком є також перехід від редукціоністських моделей до інтегративного бачення особистості. Запропонований підхід створює методологічні передумови для об'єднання різних наукових традицій у дослідженні професійного розвитку педагога та формування цілісної теорії особистісно-професійного становлення.

• *Для практики: орієнтація на розвиток особистості педагога*. На практичному рівні запропонована концепція змінює уявлення про чинники ефективної педагогічної діяльності. Традиційно основна увага приділяється формуванню професійних знань, умінь і навичок, тоді як особистісний розвиток нерідко розглядається як другорядний або супровідний процес. У пропонованому підході ефективність педагогічної діяльності пов'язується не лише з рівнем професійної підготовки, а насамперед із рівнем особистісно-професійної зрілості педагога. Це означає, що професійний розвиток не може обмежуватися накопиченням компетентностей. Не менш важливим стає розвиток рефлексії, відповідальності, автономності, здатності до смислотворення, професійного самовизначення та інтеграції особистісного і професійного досвіду. Такий підхід зміщує акцент із підготовки «функціонально ефективного працівника» на формування особистісно зрілого суб'єкта професійної діяльності. Відповідно, критеріями професійного розвитку стають не лише результативність діяльності, а й рівень усвідомленості, відповідальності, гуманістичної спрямованості та здатності до саморозвитку. Практичним наслідком цього є необхідність створення умов для особистісного зростання педагога протягом усього професійного шляху, оскільки саме зрілість виступає внутрішнім ресурсом професійної ефективності, педагогічної творчості та психологічної стійкості.

• *Для освіти: переорієнтація системи підготовки педагогів.* Найбільш масштабні наслідки пропонована концепція має для системи педагогічної освіти. Якщо прийняти положення про те, що особистісно-професійна зрілість є системоутворюючим чинником професійного становлення педагога, то змінюється сама логіка професійної підготовки майбутніх учителів. Традиційні освітні моделі переважно орієнтовані на формування професійної компетентності. Водночас розвиток особистості студента часто залишається поза межами цілеспрямованого педагогічного впливу. Метарівнева інтегративна концепція передбачає переорієнтацію підготовки педагогів із переважно компетентнісної на особистісно-розвивальну модель. У такій системі важливого значення набуває створення умов для формування професійної ідентичності, розвитку рефлексії, смислотворення, відповідальності, автономності та здатності до саморозвитку. Підготовка педагога має бути спрямована не лише на засвоєння знань і технологій, а й на становлення зрілої особистості, здатної до усвідомленого професійного вибору та гуманістичної взаємодії з іншими людьми. У зв'язку з цим змінюються і критерії якості педагогічної освіти. Показником її ефективності стає не лише рівень сформованості професійних компетентностей, а й ступінь особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога як інтегрального результату його професійного становлення.

Таким чином, методологічне значення авторської концепції виходить далеко за межі уточнення змісту окремої наукової категорії. Вона пропонує нову логіку розуміння професійного розвитку педагога, у центрі якої перебуває особистісно-професійна зрілість як системоутворюючий феномен. Для теорії це означає формування нового концептуального бачення зрілості; для практики – орієнтацію на розвиток особистості педагога як головного ресурсу його професійної ефективності; для освіти – переорієнтацію підготовки педагогічних кадрів із засвоєння компетентностей на становлення зрілої особистості, здатної до відповідальної, творчої та гуманістично спрямованої професійної діяльності.

Визначення особистісно-професійної зрілості педагога в контексті метарівневої інтегративної концепції

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити багатоманітність підходів до розуміння феномену зрілості та водночас окреслити їхні обмеження. Розгляд гуманістичного, екзистенційного, психосоціального, самодетермінаційного, когнітивного та інтегративного підходів засвідчив, що кожен із них висвітлює окремі важливі аспекти зрілості, проте жоден не забезпечує її цілісного пояснення в контексті професійного становлення педагога. Саме тому логіка дослідження передбачала не вибір одного з наявних підходів, а їх критичне осмислення та подальший метатеоретичний синтез, результатом якого стало обґрунтування метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога. У межах цієї концепції визначення особистісно-професійної зрілості не може зводитися до простого переліку її ознак, властивостей чи структурних компонентів. Воно має відображати її інтегративну природу, динамічний характер і особливий статус у структурі особистості. Здійснений теоретичний синтез дав змогу сформулювати низку принципових положень, які становлять концептуальну основу авторського розуміння досліджуваного феномену.

По-перше, особистісно-професійна зрілість не може бути зведена до окремої особистісної риси, професійної якості чи психологічної властивості. Автономність, відповідальність, рефлексивність, компетентність, творчість або здатність до саморозвитку є важливими проявами зрілості, однак не вичерпують її сутності. Вирішальне значення має не наявність окремих характеристик, а спосіб їхньої організації та взаємодії.

По-друге, зрілість не є лише результатом розвитку. Вона одночасно виступає процесом, досягнутим рівнем організації особистості та механізмом її подальшого саморозвитку. З одного боку, зрілість є підсумком попереднього особистісного і професійного становлення, а з іншого – забезпечує здатність людини до самоперетворення, саморегуляції та безперервного самовдосконалення.

По-третє, зрілість має інтегративний характер. Її сутність полягає не стільки у розвитку окремих характеристик, скільки в досягненні певного рівня їхньої узгодженості та цілісності. Вона формується через інтеграцію когнітивної, емоційно-вольової,

мотиваційно-ціннісної, рефлексивної та діяльнісної сфер особистості, забезпечуючи внутрішню єдність знань, переконань, смислів і способів діяльності.

По-четверте, зрілість є багатовимірним феноменом, який охоплює особистісний, професійний і соціальний виміри розвитку. Саме тому вона не може бути адекватно пояснена ні в межах суто психологічного, ні в межах суто педагогічного аналізу. Її розуміння потребує міждисциплінарного та системного підходу, що враховує складну взаємодію внутрішніх механізмів розвитку особистості та соціально-професійного контексту її становлення.

По-п'яте, особистісно-професійна зрілість виконує системні функції інтеграції, регуляції та спрямування розвитку особистості. Вона визначає спосіб використання професійної компетентності, характер творчої самореалізації, особливості педагогічної взаємодії та здатність до саморозвитку. У цьому сенсі зрілість функціонує як своєрідний метапринцип організації особистості, який не замінює інші психологічні утворення, а визначає характер їхнього прояву та використання.

По-шосте, особистісно-професійна зрілість займає особливе місце у структурі професійного становлення педагога. Вона одночасно виступає результатом попереднього розвитку, чинником професійної діяльності та умовою подальшого особистісного і професійного зростання. Саме тому зрілість слід розглядати не як кінцевий стан, а як внутрішній механізм безперервного професійного становлення особистості.

Узагальнення наведених положень дає підстави розглядати особистісно-професійну зрілість педагога як особливий метарівень організації особистості, що формується в процесі професійного становлення через інтеграцію когнітивних, емоційних, ціннісних, соціальних і професійних компонентів та забезпечує цілісність, автономність, відповідальність, рефлексивність і здатність до саморозвитку в контексті професійної діяльності.

У межах метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійна зрілість постає як особливий рівень організації особистості, що інтегрує, регулює та спрямовує функціонування всіх інших складових її особистісного і професійного розвитку.

Логіка дослідження закономірно переходить від аналізу феномену зрілості та обґрунтування його методологічних засад до

необхідності його концептуального визначення і конкретизації структурної організації.

Формулювання наукового визначення особистісно-професійної зрілості педагога передбачає дотримання певних методологічних вимог, які забезпечують його теоретичну обґрунтованість, концептуальну цілісність і практичну продуктивність. З огляду на складність і багатовимірність досліджуваного феномену його визначення не може бути описовим переліком окремих ознак чи характеристик, а має відображати його сутнісні властивості та внутрішню логіку функціонування.

Насамперед визначення повинно мати інтегративний характер. Особистісно-професійна зрілість не є сумою окремих психологічних якостей або професійних компетенцій. Вона виникає внаслідок інтеграції різних аспектів розвитку особистості та характеризує рівень їхньої внутрішньої узгодженості. Тому наукове визначення має фіксувати саме системний характер зрілості, розкриваючи її як цілісне утворення, а не сукупність ізольованих компонентів.

Другою важливою вимогою є необхідність відображення процесуально-результативної природи зрілості. Особистісно-професійна зрілість не може розглядатися виключно як кінцевий результат розвитку або як певний статичний стан. Вона одночасно виступає процесом становлення, досягнутим рівнем організації особистості та механізмом її подальшого саморозвитку. Тому адекватне визначення має враховувати єдність статичного і динамічного аспектів зрілості.

Наступна вимога полягає в необхідності врахування особистісного і професійного вимірів досліджуваного феномену. У випадку педагога зрілість формується і проявляється на перетині особистісного розвитку та професійної діяльності. Вона охоплює систему життєвих смислів, цінностей і способів саморегуляції особистості, але водночас визначає характер професійних рішень, педагогічної взаємодії, творчої самореалізації та відповідальності за розвиток учнів. Саме тому її визначення має відображати нерозривний зв'язок особистісного і професійного аспектів становлення педагога.

Водночас наукове визначення повинно мати операціоналізаційний потенціал. Воно має не лише пояснювати сутність досліджуваного феномену, а й створювати підґрунтя для

його подальшого емпіричного вивчення, діагностики та розроблення практичних технологій розвитку. Надмірно абстрактні або суто філософські дефініції, попри їхню евристичну цінність, суттєво обмежують можливості наукового дослідження та практичного використання категорії зрілості в системі професійної підготовки педагогів.

Проведений теоретичний аналіз, здійснений метатеоретичний синтез існуючих підходів та обґрунтування методологічних засад метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога дозволяють перейти до формулювання власного визначення досліджуваного феномену. Запропоноване визначення покликане відобразити багатовимірний, динамічний та системний характер зрілості, її особливий статус у структурі особистості та специфіку прояву в контексті педагогічної діяльності.

На відміну від підходів, у яких зрілість розглядається переважно як сукупність певних особистісних якостей або як кінцевий результат розвитку, розроблена концепція виходить із розуміння зрілості як особливого рівня організації особистості, що забезпечує інтеграцію різних аспектів її розвитку та визначає характер їх функціонування в професійній діяльності.

Особистісно-професійна зрілість педагога – це інтегративний метарівень організації особистості, що формується в процесі професійного становлення через інтеграцію когнітивних, емоційних, ціннісних, соціальних і професійних компонентів та забезпечує автономне самовизначення, рефлексивне осмислення досвіду, відповідальне здійснення педагогічної діяльності, здатність до смислотворення й безперервного саморозвитку.

У наведеному визначенні особистісно-професійна зрілість постає водночас як результат інтеграції попереднього досвіду і як внутрішній механізм подальшого розвитку особистості. Воно поєднує особистісний і професійний виміри зрілості, розкриває її системний та процесуальний характер, а також акцентує увагу на тих функціях, завдяки яким зрілість виступає центральним системоутворюючим чинником професійного буття педагога.

Запропоноване визначення особистісно-професійної зрілості педагога відображає її складну багатовимірну природу та ґрунтується на розумінні зрілості як інтегративного метарівня організації особистості. Кожен структурний елемент визначення

розкриває окремий аспект цього феномену, тоді як у своїй сукупності вони утворюють цілісну систему, що характеризує специфіку особистісного і професійного буття педагога.

Інтегративність як системна характеристика зрілості. Передусім особистісно-професійна зрілість є інтегративною характеристикою особистості. Її сутність визначається не простим накопиченням окремих позитивних якостей чи компетенцій, а досягненням певного рівня їхньої внутрішньої узгодженості та взаємозв'язку. Зрілість формується внаслідок інтеграції когнітивних, емоційних, мотиваційних, ціннісних, соціальних і професійних компонентів особистості в єдину систему. Саме тому зрілу особистість характеризує внутрішня цілісність, коли переконання узгоджуються з поведінкою, професійні рішення – із системою цінностей, а особистісні прагнення – із соціальною відповідальністю. За відсутності такої інтеграції навіть високий рівень розвитку окремих якостей не забезпечує зрілості, оскільки особистість залишається внутрішньо суперечливою та фрагментарною.

Автономія як здатність до самовизначення. Важливою складовою особистісно-професійної зрілості виступає автономія, що проявляється у здатності особистості до самовизначення та самостійного вибору життєвої й професійної позиції. Автономність означає не ізольованість від інших людей і не заперечення соціальних впливів, а здатність свідомо визначати власні цілі, принципи та способи діяльності. Для педагога автономія набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність постійно ставить його перед необхідністю прийняття складних рішень в умовах невизначеності та високої відповідальності. Саме зрілість забезпечує здатність діяти не лише під впливом зовнішніх вимог, стереотипів чи ситуативних обставин, а відповідно до власних професійних переконань, гуманістичних цінностей і усвідомлених смислів діяльності.

Рефлексивність як механізм осмислення досвіду. Необхідною складовою особистісно-професійної зрілості є рефлексивність, тобто здатність особистості до осмислення власного досвіду, аналізу власних дій, переживань і професійних рішень. Саме рефлексія забезпечує усвідомлення причин успіхів і невдач, сприяє критичному переосмисленню власних установок та відкриває можливості для саморозвитку. У контексті педагогічної діяльності рефлексивність виконує функцію механізму

професійного самовдосконалення. Вона дозволяє педагогу аналізувати результати власної діяльності, усвідомлювати її сильні та слабкі сторони, переосмислювати професійний досвід і конструювати нові способи взаємодії з учнями. Саме рефлексивність забезпечує здатність педагога вчитися на власному досвіді та перетворювати його на ресурс подальшого розвитку.

Смислотворення як ціннісна основа зрілості. Особистісно-професійна зрілість неможлива без сформованої системи смислів і цінностей. Тому її важливим структурним компонентом виступає смислотворення – здатність особистості усвідомлювати значущість власної діяльності, визначати життєві пріоритети та надавати особистісного смислу професійним завданням. Саме смисловий вимір надає професійній діяльності педагога внутрішньої цілісності та стійкості. Якщо незріла особистість нерідко орієнтується переважно на зовнішні стимули, соціальне схвалення чи ситуативні вигоди, то зрілий педагог сприймає свою діяльність у контексті ширших гуманістичних і культурних цінностей, пов'язуючи її з розвитком особистості учня та власною професійною місією.

Інтеграція як механізм узгодження компонентів особистості. Особливого значення у структурі запропонованого визначення набуває поняття інтеграції. Якщо інтегративність характеризує результат досягнення внутрішньої цілісності особистості, то інтеграція відображає сам процес її формування. Інтеграція передбачає постійне узгодження різних аспектів особистісного і професійного буття: потреб і цінностей, переконань і поведінки, професійних вимог і особистісних смислів, прагнення до самореалізації та відповідальності перед іншими людьми. Саме завдяки інтеграції особистість долає внутрішню фрагментарність, досягає внутрішньої цілісності та набуває здатності до гармонійного професійного функціонування.

Відповідальність як соціальний вимір зрілості. Невід'ємним компонентом особистісно-професійної зрілості є відповідальність, яка відображає її соціальний вимір. Зріла особистість усвідомлює наслідки власних рішень і дій, здатна приймати на себе відповідальність за результати діяльності та враховувати їхній вплив на інших людей. У педагогічній діяльності відповідальність набуває особливої ваги, оскільки професійні рішення вчителя безпосередньо впливають на розвиток, благополуччя та майбутнє

учнів. Саме тому професійна зрілість педагога проявляється не лише в здатності ефективно виконувати професійні функції, а й у готовності усвідомлювати гуманістичний зміст власної діяльності та нести відповідальність за її наслідки.

Таким чином, структурно-змістовий аналіз авторського визначення дозволяє розглядати особистісно-професійну зрілість педагога як багатовимірне системне утворення, в якому інтегративність визначає її цілісний характер, автономія забезпечує самовизначення, рефлексивність – осмислення досвіду, смислотворення – ціннісне підґрунтя діяльності, інтеграція – механізми внутрішнього узгодження, а відповідальність – її соціально-моральний вимір. Саме взаємодія цих компонентів забезпечує функціонування особистісно-професійної зрілості як особливого метарівня організації особистості педагога.

Запропоноване визначення особистісно-професійної зрілості педагога не є запереченням або механічною альтернативою наявним науковим підходам до розуміння феномену зрілості. Навпаки, воно ґрунтується на критичному осмисленні попередніх теоретичних напрацювань, інтегрує найбільш продуктивні їх положення та водночас пропонує нове концептуальне бачення сутності досліджуваного феномену. Саме тому запропоноване визначення доцільно розглядати як результат метатеоретичного синтезу, що поєднує спадкоємність із науковою новизною.

Передусім авторське визначення спирається на низку положень, розроблених у межах попередніх концепцій зрілості. Так, із гуманістичного та самодетермінаційного підходів запозичується ідея автономії особистості та її здатності до самовизначення. Зрілість розглядається як такий рівень розвитку особистості, на якому людина набуває здатності самостійно визначати життєві й професійні цілі, приймати відповідальні рішення та виступати активним суб'єктом власного розвитку. Автономія в цьому розумінні є не відокремленістю від інших людей, а здатністю здійснювати свідомий вибір на основі внутрішньо прийнятих цінностей і смислів.

Від психосоціального, гуманістичного та екзистенційного підходів авторське визначення успадковує також ідею розвитку як фундаментальної характеристики зрілості. Особистісно-професійна зрілість не розглядається як статичний стан чи завершений результат становлення. Навпаки, вона постає як

динамічне утворення, що одночасно є результатом попереднього розвитку та внутрішнім механізмом подальшого самовдосконалення. Зрілість не завершує розвиток особистості, а відкриває нові можливості для її самоздійснення та безперервного професійного зростання.

Разом із тим запропоноване визначення містить низку положень, які суттєво розширюють існуючі уявлення про зрілість. Передусім ідеться про принцип інтегративності. На відміну від багатьох концепцій, у яких зрілість переважно описується через сукупність окремих характеристик, авторський підхід виходить із того, що її сутність визначається рівнем внутрішньої узгодженості різних аспектів особистості. Особистісно-професійна зрілість формується через інтеграцію когнітивних, емоційних, ціннісних, соціальних і професійних компонентів та являє собою цілісну систему, а не набір ізольованих якостей.

Новим положенням є також розуміння зрілості як особливого метарівня організації особистості. У межах запропонованої концепції зрілість не зводиться до автономності, відповідальності чи рефлексивності, хоча й виявляється через них. Вона визначає характер взаємозв'язків між окремими психологічними утвореннями та виконує функції інтеграції, регуляції та спрямування розвитку особистості. Саме такий підхід дозволяє пояснити, чому люди з подібним рівнем здібностей або професійної підготовки можуть істотно відрізнятися якістю професійної діяльності.

Ще одним важливим внеском авторського визначення є акцентування педагогічної специфіки особистісно-професійної зрілості. У більшості психологічних концепцій зрілість розглядається як універсальний феномен особистісного розвитку, без урахування особливостей конкретної професійної діяльності. Натомість запропоноване визначення враховує специфіку педагогічної професії, яка передбачає високу соціальну відповідальність, необхідність постійної взаємодії з іншими людьми, здатність до творчого розв'язання професійних завдань і безперервного саморозвитку. У цьому контексті особистісно-професійна зрілість педагога розглядається як особливий спосіб організації особистості, що забезпечує відповідальне здійснення педагогічної діяльності та гуманістичну спрямованість професійної поведінки.

Сформульоване визначення особистісно-професійної зрілості педагога має не лише теоретико-описове, а й евристичне значення, оскільки відкриває нові можливості для осмислення, дослідження та практичного вивчення феномену зрілості, дозволяючи подолати характерну для багатьох підходів фрагментарність її розуміння.

Передусім воно забезпечує можливість для цілісного опису особистісно-професійної зрілості педагога. Розуміння зрілості як інтегративного метарівня організації особистості дозволяє розглядати її не як сукупність окремих рис, а як системне утворення, що характеризує спосіб функціонування особистості загалом. Завдяки цьому відкривається можливість описувати зрілість через особливості взаємозв'язку її компонентів, характер їхньої інтеграції та ступінь внутрішньої узгодженості.

Водночас запропоноване визначення має аналітичний потенціал, оскільки дозволяє досліджувати механізми становлення зрілості, виявляти внутрішні чинники її розвитку та аналізувати взаємозв'язки між різними аспектами особистісного і професійного функціонування педагога. З позицій авторської концепції стає можливим пояснення того, чому однаковий рівень професійної компетентності, педагогічних знань чи творчих здібностей не завжди забезпечує однакову ефективність діяльності. Визначальне значення набуває саме рівень інтегрованості цих характеристик, їх підпорядкованість системі особистісних смислів і професійних цінностей.

Евристична цінність запропонованого визначення полягає також у його моделювальному потенціалі. Воно створює концептуальне підґрунтя для розроблення структурної моделі особистісно-професійної зрілості педагога, визначення її компонентного складу та встановлення характеру взаємозв'язків між окремими складовими. Розуміння зрілості як інтегративного метарівня організації особистості дозволяє перейти від опису окремих проявів до побудови цілісної моделі функціонування цього феномену.

Крім того, запропоноване визначення створює передумови для обґрунтування критеріїв та показників особистісно-професійної зрілості педагога. Оскільки зрілість розглядається як системна характеристика особистості, критерії її оцінювання можуть бути пов'язані не лише зі ступенем розвитку окремих

властивостей, а й з рівнем їхньої інтегрованості, узгодженості та здатності забезпечувати ефективне професійне функціонування.

Нарешті, запропоноване визначення відкриває можливості для розроблення рівневої характеристики зрілості. Якщо зрілість є особливим рівнем організації особистості, то закономірно постає питання про якісно різні ступені її сформованості, особливості їхнього прояву та закономірності переходу від менш зрілих до більш зрілих форм особистісного і професійного функціонування.

Таким чином, евристичний потенціал запропонованого визначення полягає в тому, що воно дозволяє не лише описувати феномен особистісно-професійної зрілості педагога, а й аналізувати його механізми, здійснювати емпіричне вивчення, обґрунтовувати структурні моделі, визначати критерії та рівні його розвитку. Саме ця методологічна продуктивність забезпечує його значущість як концептуальної основи подальших теоретичних і прикладних досліджень.

Запропоноване визначення особистісно-професійної зрілості педагога має також практичне значення, оскільки створює підґрунтя для вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників, розвитку наукових досліджень і практики професійного становлення педагогів. Традиційна система професійної підготовки вчителів значною мірою зосереджується на формуванні предметних знань, методичних умінь і професійних компетентностей. Безумовно, ці складові є необхідними, проте вони не забезпечують автоматичного становлення особистісно зрілого педагога. Запропоноване визначення дозволяє розширити цілі професійної підготовки, орієнтуючи її не лише на формування компетентного виконавця професійних функцій, а й на розвиток автономної, рефлексивної, відповідальної та здатної до саморозвитку особистості.

У практичному вимірі це означає необхідність переорієнтації змісту педагогічної освіти на створення умов для особистісного самовизначення майбутніх педагогів, розвитку їхньої рефлексивності, формування ціннісно-смислових засад професійної діяльності, здатності до відповідального прийняття рішень та усвідомленого професійного саморозвитку. Відтак підготовка педагога має розглядатися не лише як процес професійного навчання, а й як процес становлення його особистісно-професійної зрілості.

Розуміння особистісно-професійної зрілості як інтегративного метарівня організації особистості відкриває нові напрями наукових пошуків, пов'язаних із вивченням механізмів її формування, закономірностей розвитку, критеріїв діагностики та взаємозв'язків з іншими характеристиками професійного становлення педагога. Запропонована концептуалізація створює теоретичне підґрунтя для розроблення структурних моделей зрілості, побудови системи її емпіричних індикаторів та проведення міждисциплінарних досліджень на перетині психології, педагогіки та акмеології.

Практичне значення авторського визначення виявляється також у можливості його використання як основи для розроблення програм розвитку особистісно-професійної зрілості педагогів. Оскільки визначення окреслює ключові структурні характеристики зрілої особистості, воно дозволяє конкретизувати напрями психологічного і педагогічного супроводу професійного становлення вчителя. На цій основі можуть бути створені програми професійного розвитку, тренінги особистісного зростання, технології рефлексивного супроводу, методики діагностики та індивідуальні траєкторії професійного самовдосконалення педагогів.

Таким чином, запропоноване визначення особистісно-професійної зрілості педагога створює концептуальне підґрунтя для переосмислення цілей педагогічної освіти, відкриває нові перспективи наукових досліджень і визначає орієнтири для розроблення технологій розвитку особистісно-професійної зрілості педагога.

Структура особистісно-професійної зрілості педагога

Будь-яке теоретичне визначення набуває наукової продуктивності лише тоді, коли воно може бути конкретизоване через систему взаємопов'язаних структурних елементів, описане в термінах критеріїв та показників і переведене в площину емпіричного аналізу. Саме тому логіка дослідження закономірно передбачає перехід від концептуального визначення феномену до побудови його структурно-функціональної моделі. Якщо попередній підрозділ був спрямований насамперед на розкриття сутності особистісно-професійної зрілості, то завдання цього

підрозділу полягає у визначенні її внутрішньої організації, виявленні системи критеріїв її сформованості та обґрунтуванні якісно різних рівнів розвитку.

Необхідність такого переходу зумовлена складністю та багатовимірністю самого феномену зрілості. Особистісно-професійну зрілість неможливо адекватно описати за допомогою одного показника чи окремої особистісної характеристики. Вона являє собою складне системне утворення, у якому інтегруються когнітивні, емоційні, ціннісно-смислові, соціальні та професійні аспекти розвитку особистості. Відповідно її дослідження потребує виділення таких компонентів, які, з одного боку, відображають різні сторони цього феномену, а з іншого – перебувають у відносинах внутрішньої взаємозумовленості та утворюють цілісну систему. Водночас побудова структурно-функціональної моделі має не лише теоретичне, а й виразне практичне значення. Виокремлення структурних компонентів особистісно-професійної зрілості створює підґрунтя для визначення критеріїв та показників її розвитку, розроблення діагностичного інструментарію, проєктування технологій її формування та оцінювання ефективності освітніх впливів. Інакше кажучи, саме структурна модель забезпечує перехід від абстрактного теоретичного конструкту до його емпіричного дослідження та практичного використання.

Особливо важливо підкреслити, що запропонована модель має розглядатися не як механічний перелік окремих компонентів зрілості, а як система взаємопов'язаних елементів, кожен із яких набуває свого змісту лише в контексті цілісної організації особистості. Саме тому структура особистісно-професійної зрілості педагога відображає не лише її склад, а й логіку функціонування та розвитку цього інтегративного феномену.

Побудова структурно-функціональної моделі особистісно-професійної зрілості педагога ґрунтується на загальних положеннях розробленої метарівневої інтегративної концепції та спирається на низку взаємопов'язаних методологічних підходів, які визначають логіку виділення структурних компонентів, критеріїв і рівнів розвитку досліджуваного феномену.

Передусім методологічною основою моделі виступає системний підхід. З його позицій особистісно-професійна зрілість розглядається як цілісне системне утворення, що складається з взаємопов'язаних компонентів, між якими існують відносини

взаємозалежності та взаємовпливу. Жоден із компонентів зрілості не може бути зрозумілий ізольовано від інших, оскільки його функціонування визначається місцем у загальній структурі особистості. Відповідно рівень сформованості зрілості залежить не лише від розвитку окремих її складових, а й від ступеня їхньої внутрішньої узгодженості та інтегрованості.

Другим методологічним підґрунтям виступає інтегративний підхід. Його центральна ідея полягає в тому, що зрілість формується через інтеграцію різних аспектів особистісного та професійного розвитку. Когнітивні, емоційні, ціннісні, соціальні й професійні характеристики не існують автономно, а поступово об'єднуються в цілісну систему, яка набуває нових інтегративних властивостей. Саме тому структурні компоненти особистісно-професійної зрілості не можуть розглядатися як простий набір окремих характеристик; вони являють собою різні прояви єдиного процесу інтеграції особистості.

Важливе значення для побудови моделі має також суб'єктний підхід. У його межах особистість розглядається як активний суб'єкт власного життя і професійного становлення. Особистісно-професійна зрілість формується не внаслідок механічного засвоєння соціального досвіду чи накопичення професійних знань, а в процесі активного самовизначення, рефлексії, прийняття відповідальних рішень і свідомого саморозвитку. Тому структурна модель зрілості має відображати не лише результат розвитку особистості, а й її здатність виступати суб'єктом власного становлення.

Зазначені методологічні підходи конкретизуються через систему принципів, які визначають логіку побудови структурно-функціональної моделі.

Принцип цілісності передбачає розгляд особистісно-професійної зрілості як єдиного інтегративного утворення, у межах якого всі компоненти перебувають у стані взаємозумовленості. Зміни будь-якої складової неминуче впливають на функціонування системи загалом.

Принцип багатовимірності відображає складність і поліаспектність феномену зрілості. Особистісно-професійна зрілість охоплює різні площини розвитку особистості – когнітивну, емоційну, ціннісно-смислову, соціальну та професійну, які не можуть бути зведені одна до одної.

Принцип ієрархічності виходить із того, що структура зрілості має багаторівневу організацію. Окремі характеристики особистості інтегруються у більш складні системні утворення, а їхня взаємодія забезпечується функціонуванням особистісно-професійної зрілості як метарівня організації особистості. Саме цей принцип дозволяє розглядати зрілість не як одну із властивостей людини, а як особливий спосіб організації всієї системи особистості.

Принцип динамічності відображає процесуальний характер зрілості. Особистісно-професійна зрілість не є незмінним станом або завершеним результатом розвитку. Вона постійно перебуває у процесі становлення, самозміни та самовдосконалення, набуваючи нових форм прояву на різних етапах професійного життя педагога.

Особливого значення для побудови моделі набуває *принцип гетерохронності розвитку*. Становлення особистісно-професійної зрілості відбувається нерівномірно, а її окремі компоненти можуть розвиватися різними темпами та досягати різного ступеня сформованості. Високий рівень розвитку одних характеристик не гарантує аналогічного рівня розвитку інших. Наприклад, значна професійна компетентність може поєднуватися з недостатньою рефлексивністю або високий рівень відповідальності – із недостатньою автономністю. Саме тому особистісно-професійну зрілість необхідно розглядати як динамічний процес поступового узгодження різних аспектів розвитку особистості, а не як одночасне та рівномірне формування всіх її складових.

Вихідним положенням розробленої метарівневої інтегративної концепції є розуміння того, що зрілість не може бути адекватно описана лише через перелік окремих особистісних характеристик або професійно важливих якостей. Як складний багатовимірний феномен, вона вимагає аналізу принаймні на двох взаємопов'язаних рівнях: структурному та функціональному.

Перший рівень аналізу становлять структурні компоненти особистісно-професійної зрілості, які відображають різні сфери особистості та характеризують те, що саме сформовано в процесі її розвитку. Ідеться про відносно стійкі особистісні утворення – систему цінностей і смислів, особливості самосвідомості, рефлексивні здібності, характер емоційної саморегуляції, соціально-комунікативні характеристики, професійні установки

та інші компоненти, які забезпечують можливість зрілого функціонування особистості. Саме вони становлять своєрідний «матеріал» зрілості, її внутрішній змістовий фундамент.

Проте наявність навіть достатньо розвинених окремих компонентів ще не означає сформованості особистісно-професійної зрілості. Автономність, відповідальність, компетентність чи рефлексивність можуть бути розвинені нерівномірно, існувати ізольовано або навіть суперечити одна одній. У такому разі особистість володіє окремими передумовами зрілості, але ще не досягає її системної якості. Саме тому необхідним є другий рівень аналізу – рівень інтегральних властивостей особистісно-професійної зрілості, які відображають те, як функціонує особистість, яким є спосіб її саморегуляції, взаємодії зі світом і здійснення професійної діяльності. До таких інтегральних властивостей належать автономне самовизначення, відповідальне прийняття рішень, рефлексивне осмислення досвіду, смислотворення, здатність до саморозвитку, внутрішня цілісність та узгодженість особистісних і професійних проявів.

Отже, структурні компоненти та інтегральні властивості співвідносяться між собою як потенціал і спосіб його реалізації. Якщо структурні компоненти характеризують змістовне наповнення особистості, то інтегральні властивості відображають якісно новий рівень її організації, що виникає внаслідок інтеграції окремих складових у цілісну систему функціонування.

У цьому контексті особистісно-професійну зрілість доцільно розглядати як емергентне системне утворення, властивості якого не можуть бути безпосередньо виведені із суми окремих компонентів. Подібно до того, як цілісність живого організму не зводиться до сукупності його органів, зрілість не є простою сумою автономності, відповідальності, рефлексивності чи компетентності. Вона виникає на вищому рівні організації особистості як нова системна якість, що визначає спосіб інтеграції та функціонування всіх її складових.

Саме тому в межах метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійна зрілість розуміється як результат поступового переходу від розвитку окремих структурних компонентів до формування цілісних способів саморегуляції та життєдіяльності. Інакше кажучи, зрілість виникає тоді, коли різні сфери особистості перестають функціонувати відокремлено і

набувають внутрішньої узгодженості, підпорядковуючись єдиній системі цінностей, смислів і професійних цілей.

Такий двохрівневий підхід має принципове методологічне значення для побудови структурно-функціональної моделі особистісно-професійної зрілості педагога. Він дозволяє, з одного боку, визначити систему структурних компонентів, які підлягають формуванню та розвитку, а з іншого – виокремити інтегральні властивості, що характеризують якісно різні способи функціонування особистості та можуть виступати критеріями сформованості її особистісно-професійної зрілості. Саме така логіка аналізу забезпечує перехід від опису окремих характеристик до розуміння зрілості як цілісного метарівня організації особистості педагога.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що в науковій літературі структура зрілості описується по-різному. Одні автори акцентують увагу на ціннісно-мотиваційних характеристиках особистості, інші – на розвитку самосвідомості, рефлексії чи автономності, треті – на когнітивній складності, відповідальності або здатності до саморегуляції. Однак більшість існуючих моделей мають переважно дескриптивний характер і часто являють собою перелік окремих рис, недостатньо розкриваючи внутрішню логіку їх взаємозв'язків та системну організацію.

У межах розробленої концепції компонентна структура особистісно-професійної зрілості вибудовується на інших методологічних засадах. Вихідним є положення про те, що компоненти зрілості повинні відображати не окремі психологічні властивості, а відносно автономні сфери організації особистості, кожна з яких виконує специфічну функцію у процесі її особистісного і професійного становлення.

Водночас запропонована структура спирається на ідеї, обґрунтовані в попередніх дослідженнях, у яких особистісно-професійна зрілість розглядалася через систему ціннісно-мотиваційних, когнітивних, рефлексивних та функціональних характеристик. Проте в межах метарівневої інтегративної концепції ці положення зазнають подальшого теоретичного узагальнення та переосмислення. Окремі компоненти інтегруються, уточнюються та набувають нового змістового наповнення відповідно до розуміння зрілості як системного способу організації особистості.

У результаті теоретичного синтезу виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів особистісно-професійної зрілості педагога:

- ціннісно-смисловий,
- мотиваційно-автономний,
- рефлексивно-регулятивний,
- когнітивно-інтегративний,
- суб'єктно-діяльнісний.

Запропонована система компонентів відображає основні сфери організації особистості педагога: її ціннісно-смислову основу, мотиваційно-вольову сферу, механізми саморегуляції, особливості мислення та способи практичної самореалізації. Саме їх інтеграція забезпечує становлення особистісно-професійної зрілості як цілісного метарівня організації особистості.

Компонентна структура особистісно-професійної зрілості педагога не є механічним поєднанням окремих характеристик. Вона відображає внутрішню архітектоніку особистості, у межах якої різні сфери розвитку поступово інтегруються у цілісний спосіб саморегуляції, професійної діяльності та життєтворення.

Ціннісно-смисловий компонент становить світоглядне ядро особистісно-професійної зрілості педагога. Саме він визначає внутрішні підстави професійної діяльності, її особистісний смисл і гуманістичну спрямованість. З позицій метарівневої інтегративної концепції зрілість неможлива без формування відносно стійкої системи цінностей, яка інтегрує професійний досвід особистості та надає її діяльності внутрішньої цілісності.

Центральним елементом цього компонента виступає ієрархія цінностей. Зрілий педагог характеризується не просто наявністю певних професійних або моральних переконань, а їх упорядкованістю та внутрішньою узгодженістю. Його професійні рішення, педагогічні дії та життєві вибори спираються на відносно стійку систему пріоритетів, яка забезпечує цілісність особистісної позиції та послідовність поведінки.

Другим важливим складником є гуманістична спрямованість особистості. Особистісно-професійна зрілість педагога передбачає визнання самоцінності іншої людини, повагу до її індивідуальності, орієнтацію на розвиток і підтримку особистісного потенціалу учня. Саме гуманістична спрямованість визначає моральний характер педагогічної діяльності та надає професійній компетентності соціально значущого змісту.

Особливе значення має також здатність до смислотворення. Зрілий педагог не обмежується виконанням професійних функцій або досягненням зовнішніх результатів діяльності. Він здатний осмислювати власну професію як важливу життєву місію, співвідносити повсякденні професійні завдання з ширшими гуманістичними й культурними цілями освіти, знаходити особистісний смисл у власній діяльності та розвитку.

Ціннісно-смисловий компонент забезпечує світоглядну основу особистісно-професійної зрілості, інтегруючи систему цінностей, гуманістичну спрямованість і смислове ставлення до професійної діяльності.

Мотиваційно-автономний компонент характеризує внутрішні джерела активності особистості та її здатність до самовизначення. Його виокремлення ґрунтується на положенні про те, що зріла особистість виступає не об'єктом зовнішніх впливів, а активним суб'єктом власного життя та професійного становлення.

Основу цього компонента становить внутрішня мотивація. Зрілий педагог здійснює професійну діяльність не лише під впливом зовнішніх вимог, соціальних очікувань або прагнення до винагороди, а насамперед через усвідомлену особистісну значущість педагогічної праці. Внутрішня мотивація забезпечує стійкість професійних намірів, здатність долати труднощі та підтримувати високий рівень професійної активності.

Другим складником є автономія особистості. Вона проявляється у здатності діяти на основі власних переконань і цінностей, самостійно приймати рішення, зберігати внутрішню незалежність від ситуативного тиску та зовнішніх оцінок. Автономія не означає ізольованості чи нехтування соціальними вимогами. Навпаки, вона передбачає здатність свідомо інтегрувати зовнішні норми у власну систему переконань і діяти відповідально та самостійно.

Важливим елементом компонента є самовизначення, тобто здатність особистості усвідомлено обирати власні життєві й професійні орієнтири, визначати цілі розвитку та нести відповідальність за зроблений вибір. Самовизначення забезпечує активний характер професійного становлення педагога та перетворює його на суб'єкта власного розвитку.

Мотиваційно-автономний компонент відображає внутрішню детермінацію особистості та її здатність виступати активним суб'єктом професійного життя.

Рефлексивно-регулятивний компонент забезпечує усвідомленість розвитку особистості та можливість свідомого управління власною діяльністю і поведінкою. Його центральним елементом виступає рефлексія, яка забезпечує здатність особистості аналізувати власні дії, усвідомлювати їх мотиви та наслідки, критично оцінювати власний досвід і використовувати його як ресурс подальшого розвитку. Саме рефлексія створює умови для професійного самовдосконалення та безперервного особистісного зростання.

Другим важливим складником є самоконтроль, що передбачає здатність регулювати власні емоції, поведінку та діяльність відповідно до усвідомлених цілей і професійних цінностей. Самоконтроль забезпечує стійкість поведінки, професійну надійність і здатність діяти конструктивно в складних або невизначених ситуаціях.

Важливого значення набуває також усвідомленість, яка виявляється у здатності особистості розуміти власні потреби, переживання, мотиви та життєві цілі. Саме усвідомленість забезпечує внутрішню цілісність особистості та створює передумови для відповідального самовизначення.

Рефлексивно-регулятивний компонент забезпечує здатність особистості до самопізнання, самоконтролю та свідомого управління процесом власного розвитку.

Когнітивно-інтегративний компонент характеризує особливості пізнавальної організації зрілої особистості та її здатність до цілісного осмислення складних явищ професійної дійсності. Його основу становить складність мислення, що виявляється у здатності бачити багатозначність ситуацій, враховувати множинність причин і наслідків, долати спрощені та однозначні пояснення педагогічних явищ.

Другим складником є контекстність мислення, тобто здатність розуміти будь-яке явище в системі його зв'язків та умов виникнення. Зрілий педагог усвідомлює залежність педагогічних процесів від особистісних, соціальних і культурних чинників та уникає поверхових і спрощених оцінок.

Важливою характеристикою виступає також діалектичність мислення, яка передбачає здатність інтегрувати суперечливі

позиції, приймати невизначеність і розглядати розвиток як процес постійних змін та подолання протиріч.

Когнітивно-інтегративний компонент забезпечує інтелектуальну основу особистісно-професійної зрілості та створює передумови для адекватного розуміння складності педагогічної реальності.

Суб'єктно-діяльнісний компонент відображає практичний вимір особистісно-професійної зрілості та характеризує здатність особистості реалізовувати власний потенціал у професійній діяльності. Одним із його центральних проявів є самореалізація, тобто здатність перетворювати власні цінності, здібності та професійні наміри на реальні результати діяльності. Зрілий педагог не лише володіє певним потенціалом, а й активно втілює його у професійній практиці.

Другим складником виступає самоорганізація, що передбачає здатність самостійно планувати діяльність, визначати пріоритети, ефективно використовувати ресурси та підтримувати продуктивність власної професійної активності.

Важливого значення набуває також активність, яка проявляється у готовності брати відповідальність за власний розвиток, ініціювати зміни, конструктивно долати труднощі та виступати суб'єктом перетворення професійного середовища.

Суб'єктно-діяльнісний компонент відображає практичну реалізацію особистісно-професійної зрілості та характеризує здатність педагога активно, відповідально й творчо здійснювати власну професійну діяльність.

Виокремлені компоненти відображають не окремі якості чи риси особистості, а різні сфери її організації. Саме їх внутрішня інтеграція забезпечує формування особистісно-професійної зрілості як цілісного метарівня організації особистості педагога.

Запропонована структура особистісно-професійної зрілості не вичерпується виокремленням її компонентів. Компоненти характеризують окремі сфери організації особистості та відповідають на запитання: що саме сформовано в особистості педагога? Проте для розуміння зрілості як метарівня організації особистості не менш важливим є аналіз того, як функціонує ця цілісна система.

Саме тому другим рівнем аналізу особистісно-професійної зрілості виступають її *інтегральні властивості.* На відміну від структурних компонентів, вони не є окремими психологічними

рисами чи ізольованими здібностями. Інтегральні властивості являють собою системні способи функціонування особистості, які виникають унаслідок взаємодії та інтеграції різних компонентів зрілості. Вони характеризують здатність особистості до цілісного самоуправління власним життям і професійним розвитком.

У структурі особистісно-професійної зрілості педагога доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних інтегральних властивостей: самодетермінацію, саморегуляцію, самоорганізацію, саморозвиток і самореалізацію.

Самодетермінація характеризує здатність особистості виступати внутрішнім джерелом власної активності. Вона проявляється у здатності самостійно визначати життєві та професійні цілі, здійснювати свідомий вибір, приймати відповідальні рішення і будувати власну стратегію розвитку. Самодетермінована особистість не є пасивним об'єктом зовнішніх впливів, а виступає активним суб'єктом професійного та життєвого самовизначення.

Саморегуляція відображає здатність особистості свідомо управляти власними психічними станами, поведінкою та діяльністю відповідно до обраних цілей і цінностей. Вона передбачає здатність контролювати емоційні реакції, долати ситуативні труднощі, підпорядковувати безпосередні імпульси довгостроковим цілям і підтримувати внутрішню цілісність поведінки навіть в умовах невизначеності чи професійного напруження.

Самоорганізація характеризує здатність особистості самостійно структурувати власну діяльність і життєвий простір. Вона проявляється у вмінні визначати пріоритети, планувати діяльність, раціонально використовувати ресурси, координувати різні напрями активності та підтримувати продуктивність професійного функціонування. Для педагога самоорганізація є важливою передумовою професійної ефективності та стійкості до перевантажень.

Саморозвиток відображає здатність особистості до свідомого самовдосконалення та безперервного особистісного і професійного зростання. Він передбачає усвідомлення власної незавершеності, відкритість до нового досвіду, готовність до самозміни, здатність ставити перспективні цілі розвитку та активно реалізовувати їх у власній діяльності. Саморозвиток є однією з найважливіших характеристик зрілої особистості,

оскільки забезпечує її динамічність і здатність до подальшого становлення.

Самореалізація характеризує здатність особистості втілювати власний потенціал у професійній діяльності та життєтворчості. Вона проявляється у прагненні до максимально повного розкриття своїх можливостей, реалізації особистісних цінностей і професійного покликання, а також у переживанні осмисленості й внутрішньої значущості власної діяльності.

Принципово важливо підкреслити, що зазначені інтегральні властивості не можуть розглядатися як незалежні характеристики особистості. Вони являють собою різні аспекти єдиного процесу суб'єктного самоздійснення людини. Саме через них особистісно-професійна зрілість проявляється як цілісна система самоуправління, самозміни та творчого перетворення власного життя і професійної діяльності.

Інтегральні властивості особистісно-професійної зрілості відображають не окремі риси зрілої особистості, а системні функції її життєдіяльності. Вони характеризують спосіб функціонування особистості як цілісного суб'єкта власного розвитку та професійного становлення.

Розмежування структурних компонентів та інтегральних властивостей особистісно-професійної зрілості має насамперед аналітичний характер. У реальному функціонуванні особистості вони утворюють єдину динамічну систему, у межах якої окремі сфери розвитку постійно взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну.

Структурні компоненти характеризують різні аспекти організації особистості: її цінності, мотиви, рефлексивні механізми, особливості мислення та способи діяльності. Проте самі по собі вони ще не утворюють зрілості. Особистісно-професійна зрілість виникає лише тоді, коли між цими компонентами встановлюються відносини внутрішньої узгодженості, взаємного підсилення та функціональної інтеграції. Саме внаслідок такої інтеграції формуються інтегральні властивості зрілої особистості. Іншими словами, інтегральні властивості є не вихідними елементами структури, а результатом взаємодії її компонентів.

Так, самодетермінація формується завдяки поєднанню ціннісно-смислового, мотиваційно-автономного та рефлексивно-регулятивного компонентів. Здатність самостійно визначати

власні життєві та професійні орієнтири передбачає наявність сформованої системи цінностей, внутрішньої мотивації, розвиненої рефлексії та здатності до свідомого вибору.

Саморегуляція є результатом інтеграції насамперед рефлексивно-регулятивного, мотиваційно-автономного та когнітивно-інтегративного компонентів. Усвідомлення власних станів, здатність розуміти складність ситуації та внутрішня автономія створюють передумови для свідомого управління власною поведінкою.

Самоорганізація формується на основі взаємодії суб'єктно-діяльнісного, рефлексивно-регулятивного та мотиваційно-автономного компонентів. Самостійне планування діяльності, визначення пріоритетів та ефективне використання власних ресурсів можливі лише за умови сформованості механізмів самоконтролю та внутрішньої детермінації діяльності.

Саморозвиток виникає як результат інтеграції всіх структурних компонентів. Усвідомлення смислу професії, внутрішня мотивація до зростання, здатність до рефлексії, складне розуміння професійної реальності та активна суб'єктна позиція спільно забезпечують готовність особистості до безперервного самовдосконалення.

Нарешті, самореалізація є найбільш узагальненим проявом інтеграції всіх компонентів особистісно-професійної зрілості. Вона характеризує здатність особистості перетворювати власний потенціал на реальні результати професійної діяльності, творчості та життєтворення.

Таким чином, між структурними компонентами та інтегральними властивостями існують відносини системної детермінації. Компоненти створюють необхідні психологічні передумови зрілості, тоді як інтегральні властивості відображають способи функціонування особистості як цілісної системи.

Отже, особистісно-професійна зрілість педагога постає як результат інтеграції різних сфер особистості у вищі форми суб'єктної організації життя та професійної діяльності. Саме ця інтеграція забезпечує перехід від сукупності окремих психологічних характеристик до якісно нового рівня функціонування особистості – рівня самодетермінованого, саморегульованого, здатного до саморозвитку й самореалізації суб'єкта професійного становлення.

Критерії і показники особистісно-професійної зрілості педагога

Побудова структурно-функціональної моделі особистісно-професійної зрілості педагога закономірно зумовлює необхідність визначення критеріїв її сформованості. Якщо структурні компоненти розкривають внутрішню організацію зрілості, а інтегральні властивості характеризують способи її функціонування, то критерії дають змогу здійснити її науковий опис, емпіричне дослідження та практичну діагностику.

У науковому розумінні критерії виступають своєрідними індикаторами зрілості, які дозволяють виявити ступінь сформованості досліджуваного феномену та оцінити особливості його прояву в реальній діяльності особистості. Саме через систему критеріїв теоретична модель набуває операціоналізаційного потенціалу та стає придатною для подальшого емпіричного вивчення.

Водночас критерії не можуть бути механічним відображенням окремих компонентів структури. Відповідно до метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості вони мають відображати не наявність окремих психологічних характеристик, а ступінь їх інтеграції та узгодженого функціонування. Ця обставина має принципове методологічне значення. Наприклад, наявність певних професійних цінностей ще не свідчить про високий рівень зрілості, якщо вони не визначають реальну поведінку особистості. Аналогічно, розвинені рефлексивні здібності самі по собі не є показником зрілості, якщо вони не забезпечують саморегуляцію, відповідальність і здатність до конструктивного саморозвитку. Тому критеріями особистісно-професійної зрілості повинні виступати такі характеристики, які дозволяють оцінити рівень внутрішньої узгодженості різних сфер особистості та ефективність їх спільного функціонування.

Із цих позицій система критеріїв виконує дві взаємопов'язані функції. По-перше, вона забезпечує операціоналізацію феномену особистісно-професійної зрілості, тобто створює можливість його емпіричного дослідження та вимірювання. По-друге, критерії дозволяють простежити динаміку розвитку зрілості та виявити якісні відмінності між різними рівнями її сформованості.

Спираючись на запропоновану структурно-функціональну модель особистісно-професійної зрілості педагога, доцільно виокремити чотири взаємопов'язані критерії її сформованості:

ціннісно-смисловий, особистісно-диспозиційний, когнітивно-інтегративний та функціонально-регулятивний.

Ціннісно-смисловий критерій характеризує рівень сформованості світоглядної та аксіологічної основи особистості педагога. Він відображає ступінь усвідомленості професійних цінностей, їхню внутрішню ієрархізованість, гуманістичну спрямованість особистості та здатність надавати власній професійній діяльності особистісного смислу. Цей критерій дозволяє оцінити не лише декларовану систему цінностей, а й ступінь їх інтеграції у структуру особистості та реальний вплив на професійну поведінку педагога.

Особистісно-диспозиційний критерій відображає ступінь сформованості стійких особистісних диспозицій, які визначають характер взаємодії особистості зі світом, іншими людьми та власним розвитком. До його змісту належать сформованість особистісної та професійної ідентичності, автономність, суб'єктність, відповідальність, рефлексивність, емоційна стійкість, емпатійність, здатність до конструктивної взаємодії та готовність до саморозвитку. На відміну від ціннісно-смислового критерію, який характеризує внутрішні смислові основи діяльності, особистісно-диспозиційний критерій відображає стійкі способи особистісного функціонування та взаємодії із соціальним середовищем.

Когнітивно-інтегративний критерій характеризує рівень розвитку пізнавальної сфери особистості та здатність до цілісного осмислення професійної реальності. Його зміст становлять когнітивна складність, контекстність, системність і діалектичність мислення, здатність до прийняття невизначеності, інтеграції суперечливих позицій і розуміння багатофакторної детермінації педагогічних явищ. Цей критерій дозволяє оцінити здатність педагога виходити за межі стереотипних схем мислення та здійснювати складний, рефлексивний і контекстуально чутливий аналіз професійних ситуацій.

Функціонально-регулятивний критерій відображає здатність особистості до свідомого управління власною діяльністю та професійним розвитком. Він інтегрує прояви самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку та самореалізації особистості. Саме цей критерій характеризує здатність педагога виступати активним суб'єктом власного професійного становлення, самостійно визначати напрями розвитку,

регулювати поведінку, конструктивно долати труднощі та реалізовувати свій професійний потенціал.

Принципово важливо, що зазначені критерії хоча й корелюють із відповідними структурними компонентами особистісно-професійної зрілості, проте не є їх прямими аналогами. Якщо компоненти описують окремі сфери організації особистості, то критерії відображають рівень їх інтеграції та ефективність функціонування як цілісної системи.

Система критеріїв дозволяє перейти від теоретичного опису особистісно-професійної зрілості до її емпіричного вивчення та створює підґрунтя для визначення рівнів її сформованості.

Для забезпечення можливості емпіричного дослідження особистісно-професійної зрілості кожен із запропонованих критеріїв потребує конкретизації через систему відповідних показників. Показники є більш конкретними та безпосередньо спостережуваними характеристиками, які дозволяють виявляти рівень сформованості критеріїв у поведінці, діяльності, судженнях і ставленнях особистості.

У межах запропонованої моделі доцільно виокремити три взаємопов'язані групи показників: поведінкові, когнітивні та ціннісні.

Поведінкові показники характеризують практичні прояви особистісно-професійної зрілості у професійній діяльності та міжособистісній взаємодії. До них належать:

- здатність до самостійного прийняття рішень;
- відповідальність за результати власної діяльності;
- конструктивна поведінка в проблемних і конфліктних ситуаціях;
- здатність до саморегуляції та емоційної стійкості;
- готовність до професійних змін і нововведень;
- активне здійснення професійного саморозвитку;
- здатність до співпраці, емпатійної взаємодії та педагогічного партнерства.

Когнітивні показники відображають особливості пізнавальної організації особистості та рівень осмислення нею власного досвіду й професійної діяльності. До них належать:

- усвідомлення власних життєвих і професійних цілей;
- сформованість професійної та особистісної ідентичності;
- здатність до рефлексивного аналізу власної діяльності;

- системність і контекстність мислення;
- здатність розуміти суперечливість педагогічних ситуацій;
- когнітивна гнучкість і прийняття невизначеності;
- усвідомлення власних ресурсів і обмежень.

Ціннісні показники характеризують внутрішню смислову основу професійної діяльності та особистісного розвитку педагога. До них належать:

- сформованість гуманістичної системи цінностей;
- орієнтація на розвиток особистості учня;
- усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності;
- внутрішня мотивація професійного розвитку;
- здатність до смислотворення;
- узгодженість цінностей, переконань і поведінки;
- орієнтація на самореалізацію та безперервне самовдосконалення.

Слід підкреслити, що наведені показники не існують ізольовано. У реальному функціонуванні особистості вони утворюють єдину систему взаємопов'язаних проявів зрілості. Саме характер їх поєднання та ступінь взаємної узгодженості дозволяють визначати рівень сформованості особистісно-професійної зрілості педагога.

Система поведінкових, когнітивних і ціннісних показників забезпечує можливість конкретизації критеріїв особистісно-професійної зрілості та створює необхідне підґрунтя для подальшого виокремлення рівнів її сформованості.

Рівні особистісно-професійної зрілості педагога

Визначені критерії і показники уможливлюють виокремлення рівнів особистісно-професійної зрілості педагога. Саме рівневий аналіз дозволяє виявити якісні відмінності у способах функціонування особистості, простежити динаміку її професійного становлення та визначити перспективи подальшого розвитку.

У межах метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога рівні зрілості не розглядаються як жорстко фіксовані стадії розвитку, які послідовно та незворотно змінюють одна одну. Зрілість є складним, багатовимірним і динамічним феноменом, розвиток якого характеризується нерівномірністю, гетерохронністю та можливістю поєднання

ознак різних рівнів у структурі однієї особистості. Тому рівні особистісно-професійної зрілості доцільно розглядати як узагальнені моделі організації особистості, що відображають домінуючий спосіб її функціонування на певному етапі професійного становлення.

Спираючись на положення метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога, а також на суб'єктний підхід і теорію ідентичності, доцільно виокремити три якісно відмінні рівні сформованості особистісно-професійної зрілості: досуб'єктний (залежний), перехідний (пошуковий) та суб'єктний (інтегративний).

Запропоновані рівні не є жорстко відокремленими стадіями розвитку. Вони відображають різний ступінь інтеграції особистості, рівень її самовизначення та здатність виступати суб'єктом власного життя і професійної діяльності. Кожен наступний рівень характеризується більшою внутрішньою цілісністю, автономністю та здатністю до свідомого саморозвитку.

Досуб'єктний (залежний) рівень. Досуб'єктний рівень характеризується недостатньою сформованістю особистості як суб'єкта власного розвитку та професійної діяльності. На цьому рівні переважає зовнішня регуляція поведінки, а життєві та професійні рішення значною мірою визначаються соціальними очікуваннями, вимогами оточення, зовнішніми оцінками та ситуативними обставинами.

Особистість характеризується недостатньою визначеністю системи цінностей і професійних смислів, нестійкістю мотивації, залежністю від схвалення інших людей та обмеженою здатністю до самостійного прийняття рішень. Професійна діяльність часто здійснюється переважно на рівні виконання зовнішньо заданих вимог, дотримання інструкцій і відтворення готових алгоритмів.

Важливою особливістю цього рівня є відсутність внутрішньої цілісності особистості. Її окремі компоненти функціонують недостатньо узгоджено, що проявляється у суперечності між декларованими цінностями та реальною поведінкою, між професійними прагненнями та практичними діями, між потребою розвитку та униканням особистісних змін.

Рефлексія на цьому рівні має переважно ситуативний характер і найчастіше спрямована на зовнішню оцінку власної діяльності. Саморозвиток здебільшого має реактивний характер і

зумовлюється необхідністю пристосування до вимог професійного середовища.

Перехідний (пошуковий) рівень. Перехідний рівень характеризується активними процесами внутрішньої перебудови особистості та переходом від переважно зовнішньої до внутрішньої детермінації розвитку.

Центральною характеристикою цього рівня є криза ідентичності, яка проявляється в переосмисленні професійних цінностей, життєвих орієнтирів і способів професійного самоздійснення. Особистість починає усвідомлювати власну унікальність, критично оцінювати попередній досвід і шукати індивідуальний стиль професійної діяльності.

Саме на цьому рівні істотно посилюється роль рефлексії. Особистість активно аналізує власні переконання, мотиви, цілі та професійні досягнення, прагне зрозуміти причини внутрішніх суперечностей і визначити перспективи подальшого розвитку. Рефлексія поступово перетворюється із ситуативного психічного процесу на відносно стійкий механізм самопізнання та саморегуляції.

Водночас процес інтеграції особистості ще залишається незавершеним. Внутрішня система цінностей і професійних смислів перебуває на стадії становлення, що може супроводжуватися переживанням невизначеності, сумнівами, коливаннями між різними життєвими та професійними орієнтирами.

Саме тому цей рівень має суперечливий характер. З одного боку, він супроводжується внутрішньою нестабільністю і підвищеною чутливістю до кризових переживань. З іншого боку, саме перехідний рівень створює необхідні передумови для якісного розвитку особистості, оскільки актуалізує процеси самовизначення, рефлексії та активного пошуку власної професійної ідентичності.

Суб'єктний (інтегративний) рівень. Суб'єктний рівень характеризується досягненням відносно високого ступеня особистісної та професійної інтеграції. На цьому рівні особистість виступає активним суб'єктом власного життя, професійної діяльності та саморозвитку.

Провідною характеристикою цього рівня є автономія, яка проявляється у здатності самостійно визначати життєві й професійні цілі, приймати відповідальні рішення, керуватися

внутрішніми цінностями та зберігати незалежність від ситуативного зовнішнього тиску.

Іншою принципово важливою характеристикою є внутрішня цілісність особистості. На цьому рівні професійні цінності, життєві смисли, мотиви, переконання та реальна поведінка набувають високого ступеня узгодженості. Особистість характеризується сформованою професійною ідентичністю, стійкою системою цінностей та здатністю до осмисленого професійного самоздійснення.

Суттєвого розвитку набуває також відповідальність як здатність усвідомлювати наслідки власних рішень і приймати на себе відповідальність за результати професійної діяльності, взаємодію з іншими людьми та власний розвиток. Саме відповідальність забезпечує внутрішню єдність свободи та самодетермінації особистості.

На суб'єктному рівні рефлексія, саморегуляція та саморозвиток функціонують як взаємопов'язані механізми життєдіяльності особистості. Педагог здатний конструктивно осмислювати власний досвід, усвідомлювати необхідність змін, цілеспрямовано здійснювати самовдосконалення та творчо реалізовувати власний професійний потенціал.

Таким чином, виокремлені рівні особистісно-професійної зрілості відображають різний ступінь розвитку особистості як цілісного суб'єкта власного життя та професійної діяльності. Їхня внутрішня логіка визначається насамперед ступенем інтеграції особистості та рівнем її самовизначення.

У цьому розумінні особистісно-професійна зрілість постає як процес поступового переходу від зовнішньо детермінованого та недостатньо інтегрованого способу функціонування особистості до автономного, цілісного й самодетермінованого способу професійного буття. Саме тому запропоновані рівні доцільно розглядати не лише як діагностичні категорії, а і як відображення внутрішньої логіки становлення зрілої особистості педагога. у межах метарівневої інтегративної концепції особистісно-професійної зрілості педагога рівні зрілості доцільно розглядати як різні ступені сформованості особистості як цілісного, самодетермінованого та інтегрованого суб'єкта професійного становлення, а їх визначальними характеристиками виступають рівень самовизначення та ступінь інтеграції особистісних і професійних компонентів розвитку.

Особистісно-професійна зрілість як відкрита динамічна система

Розкриття структури, критеріїв і рівнів сформованості особистісно-професійної зрілості педагога дає підстави розглядати її не як сукупність окремих властивостей чи завершений результат розвитку, а як відкриту динамічну систему, яка характеризується складною внутрішньою організацією та безперервним саморозвитком. Такий підхід відповідає основним положенням метарівневої інтегративної концепції, відповідно до якої зрілість є особливим рівнем організації особистості, що забезпечує узгодження її різних компонентів, регуляцію життєдіяльності та спрямування подальшого розвитку.

Як складне системне утворення особистісно-професійна зрілість характеризується двома взаємопов'язаними групами властивостей: структурно-організаційними та генезисно-динамічними.

Структурно-організаційні характеристиками є: множинність, ієрархічність, інтегрованість і цілісність.

Множинність. Фундаментальною властивістю особистісно-професійної зрілості є її множинність. Зрілість не може бути зведена до окремої психологічної риси, професійної компетентності чи інтегральної якості особистості. Вона охоплює різні аспекти людського буття – ціннісно-смисловий, мотиваційний, когнітивний, емоційний, рефлексивний, соціальний і професійний.

Множинність зрілості проявляється і в різноманітті її зовнішніх проявів. Автономність, відповідальність, рефлексивність, здатність до саморегуляції, творчості, самореалізації та саморозвитку є не самостійними ізольованими якостями, а різними проявами єдиного системного феномену. Саме тому особистісно-професійну зрілість неможливо адекватно описати за допомогою одного критерію чи окремої групи показників.

Ієрархічність. Іншою важливою характеристикою зрілості є її ієрархічність. Компоненти особистісно-професійної зрілості утворюють багаторівневу систему взаємопідпорядкованих елементів, у якій окремі психічні процеси, властивості та способи поведінки інтегруються в більш складні психологічні утворення.

Нижчі рівні організації представлені окремими знаннями, мотивами, установками, емоційними реакціями та поведінковими

проявами. Вищі рівні охоплюють інтегральні властивості особистості – самодетермінацію, саморегуляцію, самоорганізацію, саморозвиток і самореалізацію. Найвищий рівень цієї системи становить власне особистісно-професійна зрілість як метарівень організації особистості, який визначає характер взаємозв'язків між усіма компонентами та забезпечує їхню узгоджену взаємодію.

Саме ієрархічність пояснює, чому подібний рівень розвитку окремих професійних чи особистісних характеристик може поєднуватися з різним рівнем зрілості залежно від ступеня їх внутрішньої організації та інтеграції.

Інтегрованість. Центральною властивістю особистісно-професійної зрілості є її інтегрованість. Сутність зрілості полягає не стільки у розвитку окремих якостей, скільки в досягненні певного рівня їхньої внутрішньої узгодженості.

У процесі професійного становлення особистість накопичує різноманітний життєвий і професійний досвід, формує систему знань, переконань, цінностей і способів діяльності. Проте сам по собі цей досвід ще не забезпечує зрілості. Лише за умови його інтеграції виникає цілісна система смислів, мотивів і механізмів саморегуляції, яка забезпечує внутрішню єдність особистості.

Саме інтегрованість забезпечує гармонійне поєднання професійної компетентності, гуманістичних цінностей, особистісних переконань і реальної професійної поведінки педагога.

Цілісність. Інтегрованість закономірно породжує іншу фундаментальну характеристику зрілості – її цілісність. Якщо інтегрованість відображає процес і ступінь узгодження компонентів особистості, то цілісність характеризує результат цього узгодження – формування єдиної системи особистісного функціонування.

Цілісна особистість характеризується внутрішньою послідовністю цінностей, цілей, мотивів, переконань і поведінки. Вона здатна підтримувати відносну стабільність власної ідентичності, приймати відповідальні рішення та діяти відповідно до своїх життєвих і професійних принципів навіть в умовах невизначеності.

У педагогічній діяльності цілісність проявляється в автентичності професійної позиції педагога, узгодженості між його педагогічними переконаннями та реальною поведінкою, єдності професійних цілей і способів їх реалізації.

Поряд зі структурно-організаційними характеристиками особистісно-професійна зрілість має генезисно-динамічні характеристики, які відображають особливості її становлення, функціонування та подальшого розвитку як відкритої системи: гетерохронність, варіативність, відкритість до саморозвитку, незавершеність.

Гетерохронність. Особистісно-професійна зрілість характеризується гетерохронністю розвитку, тобто нерівномірністю становлення її окремих компонентів. Ціннісно-смислова, мотиваційна, рефлексивна, когнітивна та діяльнісна сфери можуть розвиватися з різною інтенсивністю та досягати різного ступеня сформованості.

Наприклад, педагог може характеризуватися високим рівнем професійної компетентності та розвиненою рефлексією, але водночас демонструвати недостатню автономність або невизначеність професійних смислів. І навпаки, виражена гуманістична спрямованість може поєднуватися з недостатньо сформованими механізмами саморегуляції чи професійної самоорганізації.

Гетерохронність розвитку свідчить про те, що зрілість не виникає як одночасне і рівномірне вдосконалення всіх аспектів особистості, а формується через поступове узгодження різних складових її організації.

Варіативність. Іншою закономірністю розвитку особистісно-професійної зрілості є її варіативність. Індивідуальні траєкторії становлення зрілості можуть істотно відрізнятися за темпами розвитку, послідовністю формування окремих компонентів, характером переживання кризових ситуацій і способами їх подолання.

Не існує єдиного універсального шляху досягнення зрілості. Для одних педагогів визначальним механізмом розвитку стає професійна самореалізація, для інших – переосмислення життєвих цінностей, інтенсивна рефлексія чи подолання складних професійних ситуацій. Загальні закономірності розвитку реалізуються через унікальні життєві траєкторії кожної особистості.

Варіативність підкреслює індивідуалізований характер становлення зрілості та неможливість її зведення до жорстко заданої послідовності стадій розвитку.

Відкритість до саморозвитку. Принципово важливою характеристикою особистісно-професійної зрілості є її відкритість до саморозвитку. Зріла особистість не характеризується завершеністю чи досягненням певного остаточного стану. Навпаки, вона усвідомлює власну здатність до змін і готовність до постійного самовдосконалення.

Відкритість до саморозвитку проявляється у прагненні до самопізнання, готовності переглядати власні переконання, переосмислювати професійний досвід, освоювати нові способи діяльності та свідомо конструювати перспективу власного розвитку.

Для педагога ця характеристика має особливе значення, оскільки професійна діяльність у сфері освіти постійно породжує нові виклики та вимагає здатності до безперервного особистісного й професійного зростання.

Незавершеність. Відкритість до саморозвитку безпосередньо пов'язана з іншою фундаментальною характеристикою зрілості – її незавершеністю. Досягнення високого рівня особистісно-професійної зрілості не означає завершення розвитку особистості. Кожний новий життєвий і професійний досвід створює передумови для подальшого переосмислення власної ідентичності та досягнення вищого рівня інтеграції.

Незавершеність зумовлена відкритістю людського буття, постійною зміною соціального та професійного середовища, виникненням нових життєвих завдань і смислів. Саме тому зрілість доцільно розглядати не як кінцевий стан розвитку, а як процес безперервного самоперетворення, у якому кожний досягнутий рівень інтеграції стає підґрунтям для подальшого особистісного і професійного зростання.

Таким чином, особистісно-професійна зрілість педагога постає як відкрита динамічна система, якій притаманні множинність, ієрархічність, інтегрованість і цілісність внутрішньої організації, а також гетерохронність, варіативність, відкритість до саморозвитку та незавершеність розвитку. Сукупність цих характеристик відображає специфіку зрілості як метарівня організації особистості та дозволяє розглядати її не як сукупність окремих позитивних властивостей, а як багаторівневу, відкриту й таку, що постійно розвивається, систему організації особистісного і професійного буття педагога.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що особистісно-професійну зрілість педагога доцільно розглядати як складне, багатовимірне і динамічне системне утворення, яке не зводиться до сукупності окремих психологічних характеристик, професійних компетентностей чи особистісних якостей. Її сутність визначається особливим способом організації особистості, що забезпечує внутрішню узгодженість її ціннісно-смислової, мотиваційної, когнітивної, рефлексивної та діяльнісної сфер.

Особистісно-професійну зрілість педагога доцільно розглядати на двох взаємопов'язаних рівнях аналізу. Перший рівень представлений структурними компонентами, які відображають основні сфери організації особистості, другий – інтегральними властивостями, що характеризують способи її функціонування та виявляються у здатності до самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку і самореалізації. При цьому інтегральні властивості не є ізольованими рисами особистості, а виникають як результат інтеграції та узгодження її структурних компонентів.

Особистісно-професійна зрілість педагога має відкритий системний характер і характеризується низкою структурно-організаційних та генезисно-динамічних властивостей. Їй притаманні множинність, ієрархічність, інтегрованість і цілісність внутрішньої організації, а також гетерохронність розвитку, варіативність індивідуальних траєкторій становлення, відкритість до саморозвитку та принципова незавершеність. Це дає підстави розглядати зрілість не як кінцевий стан розвитку, а як безперервний процес поглиблення внутрішньої інтеграції особистості та розширення її суб'єктних можливостей.

Критеріями сформованості особистісно-професійної зрілості педагога виступають ціннісно-смислові, особистісно-диспозиційні, когнітивно-інтегративні та функціонально-регулятивні характеристики, які відображають ступінь інтегрованості компонентів особистості. Рівні сформованості зрілості відображають міру розвитку суб'єктності та ступінь внутрішньої інтеграції особистості, характеризуючи її перехід від зовнішньо детермінованих форм функціонування до автономного, цілісного й відповідального способу професійного буття.

Отже, особистісно-професійна зрілість педагога є багатовимірною системною якістю, що формується внаслідок

інтеграції структурних компонентів особистості і виявляється у здатності до самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації та саморозвитку, проявляючись на різних рівнях суб'єктності. Саме така організація особистості забезпечує цілісність професійного буття педагога, визначає характер його взаємодії зі світом і виступає внутрішнім механізмом безперервного особистісного та професійного становлення.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЕКЦІЙ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Каплінський В. В.

Освітньо-розвивальний потенціал лекцій з педагогічних дисциплін

Освіта, як і будь-який вид діяльності, вимагає використання необхідних ресурсів, які визначають досягнення передбачуваного результату. Величина, структура, можливості та умови використання ресурсів можуть бути різними. Це положення характеризує поняття потенціалу освіти.

Результативність впливу загальнопедагогічних дисциплін на професійне становлення майбутнього вчителя знаходиться між двома позиціями: їх потенціалом і отриманим результатом. Багаті професійно-педагогічні та особистісні ресурси і можливості цих дисциплін часто бувають нереалізованими, або частково реалізованими. Один із гальмівних факторів – відсутність відповідного цілепокладання під час проведення лекційних, практичних і лабораторних занять щодо використання їх освітньо-виховного потенціалу, а відтак розвитку перспективного мислення, спрямованого на професійне становлення. Погоджуємось з думкою, що «якість потенціалу» визначається його успішною реалізацією.

У цьому контексті важливою є теза про те, що для майбутнього вчителя педагогіка повинна стати не лише дисципліною, в результаті вивчення якої він оволодіває загальнопедагогічними знаннями, вміннями і навичками, а педагогікою духовності, самоцінною теорією і практикою, засобом реалізації усвідомленого сенсу життєтворчості.

В одному із концептів «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» акцентується увага на культивуванні ідей особистісної зорієнтованості, що «проявляється в одухотвореності навчання і виховання», важливої щодо професійно-особистісного становлення вчителя (Стратегії, 2016). З огляду на це необхідно відмовитись, як стверджує О. Орлов, від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання, адже це

результат «особистісного зростання вчителя в своїй професії, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті освітнього процесу» (Орлов, 2014).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити три шляхи професійного становлення вчителів, перший з яких пов'язаний з традиційною методикою їх підготовки і спрямований на вдосконалення предметної та методичної компетентності; другий переважно орієнтований на створення оптимальних умов для особистісного становлення студентів; третій передбачає поєднання професійного, особистісного розвитку та самовдосконалення. В контексті нашого дослідження оптимальним є третій шлях, оскільки професійне становлення не може бути успішним без активізації особистісних ресурсів майбутнього вчителя. В процесі професійного становлення має відбутись якісне перетворення майбутнього педагога як особистості, тобто супроводження професійного прогресу особистісним. Саме тому доречним є вживання терміну «професійно-особистісне становлення».

На думку науковців, професійне становлення, як і життєва позиція людини, залежить від рівня її інтелектуального та морального розвитку, від здатності до саморозвитку і самовдосконалення, бажання бути відвертим із самим собою. Важливо, щоб учитель усвідомлював ступінь професійної відповідальності; знаходив особистісний смисл професійно-педагогічної діяльності; брав на себе відповідальність за її результати (Орлов, 2014).

Отже, щоб забезпечити успішне функціонування системи професійного становлення, необхідно задіяти особистісний потенціал, основні сфери особистості студента, яка також являє собою своєрідну систему. Щоб прослідкувати взаємозв'язок і взаємодію цих двох систем, звернемось до екстенсивно-кільцевої моделі особистості, розробленої відомими українськими вченими М. Бургіним та С. Гончаренком, яка, на наш погляд, найкраще відображає цілісне та системне бачення структурних компонентів у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Вона має ієрархічну будову і включає шість рівнів:

1) базовий (ядро особистості) з його глибинними психічними структурами: характером, темпераментом, здібностями, інтелектом, емоційно-вольовою сферою;

2) гностичний, що включає знання і досвід;

3) інформативний, складовими якого є спрямованість особистості, моральні якості та цінності;

4) система відношень до власної діяльності, до інших людей, до себе, до зовнішнього середовища;

5) діяльність та поведінка, зокрема навчальна, виховна, комунікативна;

6) сприйняття особистості іншими людьми (в контексті педагогічної діяльності це означає, що часто інформація, вимоги, впливи педагога сприймаються через призму ставлення до його особистості).

Кожний компонент, у свою чергу, має власну складну структуру, між компонентами якої також існують зв'язки, зміни в одному компоненті викликають зміни в інших. Більш глибокі рівні так чи інакше впливають на розташовані над ними компоненти. Наприклад, на систему знань та вмінь особистості впливають здібності та інтелект, детермінуючи успішність її діяльності. Знання впливають на формування спрямованості, а від неї залежить те, яких людина набуває знань (М. Бургін, С. Гончаренко, 1989).

Одне з важливих завдань – з'ясувати роль і місце лекції в системі професійного становлення майбутнього вчителя, здійснити аналіз її освітньо-розвивальних і виховних можливостей, опираючись на структуру екстенсивно-кільцевої моделі особистості. Лекція з курсу педагогіки передбачає постановку кількох цілей: 1) орієнтації студента на шлях професійного становлення, допомога в усвідомленні важливості цього процесу; 2) друга присвоєння цінностей майбутньої професії; 3) формування інструментальної основи професійної діяльності (див. рис. 1).

На основі цілей формується зміст лекцій, який допомагає зорієнтуватись у базовому професійно-понятійному середовищі педагогічної професії, відчути її привабливість і закласти таким чином фундамент загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього фахівця.

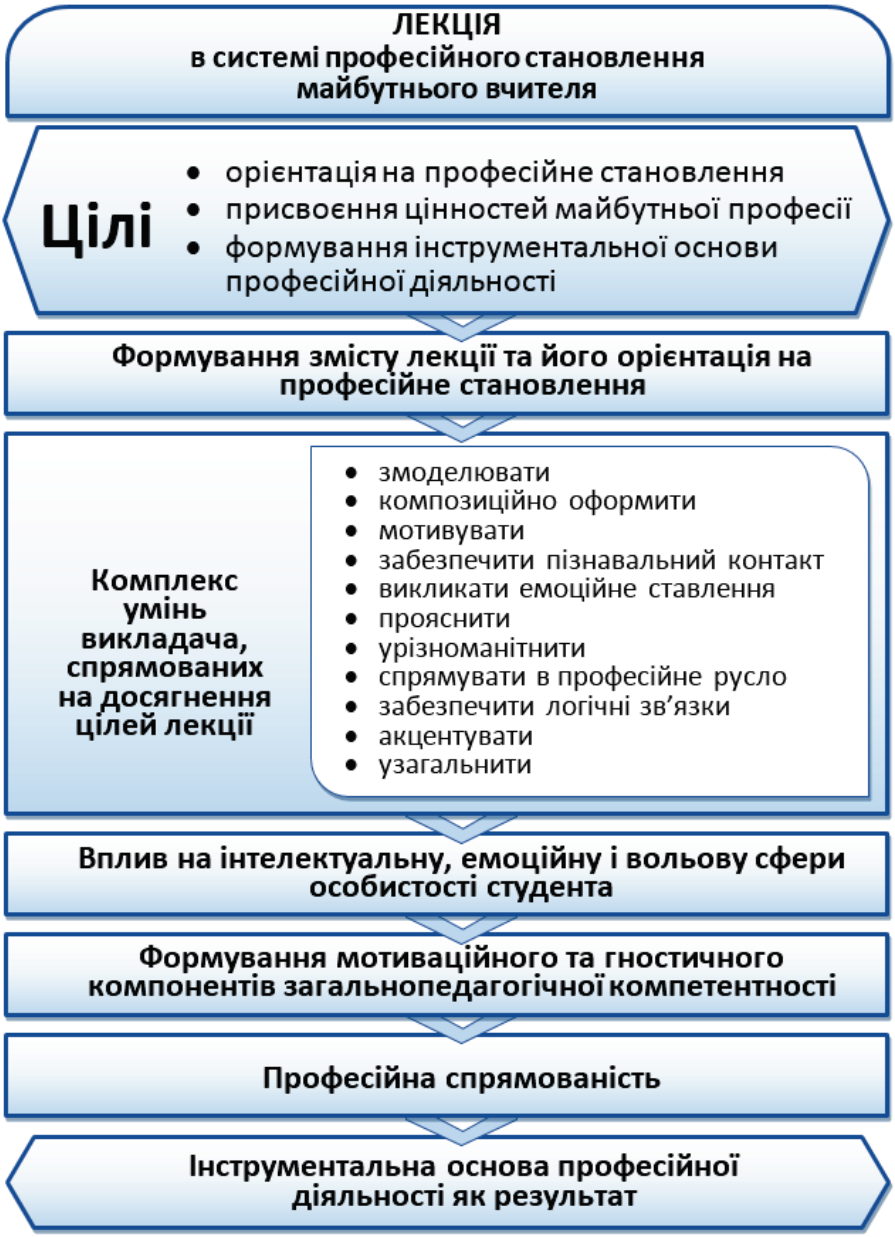

Рис. 1. Лекція в системі професійного становлення майбутнього вчителя

Якщо зміст страждає декларативністю, описовістю, якщо викладач на нього дивиться лише «очима програми чи теми», не оцінюючи «очима студентів», його

впливовий ефект на професійне становлення майбутнього вчителя низький. Часто «потоки» інформації не доходять до суб`єкта впливу або проходять повз нього. Підвищити коефіцієнт впливу лекції на мотиваційно-ціннісну сферу студента з метою спонукання до професійного становлення – означає відібрати такий зміст, що за сприятливих умов не тільки відображається в свідомості, але й «проростає в особистість». Чим менший розрив між інформаційним та ціннісним для особистості, тим більше шансів досягти цієї мети.

Успішність реалізації освітньо-розвивального і виховного потенціалу лекцій, їх вплив на професійне становлення майбутнього вчителя подано на рис. 1 і далі буде конкретизовано. Завдяки реалізації основних цілей забезпечується результативність впливу на ядро особистості, компонентами якого є інтелектуальна, емоційна і вольова сфери. Відбувається емоційне переживання цінності професійного становлення, формування мотиваційного та гностичного його складових, нарощування знань та надання їм синергетичного ефекту. Засвоєння знань та усвідомлення цінностей професії педагога сприяють формуванню професійної спрямованості особистості. Таким чином закладається інструментальна основа майбутньої професійної діяльності.

За способом та характером викладу матеріалу нетрадиційні лекції розподіляються на проблемні, лекції-дискусії, лекції-брифінги, лекції у формі конференції, у формі круглого столу, бінарні, лекції-презентації, лекції, передача і засвоєння змісту яких здійснюється способом розв'язання різних видів тестів тощо.

Окремо зупинимось на *лекція-презентації* з використанням сучасних комп'ютерних технологій, які ми широко практикуємо. Їх результативність залежить від дотримання певних умов: звільнення змісту, поданого на слайдах, від зайвої інформації та його лаконічність; узагальненість та систематизованість; логічний взаємозв'язок між окремими блоками інформації та чітка послідовність її викладу; проблемний характер змісту та його спрямованість на розвиток студентів; різноманітність форм презентації змісту; представлення змісту у вигляді чітких схем, що відображають його ключові елементи, метафоричність тощо.

Дискусія щодо доцільності застосування лекції у ЗВО у час стрімкого розвитку інформаційних технологій цілком закономірна. Адже в умовах науково-технічного прогресу в лекції з'являється значна кількість конкурентів – інноваційних способів, форм та засобів отримання інформації. Частково розділяючи цю думку, ми не можемо погодитись з позицією деяких учених, зокрема В. Чернілевського, в тому, що лекція як загальноаудиторна форма навчання у вищій школі на сьогодні є найбільш неефективною. Подібну точку зору близько 100 років тому висловлював американський історик Генрі Адамс, який говорив, що коли викладач не хоче бути «абсолютно безкорисним», йому слід відмовитися від читання лекцій. На наш погляд, у авторів подібних висловлювань швидше за все були чисто суб'єктивні причини, пов'язані з особистим досвідом читання лекцій.

Більш переконливою є інша точка зору, сутність якої можна передати словами про те, що лекція – це ефективна форма систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуття, волі, інтуїції, переконання, всього багатства особистості педагога з внутрішнім світом слухачів. Саме цього не може замінити ніяка інша інноваційна форма організації навчання у вищій школі. На наш погляд, лекція, як і класика**,** не може бути застарілою або такою, що себе вичерпала. Усвідомлюючи, що не кожне нововведення є раціональним і прогресивним (інколи нововведення можуть дестабілізувати функціонування системи й створити додаткові труднощі), ми здійснювали пошук шляхів удосконалення традиційної лекції в сучасних умовах, її орієнтації на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя.

Вивчення значення лекцій з педагогічних дисциплін та їх потенційних можливостей щодо професійного становлення майбутнього вчителя ми базували на позиціях науковців, які досліджують проблеми організації освітнього процесу у ЗВО (О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Кузьмінський, З. Курлянд, О. Малихін, В. Нагаєв, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула, та ін.) та на власному досвіді викладацької діяльності.

У межах дослідження ролі і значення лекцій студентам IV курсу трьох факультетів (фізичного виховання і спорту, іноземних мов, філології та журналістики) була запропонована анкета, що включала питання: 1. Ви за чи проти лекції у вищій школі? Аргументуйте свою точку зору. 2. В чому, на Ваш погляд, роль і

значення першої лекції з нової навчальної дисципліни? 3. Назвіть причини, які знижують коефіцієнт лекції. 4. Які поради ви дали б викладачам щодо забезпечення ефективності лекції? 5. Продовжіть речення, назвавши 5-6 умінь, що забезпечують успішність лекції: *«Щоб студенти з бажанням відвідували лекції, були на них активні та уважні, викладач повинен уміти…»*.

Відповіді студентів, узагальнені методом контент аналізу свідчать, що більшість з них (68,3 % проти 31,7 %) «за» лекції в навчальному процесі. Назвемо окремі аргументи «за»: «для лекції викладач добирає ключову інформацію, найголовніше, найістотніше»; «лекція допомагає зрозуміти основне»; «можливість живого спілкування з викладачем»; «інтелектуальний та особистісний вплив викладача, його прикладу, його майстерності та власного досвіду»; «можливість викласти узагальнено та систематизовано значний обсяг матеріалу»; «можливість в процесі викладу змісту лекції роз'яснювати, ілюструвати, коментувати тощо»; «спроможність засвоїти значно більший об'єм інформації, ніж під час самостійної роботи, оскільки вона вже узагальнена і систематизована викладачем»; «оперативне знайомство з новітніми науковими досягненнями»; «лекція мотивує і підсилює інтерес до навчальної дисципліни»; «викладач може зацікавити цікавими проблемними запитаннями, звертатись до життєвого досвіду студентів, співставляти різні позиції»; «на лекції можна отримати поштовх до самовдосконалення та самовиховання».

Як бачимо, відповіді студентів свідчать, що лекція з її спонукаючим потенціалом є важливою не лише щодо формування мотиваційного компоненту професійного становлення вчителя, а й гностичного, діяльнісного і рефлексивного. Проілюструємо кількома роздумами студентів, висловленими під час застосування методу незакінчених речень після вивчення курсу «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», що передають емоційне переживання майбутніми фахівцями цінності професійного становлення.

«Мені було цікаво спостерігати за методикою подання матеріалу на лекції, оцінювала зміст, який спонукав до роздумів про плюси професії педагога і дивував своєю новизною. Показником успішності було те, що я не дивилась на годинник»; «Побачила саме той стиль викладання, який хочу запозичити

для своєї професійної діяльності в майбутньому»; «Після цих лекцій я став організованішим, більш зібраним, у мене з'явились цілі в житті. Педагогіка була для мене не просто предметом, а певним періодом змін. Я дійсно змінився, і це мені часто говорять мої батьки»; «Я полюбила педагогіку з першої ж лекції і з часом ця любов лише посилювалась»; «Як не дивно, але лекції з педагогіки були потужним двигуном, що зрушував з місця мою сонну свідомість. Вона пробуджувалась і змушувала думати про майбутнє»; «Побачивши в розкладі назву нової дисципліни «Педагогіка», очікував на суху теорію, але отримав те, чого прагнув, коли обирав професію педагога»; «виховання для мене було лише словом, що залишалось поза межами моїх життєвих і майбутніх професійних інтересів. Його секрети я збагнув на одній з перших лекцій і вони мене зацікавили. Саме тоді до таємниць цього процесу в мені прокинувся інтерес, який з кожним наступним заняттям закріплювався і збільшувався».

Звернемось до тих чинників, які забезпечують реалізацію освітньо-виховного і розвивального потенціалу педагогічних дисциплін засобами традиційної та нетрадиційної лекції. Професійному становленню майбутнього вчителя сприяє як зміст лекцій, так і методика, стиль викладання, особистість викладача. Перший чинник пов'язаний з глибокими знаннями викладача, які породжують переконливість, що в свою чергу, викликає у студентів бажання навчати та переконувати інших. В результаті міцних знань у майбутнього фахівця з'являються свобода, впевненість, розкутість, творчість. Згідно зі «Стратегією розвитку педагогічної освіти в Україні» важливим чинником успішності реалізації потенційних ресурсів дисциплін педагогічного циклу є «створення духовно-розвивального середовища» (Стратегії, 2016), провідне місце в якому належить особистості викладача як орієнтира професійного становлення студента.

Ще один чинник пов'язаний з методичними аспектами викладання. Комплекс умінь викладача-лектора окремим блоком подано на рис.1.

Змістовний текст потребує досконалої форми. Нерідко викладачі (навіть досить ерудовані) недооцінюють форму лекції і цим «вбивають» зміст, створюючи перешкоди щодо реалізації його освітньо-виховних і розвивальних можливостей. Ф. Честерфілд, даючи настанови своєму сину-студенту, зауважував, що стиль – це одежа наших думок, і якими б правильними не були

думки, якщо він недосконалий, це одразу ж відповідно відобразиться на їхньому сприйнятті. Будучи приємною, промова стає переконливою.

Звернемось до окремих порад афористичного характеру, які підтверджують те, що «як сказати» не менш важливе, ніж «що сказати». Говорячи про красномовство на заняттях з основ педагогічної майстерності, звертаємось до афоризмів, що є ефективними підсилюючими прийомами: «Уміння свої думки висловити не менш важливе, ніж самі думки. Якими б мудрими твої думки не були, вони не принесуть ані найменшої користі, якщо будуть приглушені і придушені під час появи на світ» (Ф. Честерфілд); «Дурно говорити для інтелегентної людини – така ж велика непристойність, як невміння читати і писати. Саме тому слід було б вважати вкрай необхідним в справі освіти і виховання навчання красномовству» (А. Чехов); «Кар'єри не зробить той, хто не вміє говорити» (Наполеон); «Вміння говорити є вмінням жити» (Іржі Томан).

Надзвичайно велике значення має *перша лекція* з тієї чи іншої педагогічної дисципліни. Як правило, викладач обирає традиційний шлях ознайомлення з новим предметом, його основними категоріями, структурою. Це цілком логічно, проте невиграшно в плані мотивації. Студент при такому підході сприймає, скажімо, педагогіку як ще одну чергову навчальну дисципліну в розкладі, з якої за усталеним стереотипом проводитимуться заняття, модульний контроль. Мета першої лекції – зацікавити, здивувати, привернути увагу, заінтригувати. Адже інтерес до власного професійного становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості розпочинається з інтересу до педагогічних дисципліни, що є першим кроком професійного саморозвитку.

З іншого боку, перша зустріч зі студентами надзвичайно важлива в плані педагогічно доцільної конструктивної самопрезентації, мета якої, викликати позитивне ставлення, симпатію, довіру до себе як до викладача і забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами. Аналогічної презентації потребує і педагогіка, як нова, важлива і цікава за своїм змістом дисципліна.

Якщо презентація нової дисципліни непродумана, традиційна, шаблонна, це викликає аналогічне ставлення до її змісту, засвоєння якого буде здійснюватись лише на термінологічному

рівні з відповідною установкою: виконати завдання, відповісти на семінарі, скласти екзамен, залік, ніяк не сприяючи професійному становленню майбутнього педагога.

Інформація, не ставши особистісною, в кращому випадку певний час перебуватиме в інструментальній сфері особистості, поки студент не складе екзамен і не «скине» тих знань, важливість яких він не відчув. А це, як засвідчує досвід, є серйозним гальмівним чинником на шляху професійного становлення. Щоб зміст лекції набув особистісного значення, став цінністю, він спершу має бути оціненим і прийнятим студентом: чи варта ця інформація того, щоб утримувати її в довготривалій пам'яті. Саме тому перша зустріч викладача зі студентами спрямовується на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, де формується ставлення, яке передує прийняттю чи неприйняттю змісту.

Різноманітні прийоми «втягуючого початку» лекції описано в науково-методичній літературі з ораторського мистецтва. На наш погляд, доцільно виокремити певні положення, без врахування котрих навіть найцікавіші прийоми можуть не спрацювати.

По-перше, студентів можна включити в освітній процес, якщо перші фрази будуть наповнені актуальним змістом, прямо чи опосередковано пов`язаним із темою. *По-друге, п*очаток лекції має бути спрямований на те, щоб одразу активізувати процеси мислення, а не лише чимось здивувати. Лекція починається з оригінальної та глибокої думки, яка б спонукала до роздумів, народжувала ідеї, актуалізувала знання і життєвий досвід. *По-третє*. важливо не лише привернути увагу, а й втримати її протягом всього процесу комунікації. Часто, викликавши інтерес спочатку, викладач розчаровує студентів уже через декілька хвилин, якщо не опирається на когнітивну основу, якщо продовження програє початку лекції.

Інтерес до змісту значно посилюється, якщо вивчення теорії розпочинається з розгляду педагогічних явищ, задач, які неможливо успішно розв'язати без опори на неї. На початку лекції доречно створити педагогічні ситуації, сформулювати цікаві проблеми, які «беруть за живе» всіх студентів, а лише потім звернутись до них: «*Запишіть тему нової лекції, зміст якої вам допоможе розв'язати щойно поставлені проблеми. По закінченню лекції звернемось до них, щоб разом знайти способи їх успішного розв'язання на основі отриманих знань».*

Наведемо приклад початку першої лекції з методики виховної роботи для студентів інституту іноземних мов. Викладач переконує студентів, що бути гарним спеціалістом з англійської мови замало. Справжній педагог має виходити за межі своєї спеціальності оволодівати таємницями педагогічного впливу, зокрема методами ефективного переконування.

Щоб підкреслити значення дисципліни, яку студенти розпочинають вивчати, викладач звертається до реального прикладу з життя однієї вчительки англійської мови. Під час уроку один з учнів-мажорів намагався образити її, робив недвозначні натяки на її скромний, недорогий одяг, заявляв, що йому взагалі нічого вчити не потрібно – батько все купить. Учителька не залишила це поза увагою і приділила цьому інциденту кілька хвилин уроку, давши моральний урок всьому класові. Без будь-якого роздратування, повчань та образ, просто і стримано вона звернулася до класу: «Зараз ви – просто діти своїх батьків. І те, в що ви сьогодні одягнені, які дорогі телефони і інші іграшки у вас є, що ви їсте, де відпочиваєте, на яких машинах їздите, – це не ваша заслуга, а заслуга ваших батьків. Впевнена, кожен з ваших батьків може розповісти свою історію «Як я став успішним» і те, як багато в цій історії було проблем і складнощів. А що ж робите ви? Ви вихваляєтесь і гордитесь тим, до чого, за великим рахунком, маєте дуже віддалене відношення, і то лише в якості «користувача». Хвалитись чужими успіхами, м'яко кажучи, непристойно. І ображати інших, вести себе зверхньо, будучи ніким, – дурний смак. Критика і зауваження від достойної, шанованої людини – це інша справа. Можливо, колись ви самі станете *кимось*, а не просто закінчите платний, дорогий і навіть дуже престижний університет (це теж буде не ваша заслуга). Тоді, коли ви реалізуєтесь у своїй професії чи в бізнесі, і вам буде що розповісти в своїй історії успіху, от тоді і поговоримо. А якщо вам і тоді буде здаватися, що ваш вчителька англійського мови не так одягнена, не вашого кола і рівня, я обов'язково вислухаю всі критичні зауваження від шанованої людини».

За словами Аристотеля, будь яке пізнання починається із здивування, а один з афоризмів твердить: «Хочеш перемогти – здивуй!». Наведемо інші приклади інтригуючого початку лекції з власного досвіду роботи.

Викладач розпочинає лекцію з педагогіки (тема «Процес виховання») з цікавої цитати, яка ефектно з'являється на

мультимедійній дошці з пропущеним ключовим словом: *«Знання можуть надати людині ваги, однак лише … може додати її блиску» (Ф. Честерфілд).* Студентам пропонується шляхом аналізу визначити пропущене слово, послухавши одну історію. Далі вони роблять висновок, що в цитаті Честерфілда і в наведеній ситуації йдеться про вихованість. «Вихованість, – продовжує викладач, – результат виховання і ключове поняття нового розділу загальної педагогіки «Теорія виховання», вивчення якого розпочинається сьогодні».

Наведемо приклад початку лекції про те, як легко людині зробити ідеологічну операцію і знищити пам'ять: викладач розповідає студентам історію з глибоким смислом, що спонукає до серйозних роздумів.

У цвинтаря Ана Беіт була своя історія. Її переказ починається з того, що жуань-жуани нападали на корінних жителів казахських степів і дуже жорстоко вели себе з полоненими воїнами. Особливо з тими, кого залишали у себе в рабстві. Вони знищували пам'ять раба страшними тортурами – накладанням на голову жертви ширі. Як правило, такому катуванню підлягали наймолодші воїни, найздоровіші хлопці, захоплені в боях.

Спочатку їм начисто збривали голову, ретельно вискрібали до кореня кожну волосину. Паралельно з цим забивали верблюда, виділяючи найтвердішу частину шкури, і в той час, коли вона ще парувала, надягали на бриті голови полонених хлопців, як накладають пластир. Це і означало надягнути ширі. Той, над ким здійснювали таку процедуру, або вмирав, не витримавши знущань, або втрачав на все життя пам'ять, перетворюючись у манкурта, раба, який не пам'ятав свого минулого.

Після надягання ширі рабів відвозили подалі від людних місць, щоб ніхто не чув їх страждань, і залишали у відкритому полі під палючим сонцем без води і їжі. Неймовірні муки тривали кілька діб. Шкіра, висихаючи, як металевий обруч, стискала голову. А вже через добу починало проростати брите волосся мучеників. Інколи волосини, не знаходячи виходу, знову загиналась у шкіру голови, спричиняючи ще більші страждання. Той, хто виживав (1-2 найсильніших) ставав рабом-манкуртом, насильно позбавленим пам'яті, і тому дуже цінним, оскільки готовий був померти за свого господаря. Він, як безсловесна тварина підкорявся лише йому, був абсолютно покірним і безпечним,

нездатним до непокори і бунту. Як собака визнавав лише свого господаря. Його вимоги виконував сліпо, старанно, неухильно. Найстрашніше – знищити в людини пам'ять, зруйнувати розум, вирвати коріння того, що перебуває з людиною до останнього подиху: погляд матері, шум річки, образи людей, серед яких виріс, ім'я дівчини.

Одного разу Нейман-Ана довідалась від купців, що поблизу вони бачили манкурта, ще зовсім молодого, у якого щойно почали пробиватись вуса. Але він не пам'ятав нічого: ні батька, ні матері, ні того, що з ним зробили жуань-жуани. Весь час він тримався за шапку, щільно натягнуту на голову.

Здригнулося серце матері. Вона запаслась їжею та водою і зібралась в дорогу. Коли побачила і впізнала свого сина, кинулась до нього, заридала гірко й страшно: «Сину мій рідний! Я шукаю тебе скрізь! Я твоя мати!». Вона все плакала і плакала, приголомшена горем, сподіваючись, що син впізнає її. Однак син безтямно і байдуже дивився на неї, тримаючись за шапку. Сльози і крик матері не викликали у манкурта і краплі співчуття.

Двічі приїжджали жуань-жуани. Двічі мати ховалась у глибокому яру. Потім вони почали бити манкурта. Він їм казав:

– Вона каже, що вона моя мама.

– Ніяка вона тобі не мама! У тебе немає мами! Ти знаєш, навіщо вона приїжджала? Вона хоче зірвати твою шапку і відпарити голову.

На цих словах манкурт зблід, схопився за шапку і став озиратись навкруги, як звір. Старий жуань-жуан вклав у його руки лук зі стрілами. Коли мати повернулась, вона ще встигла крикнути: «Сину мій! Не стріляй!», відчувши, як стріла увіпнулася їй у лівий бік під руку. То був смертельний постріл (за Ч. Айтматовим).

На професійно-орієнтувальному етапі становлення майбутнього вчителя велике значення мають перші враження студентів щодо професії, а їх спонукальний характер обумовлюється тим, як викладач використовує освітньо-розвивальні та виховні ресурси першої педагогічної дисципліни. Від того, чи вдасться йому викликати живу реакцію студентів, «зачепити» їхню свідомість, «наблизити» до себе, залежатиме їх спрямованість на професійне становлення.

Уміння вибрати оптимальний варіант початку комунікації – запорука подальшого успіху. На думку Ф. Честерфілда, не тільки успіху комунікації. Йому належить думка про те, що долю людини раз та назавжди вирішують перші слова, котрі вона промовляє в тому чи іншому товаристві. Якщо її мова справляє погане враження спочатку, в оточуючих відразу ж з`являється упередженість, вони не визнають заслуг цієї людини, які, можливо, у неї є.

Доречно провести паралель про виникнення контакту між читачем та художнім твором, невдалий початок якого руйнує інтерес. Саме тому Л. Толстой, створюючи оптимальний варіант початку роману «Війна і мир», переробляв його 15 разів. Знайомлячи з особливостями спілкування актора з аудиторією, цілком придатними, на наш погляд, до діяльності лектора, К. Станіславський три із п`яти стадій також присвятив початковій фазі поведінки актора як запоруки успішного сприйняття його гри глядачем.

З метою реалізації освітньо-виховного потенціалу лекцій на першому етапі професійного становлення майбутніх учителів важливі відповідні прийоми, спрямовані на забезпечення психологічної установки, які б мобілізували свідомість студентів, активізували увагу до змісту лекції, допомагали зберігати її до кінця заняття, сприяли закріпленню змісту. Зупинимось на прийомах, які найчастіше застосовувались, щоб забезпечити виконання цих завдань. Їх успішність була доведена неодноразово у процесі багаторічної роботи у ЗВО.

На початку лекції викладач попереджає студентів, що через певний час зробить тайм-аут або антракт, і запропонує вікторину по частині викладеного матеріалу. Відповіді будуть оцінені відповідною кількістю балів.

Одне з важливих положень сьогодні буде навмисно мною пропущено. Щоб його знайти, необхідно співставити зміст лекції з відповідним параграфом підручника. Саме з даного положення шляхом постановки проблемного питання буде розпочато практичне заняття з теми лекції.

На сьогоднішній лекції я навмисно допущу помилку (або скажу нісенітницю). Її зможе помітити лише той, хто осмислюватиме лекційний матеріал, а не лише механічно записувати. В кінці лекції я про це запитаю, щоб перевірити вашу уважність. Викладач може помилки не допускати, проте

застосований прийом допоможе активізувати увагу до змісту лекції.

Розумні поради приховуватимуть відеофрагменти, які я сьогодні використаю на лекції. Впевнений, що ви мудро до них поставитесь. А мудрий той, хто не просто дивиться, а бачить, не тільки слухає, а чує.

Сьогоднішню лекцію завершу трьома запитаннями, на які ви зможете дати правильну відповідь лише тоді, коли уважно слухатимете весь її зміст. Відповіді на запитання оцінюватимуться певною кількістю балів.

Один із студентів (за домовленостю з викладачем) під час лекції піднімає руку і заперечує педагогу: «Я не можу з вами погодитись. Аргументуйте, будь ласка, висунуте вами положення». Цей прийом не лише сприяє підсиленню інтересу до змісту та акцентує увагу на тому чи іншому положенні лекції, а й «оживляє» її. Пізніше викладач цей секрет може розкрити.

Звернення до засобів мистецтва (поезії, музики, репродукцій картин).

З метою успішної реалізації освітньо-розвивальних і виховних можливостей педагогічних дисциплін під час проведення лекції звертаємось й до інших підсилюючих прийомів**:** проблемне запитання на початку або в процесі лекції; розповідь про парадоксальний випадок, прямо чи опосередковано пов'язаний зі змістом лекції; створення проблемної педагогічної ситуації; цікавій епіграф; несподіваний факт; цитування *напам'ять* цікавих афоризмів; зіткнення суперечливих думок; жарт; демонстрація власного (можливо студентського) конспекту і цитування з нього; образні приклади; варіативне повторення; співставлення; контрастне порівняння; так званий ліричний відступ у контексті змісту лекції; навмисні помилки тощо. Подібні методичні прийоми, викликаючи інтерес до змісту лекцій, дають поштовх до свідомої активної діяльності, спрямованої на професійне становлення.

Важлива роль на лекції належить емоційному впливу, який не лише забезпечує концентрацію уваги на змісті загальнопедагогічних дисциплін, а й сприяє формуванню поглядів, переконань щодо цінності професійного становлення, мобілізує, спонукає до роздумів та дій.

На підґрунті наукових праць методичного характеру щодо основних форм організації освітнього процесу у вищій школі,

спостережень за діяльністю викладачів ЗВО, власного досвіду роботи, а також результатів анкетування студентів ми виокремили уміння (рис. 1), які допомагають викладачу забезпечити успішність реалізації освітньо-виховного потенціалу лекцій з педагогічних дисциплін і спрямувати його на професійне становлення майбутнього вчителя. Стисло схарактеризуємо їх.

Уміння подавати зміст ясно і доступно допомагає усвідомити суть інформації вже на самій лекції. Не йдеться про те, що в процесі повідомлення обов'язково мають ставитись всі крапки над «і». Інколи, навпаки, краще зрозуміти зміст допомагає не крапка, а «інтригуючі три крапки», але інформація, що їм передує, повинна бути чіткою і доступною. Окремі елементи змісту можуть подаватись у формі символів з певним підтекстом, які за рахунок їх форми активізують сприйняття і підсилюють інтерес до «прихованої» в них інформації, результатом чого стає її краще усвідомлення, розуміння та запам'ятовування.

Переключити увагу студентів з метою збереження інтересу до змісту під силу викладачу, що має в своєму арсеналі різні прийоми, і *вміє урізноманітнити лекцію фактами, порівняннями, котрі активізують сприйняття.*

Так, будуючи окремі лекції за законами кіномистецтва, де змінюють один одного окремі епізоди, «оживають» різноманітні факти, монологи чергуються з діалогами, ми сприяємо більшій результативності та ефективності засвоєння в порівнянні з традиційними способами. Про це свідчать фрагменти із відповідей студентів, отриманих за допомогою методики незакінчених речень, яка передбачала виявлення зворотнього зв'язку під час лекції: «Я ту лекцію слухаю з великим інтересом, яка…»: *«Своєю неординарністю і різноманітністю методичних прийомів лекція справила незвичайне враження. Я ніби прочитав книгу чи подивилася фільм»; «Думаю, що якщо точно так само будуть проведені інші лекції, то сьогоднішнього ефекту вже не буде»; «Слухаючи лекцію, я все образно уявляла і подумки переносилась у світ, зображений Вами»*.

Урізноманітнення змісту лекції прикладами, фактами, порівняннями, активізуючими його сприйняття з метою ілюстрації тих чи інших теоретичних положень, особливих труднощів не викликає. Йдеться про те, щоб на їх основі допомогти студентам самостійно прийти до певних думок і висновків, не тільки викликаючи, а й одночасно підтримуючи

інтерес до основних положень і до лекції в цілому. Це вміння базується, крім спеціальних знань, на широкому загальному світогляді, методичній винахідливості викладача, що допомагають не лише презентувати ті чи інші факти, а й для досягнення бажаного результату їх належним чином композиційно оформити.

Слід підкреслити, що лише приведені в логічну систему блоки навчальної інформації свідомо сприймаються і усвідомлюються студентами. Звідси важливість *уміння забезпечувати логічність викладу змісту та підводити до відповідних висновків*. Зауважимо, що бувають лекції, які містять достатню кількість цікавих думок і фактів, але відсутність між ними логічного зв'язку призводить до того, що окремі складові губляться, не будучи об'єднані в логічний ланцюг. Велике значення має *стрижнева ідея* лекції, що є саме тим елементом, який забезпечує єдність і цілісність окремих положень і суджень.

Для педагога надзвичайно важливе *вміння ефективно використовувати виразність та інтонаційне багатство мовлення*. Часто лекція набуває особистісної значущості і залишає глибокий слід у пам'яті завдяки яскравій деталі, вдалій метафорі, афоризму чи порівнянню. Образні засоби сприяють загостренню уваги, узагальненню сказаного, більш ефективному впливу на студентів. Це вміння базується не лише на володінні образними засобами, а й мовленево-інтонаційним багатством. Дослідження психологів свідчать, що інтонація, будучи засобом вираження емоцій та оцінки фактів дійсності, сприймається раніше від інформації і може бути вирішальною в інтерпретації значення окремих положень змісту.

Викладач має *виявляти емоційне ставлення до повідомлюваної інформації,* адже зміст потрібно пропускати через себе, «занурюватись» в повідомлюваний матеріал, висловлювати особисту позицію, власне ставлення в процесі його презентації. Знеособленою інформацією знеособлюється весь процес комунікації, що, в свою чергу, виробляє імунітет «несприйняття» до викладача, який своїми почуттями і думками «далекий» від того, про що говорить, навіть якщо зміст сам по собі цікавий та важливий. Чужа думка, взята з книги не має енергії та не може виступати інструментом дії. Спочатку її потрібно наповнити енергією, яку слухачі мають пережити.

Цілком очевидна важливість *вміння акцентувати увагу студентів на головному, істотному, що* досягається за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів: попередній акцент на важливих їх думках; підведення до них з використанням відповідних словесних конструкцій; варіативне повторення тих чи інших положень в стислій формі тощо.

Вміння скорочувати фрази до «розміру думок» – серйозна робота над змістом, пов'язана зі здатністю бачити головне і позбавлятись від зайвого. Слід зауважити, що мова йде не про граничну лаконічність всього змісту, оскільки занадто стисла, концентрована інформація нерідко стає сухою і нудною. Про значення *вміння висловлювати думки лаконічно і вагомо*, необхідність позбавлятися від багатослів'я, надмірної балакучості можна висловитись метафорично: «Оратор, що затягує свій виступ, затягує петлю на горлі слухача. Слухач вмирає як слухач, але залишається жити як людина, яка «відійшла» від лектора». В цьому контексті корисно керуватись рекомендацією іспанського письменника Бальтасара Грасіана, що радить не гнатись за кількістю, а прагнути глибини, оскільки чого багато, того вартість невелика.

Для педагога важливо для більш точної передачі змісту, підсилення ставлення та емоцій володіти *вмінням грамотно використовувати невербальні засоби*. Йдеться про початкову («немовну») стадію комунікації, на якій невербальна інформація, що передається мімікою (рух м'язів обличчя) і пантомімікою (рух всього тіла), формує подальше ставлення до викладача та до повідомлюваного ним змісту. Психологи експериментально доводять, що людина своїм виглядом, жестами, самопочуттям, емоціями, які транслюються від підсвідомості до підсвідомості, всім, що називається підтекстом, навіює іншим власне ставлення до предмета (в найширшому сенсі цього слова).

Зауважимо, що невербальні засоби не тільки «попереджують», але і замінюють, акцентують, посилюють, підбадьорюють, заспокоюють тощо. Особливу роль відіграють жести, які підсилюють видимість, значущість і дохідливість інформаційного потенціалу. Наприклад, по-різному можна «висловитися» за допомогою руки: якщо вона розгорнута в долоню – то це картина, що ілюструє слова; коли піднята вгору або спрямована на когось як «вказівний перст» – акцент, що вимагає уваги або роздумів;

стиснута в кулак рука – певний сигнал до узагальнення, концентрації сказаного тощо.

Педагогу необхідно розвивати *вміння використовувати елементи розумного і доречного гумору*. Успіх лекції залежить і від того, чи вдається викладачу підняти емоційний тонус студентів, зняти втому, розрядити напружену атмосферу, переключити увагу, освіжити свідомість і чуттєво-емоційну сферу засобами гумору з його психотерапевтичним потенціалом. Однак гумор повинен приховувати в собі серйозний зміст, бути доречним, а викладач стриманим в його використанні. Інакше існує небезпека стати тією єдиною людиною, котра сміється, викликавши у студентів своїм жартом посмішку співчуття. Смішне успішніше діє, коли, жартуючи, викладач вміє зберегти серйозний вигляд із загадковим підтекстом.

На лекції необхідно не тільки інформувати студентів, ставлячи їх в позицію пасивного споживача, а й одночасно стимулювати інтелектуальну активність, спонукати до пошуково-творчої поведінки, провокувати появу власних думок і формувати власну точку зору. Професійне становлення відбувається тоді, коли майбутній вчитель не лише стає «носієм» повідомлюваної йому інформації, але й реально просувається вперед у своєму розвитку. Процитуємо слова студентки ф-ту іноземних мов, яка, відповідаючи на питання згаданої вище анкети, писала: «*Я за таку лекцію, яка дає не стільки інформацію для запам'ятовування, скільки інформацію для роздумів, яка дає поштовх до самостійного пошуку знань*».

Функцією *уміння педагога викладати інформацію проблемно* є одночасна спрямованість на розвиток мотиваційного, гностичного і діяльнісного компонентів професійного становлення вчителя. С. Рубінштейн вважав найпершим моментом процесу мислення, поштовхом до інтелектуальної активності проблемну ситуацію з її потенціальним конфліктом між тим, що є, і тим, що необхідно з'ясувати. Звідси особлива роль цього вміння, сутність якого не лише в *баченні* потенційної проблеми та створенні реальної проблемної ситуації, але й в здатності викладача *загострити* її, викликати прагнення *включитись* в пошук, тобто «проблему в собі» перетворити в «проблему студента» за допомогою відповідного комунікативного забезпечення.

Однак обмежитися створенням проблемної ситуації – не означає досягти прогнозованого результату. Важливо не лише її створити, складніше організувати процес її вирішення. Зустрічаючись з вчителями-філологами, випускниками минулих років ми нерідко задавали їм запитання: «Ви можете назвати викладача, лекції якого не лише були цікавими і збереглися в пам'яті, а сприяли вашому професійному становленню і продовжують «працювати» в школі?». Найчастіше називали доцента І. Ф. Нелюбову, обґрунтовуючи свій вибір саме проблемним характером її лекцій, здатністю цілком захопити студентську аудиторію певною пізнавальною проблемою і залучити до активного процесу її розв'язання, в результаті чого народжувались самостійні висновки. Вона вміла проблематизувати навіть не проблемний, на перший погляд, теоретичний матеріал за допомогою досить вдалих фактів, ситуацій, прикладів, подаючи їх саме в тій логічній послідовності, яка сприяла самостійному формулюванню теоретичних положень і їх успішному усвідомленню.

В авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» (Каплінський, 2015) наводиться фрагмент однієї з таких проблемних лекцій, в якому реалізовано весь комплекс названих вище лекторських умінь: доступно і чітко, логічно, образно, емоційно, стисло і проблемно. В діях викладача прослідковується чітка послідовність кроків розв'язання проблеми: по-перше, її *бачення*; по-друге, вміння *залучити* до неї майбутніх учителів шляхом комунікативного забезпечення, що стимулює активну інтелектуальну діяльність; по-третє, не тільки *створення*, але й *загострення* проблемної ситуації і *захоплення* нею через наближенням до живої практики; по-четверте, вміле *підведення студентів* до вирішення проблеми.

Зорієнтувати на шлях професійного становлення неможливо, не враховуючи ставлення студентів до змісту інформації, адресованої їм. Завдяки *вмінню слідкувати за реакцією* слухачів коригується зміст, удосконалюється форма подачі матеріалу, відбувається пошук більш ефективних способів і прийомів, які активізують сприйняття інформації. Зауважимо, що виходити «з полону» попередньо спланованих кроків можливо тільки на основі вільного володіння навчальним матеріалом, методами і способами теоретичних і практичних дій, які в методології науки називаються «прагматико-процедурними» знаннями.

Таким чином, викладачу і студентам, майбутнім учителям, необхідно вміти одночасно здійснювати оцінку змісту і форми, в якій він подається, його сприйняття аудиторією і самооцінку з подальшою саморегуляцією комунікації в залежності від змінних обставин.

Комплекс виокремлених вище вмінь за відсутності *почуття міри* не забезпечує успішного результату. Надмірне проблематизування, надмірна емоційність, образність, надмірне теоретизування тощо – фактори, які гальмують процес сприйняття. Дотримуватись почуття міри – це здатність вчасно зупинитись, переключитись, замінити, відмовитись, не переграти натиснути на «внутрішні гальма» і т. п. Однак не тоді, коли вже очевидні негативні наслідки надмірності, а хоча б за мить до того, коли увага та емоції студентів починають міняти свій знак на негативний. Інакше – насичення > момент байдужості > через півхвилини втома > ще через хвилину роздратування. Говорячи про почуття міри, слід врахувати слушну пораду знаменитого оратора Цицерона, який вважав найбільшою майстерністю виступаючого – не тільки сказати потрібне, а й не сказати непотрібного.

Отже, дисципліни педагогічного циклу мають значний освітньо-виховний та розвивальний потенціал, який переходить у внутрішній план особистості майбутнього вчителя і забезпечує продуктивну післядію лише за певних умов, на які загострено увагу в цьому підрозділі. Комплекс охарактеризованих умінь допомагає викладачу педагогіки підпорядкувати свою освітню діяльність стратегічному завданню, що полягає у створенні умов для розкриття природно-аксіологічного потенціалу студента, його професійно-особистісного зростання.

Якщо при опануванні точних наук, математики або фізики, шлях до свідомості переважно прямий і короткий (знання → свідомість), то при вивченні гуманітарно-педагогічних він дещо довший і проходить через сферу емоцій та почуттів. Саме вони спочатку дають сигнал про життєву важливість чи практичну необхідність знань, лише тоді відбувається їх прийняття і перехід у внутрішній план особистості. Перед тим, як стати інструментом і зафіксуватись в інструментальній сфері, знання мають стати цінністю, пройшовши через мотиваційно-ціннісну сферу особистості.

Зміст педагогічних дисциплін ніколи не стане цінністю для студента, якщо його вивчення буде здійснюватись лише за законами чистого навчання, без спрямування на ту сферу особистості студента, яка, власне кажучи, й наповнює цей зміст змістом і надає йому життєвої та суб'єктивної значущості. При такому підході процес навчання перестає бути суто пізнавальним, він стає особистісно значущим, забезпечуючи успішність професійного становлення вчителя.

Успішній післядії лекцій з дисциплін педагогічного циклу має передувати чітко поставлена мета – націленість їх змісту і дій викладача як на інструментальну сферу особистості, так і на мотиваційно-ціннісну. Така мета і стає тим компасом, який спрямовує дії на результат, забезпечуючи розкриття особистісно-розвивального потенціалу майбутніх педагогів, ті позитивні зміни в структурі особистості, які свідчать про результативність процесу особистісно-професійного становлення.

Освітньо-розвивальний потенціал практичних занять з дисциплін педагогічного циклу

Загальнопедагогічні вміння та навички окрім практики переважно формуються, на практичних та лабораторних заняттях, які є обов'язковим компонентом процесу навчання у вищій школі. В Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту, 2010) та в інших документах МОН України, що стосуються організації навчального процесу у ЗВО, під практичними заняттями розуміється така форма навчання, за якої організовується детальне вивчення студентами тих чи інших теоретичних положень навчальної дисципліни та формується досвід їх практичного застосування шляхом виконання завдань репродуктивного, пошукового та творчого характеру. Термін «практичне заняття» походить від грецького *«praktikos»,* що означає *діяльний.* Вже само значення цього слова говорить про головну функцію цієї форми навчальної діяльності, яку не можна звужувати лише до відтворення та повторення теорії.

Якщо освітньо-розвивальний потенціал лекцій спрямовано на формування мотиваційного та гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності, то практичні заняття орієнтовані на її діяльнісну складову. Знання, які отримані на лекціях, в процесі самостійної роботи, мають значення лише тоді, коли стають керівництвом до практичних дій, інструментом і

регулятором професійної діяльності, інакше вони є неякісними, а процес їх засвоєння незавершеним.

На професійно-орієнтувальному етапі професійного становлення практичні заняття вперше включають майбутніх учителів у професійну практику, спрямовану на реалізацію особистісного потенціалу кожного студента, допомагають реально відчути і усвідомити цілі та завдання професійного становлення, наповнити їх відповідним сенсом.

Сучасні науковці сходяться на думці, що сформувати загальнопедагогічну компетентність, яка є стратегічною метою професійного становлення, неможливо шляхом лише «прямих поставок» навіть найцінніших і найактуальніших для майбутнього педагога знань, тому що стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути досвіду професійної діяльності. Тільки ті знання стають способом успішних дій на практиці, інструментом побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, що постійно змінюються, які не лише передані і засвоєні у формі готових положень, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки цінність самих собою положень без того розвитку, який до них призвів, низька.

Єдність педагогічних знань і педагогічної дії забезпечуються на практичних заняттях, тому їх основна функція – спрямувати надбання теорії в практичне русло. Нам імпонує позиція М. Бургіна, згідно якої теорія озброює фахівця потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступає в сучасних умовах «в якості найбільш ефективного інтелектуального інструмента вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч» (Бургін, 1981).

У контексті наших міркувань щодо ролі практичних занять у системі професійного становлення вчителя важливою є теза А. Дістервега [38], що разом із теорією треба передавати і ті способи, які майбутні педагоги будуть використовувати, що сприятиме не тільки засвоєнню навчального матеріалу, а й відповідних методів його викладання. Це потребує від усіх викладачів, наголошував учений, стати практичнішими у своїй діяльності. При вивченні зі студентами, наприклад, методів і прийомів навчання чи виховання важливо не лише декларувати, а обов'язково демонструвати їх застосування на практиці. Тому система методів і прийомів має займати чільне місце в арсеналі

професійної діяльності самого викладача («щойно я вам говорив, а зараз подивимось, як це можна застосувати»); тільки за цієї умови буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, сила впливу.

Загальні вимоги до організації практичних занять описують автори посібників з педагогіки вищої школи А. Алексюк, С. Вітвіцька, О. Антонова, А. Кузьмінський, В. Лозова, Т. Туркот та ін. Особливості методики проведення практичних занять розглядають Л. Білан, М. Волошин, О. Дубасенюк, Г. Козлова, О. Крикун, О. Малихін, В. Нагаєв тощо. Не залишають поза увагою цю важливу форму організації практичної діяльності студентів, характеризуючи сучасні технології навчання та виховання, І. Дичківська, А. Нісімчук, О. Мороз та ін.

У підручниках та навчальних посібниках указаних авторів визначено цілі та завдання практичних занять як форми організації навчання у ЗВО. Так, З. Курлянд відводить аудиторним практичним заняттям провідну роль у застосуванні набутих знань на практиці, вважаючи їх логічним продовженням роботи, розпочатої студентом на лекціях. Якщо лекція, – наголошує вона, – закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички. Т. Туркот (Туркот, 2011) визначає завдання, на вирішення яких орієнтовані практичні заняття: поглиблення, закріплення і конкретизація знань, здобутих на лекціях та в процесі самостійної роботи; формування вмінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; розвиток самостійності.

Погоджуємось з названими науковцями в тому, що практичне заняття не може бути успішним без ґрунтовної підготовки з боку викладача та студентів, а також таких його традиційних складників, як вступне слово викладача, актуалізація теоретичних відомостей, продуманих педагогом проблемних запитань, підведення підсумків, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів, цікавих завдань на самостійну роботу тощо.

Наведемо узагальнену інформацію щодо функцій практичних занять, які забезпечують поглиблення одержаних на лекціях та в процесі самостійної роботи теоретичних знань; переконують студентів у їх необхідності; формують уміння і навички їх практичного застосування; сприяють розвитку наукового

мислення та мовлення студентів; дають змогу перевірити навчальні досягнення і оперативно забезпечувати зворотній зв'язок; узагальнюють та систематизують набуті знання; створюють студентам сприятливі умови для прояву пізнавальної самостійності, активності та ініціативи.

Наша мета – визначити роль і місце практичних занять у системі професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки та чинники реалізації їх освітньо-розвивального потенціалу.

Критеріями відбору змісту практичних занять є: освітньо-пізнавальний потенціал; відповідність навчальній програмі; відповідність потребам та інтересам студентів; професійна спрямованість; проблемність; зв'язок з сучасною школою; практична спрямованість; виховний та розвивальний потенціал.

Плідність практичного заняття обумовлюється успішністю реалізації його провідних функцій, найважливіша з яких полягає в *розвитку педагогічного мислення, інтелектуальних здібностей, умінь та навичок розумової праці студентів*, що є важливим критерієм сформованості загальнопедагогічної компетентності. Дослідження свідчать: якщо головна увага звертається лише на відтворення засвоєних знань, студент не просувається вище репродуктивного рівня професійного становлення. Майбутні педагоги, які зупиняються на цьому рівні розвитку і не обтяжують себе розумовою діяльністю, образно кажучи, схожі на спортсменів-любителів, які роблять розминку, але уникають складних вправ, розрахованих на певні зусилля, без яких розумовий ріст, як і спортивний, є неможливим, оскільки розумові здібності, як і м'язи, переважно розвиваються в процесі виконання різноманітних вправ та їх поступового ускладнення.

Прогрес у професійному становленні залежить від реалізації не менш важливої функції практичного заняття – *залучення студентів до активної практичної діяльності.* Однак досвід свідчить, що операційна діяльність сама по собі ще не забезпечує реальної особистісної включеності в неї; неправильно вважати, що достатньо залучити студентів до діяльності, а далі все здійснюватиметься само собою. Це стає можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач, усвідомлюються ними, переходять в їх внутрішній план і стають особистісними. З іншого боку, зовнішня активність майбутніх учителів на заняттях ще не показник їх пізнавальної активності. Під зовнішньою пасивністю

може бути прихована інтенсивна внутрішня активність, тобто робота інтелекту, емоцій, почуттів.

На практичних заняттях важливо створити сприятливі умови для *дієвості* науково-теоретичних і операційних знань, здобутих студентами на лекціях та самостійно, і надати цим знанням *гнучкого, діяльнісного характеру*.

Враховуючи положення про те, що навчання є не лише передачею знань, але й спілкуванням, найсучасніші його методи спрацьовують тільки за умови відповідного *комунікативного забезпечення* з метою більш успішного включення студентів до практичної діяльності.

Так, якщо на лекціях майбутнім учителям розкривається сутність методів проблемного навчання, то на практичних заняттях вони повинні навчитись потенційну проблему перетворити в реальну, тобто здійснити *комунікативне* забезпечення частково-пошукового методу навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб посприяти студентам збагнути суть проблемної ситуації, викликати потребу та бажання розв'язувати її, розгорнути та спрямувати за допомогою навідних питань і аналогій на правильний шлях розв'язку, визначити оптимальний варіант її вирішення. З цією метою майбутні вчителі знайомляться з таблицею, складеною А. Фурманом (Фурман, 1991), в якій чітко характеризуються складові проблемної ситуації навчального характеру (див. табл.1).

Таблиця 1

Складові проблемної ситуації

Формування проблеми	Виникнення проблемної ситуації	Зіткнення з утрудненням, виникнення здивування та бажання дізнатись, з'ясувати, зрозуміти. Загострення суперечності, невідповідності. Виникнення пізнавальної потреби в новому знанні, новому способі дії.
	Становлення	Аналіз зв`язків, взаємозалежностей, відношень, інших характеристик об`єкту пізнання. Розмежування в проблемній ситуації відомого і

		невідомого. Утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми.
Розв`язання	Розв`язування	Висунення припущень щодо напрямку розв`язання проблеми. Формулювання гіпотез. Доведення основної гіпотези.
	Зняття	Перевірка розв`язку. Перенесення способів та дії, виявлених у процесі роботи над вирішенням проблеми, на розв`язання інших проблемних ситуацій; використання здобутих знань і способів у нових умовах.

Окрім зазначених вище, практичні заняття з педагогічних дисциплін реалізують інші функції: конкретизація, поглиблення, узагальнення та систематизація, закріплення отриманих на лекції та в процесі самостійної роботи знань; розвиток навичок самостійної роботи; розвиток умінь формулювати і відстоювати власну думку тощо.

Враховуючи, що здібності з позицій структури особистості – це внутрішні умови для формування педагогічних умінь, які, в свою чергу, забезпечують успішність формування складових професійного становлення, зокрема діяльнісного компоненту, однією з функцій практичного заняття є його спрямування на *розвиток* конструктивних, прогностичних, комунікативних, перцептивних, аналітичних та інших *здібностей* майбутнього педагога.

Важлива функція практичного заняття, яка нерідко залишається поза увагою викладачів, – *виховна*, що орієнтована на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя, яка включає переконання, погляди, елементи культурологічного досвіду, норми і способи поведінки, почуття тощо. Вона реалізується через зміст; вибір методів і прийомів навчання;

особистість викладача та організаційні аспекти навчання, адже, якщо вчитель організований, зібраний, відповідальний, стриманий, це стає прикладом для наслідування у професійному становленні студента. Важливо, щоб виховна функція реалізовувалась непомітно, органічно вплітаючись у зміст заняття, оскільки штучні виховні моменти, як правило, не забезпечують успішності.

Пошук чинників, що підвищують результативність практичного заняття в контексті професійного становлення майбутнього педагога здійснювався нами у двох напрямках: упровадження інноваційних та вдосконалення традиційних методів навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду викладачів вищої школи та багаторічного власного досвіду роботи у ЗВО було виокремлено ті умови, які забезпечують ефективність практичних занять, сприяючи формуванню загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога.

Одна з умов успішності практичного заняття – *чітке визначення* його *цілей* щодо професійного становлення майбутнього вчителя та орієнтація на їх досягнення. Архіважливість цього компоненту діяльності підкреслюється у висловлюваннях видатних філософів, які стали афоризмами: «*Істина засобу полягає в його адекватності цілі» (Ф. Гегель); «Ціль тільки тоді може бути досягнута, коли вже заздалегідь сам засіб наскрізь просякнутий самою природою цілі» (Ф. Лассаль).*

Чітко поставлена ціль має формувати позитивну установку, яка, в свою чергу, мобілізує свідомість. Інколи студенти приходять на заняття з негативною установкою і її необхідно змінити, вплинувши на поставлені ними фільтри системи сприйняття з метою їх послаблення. Домогтися цього лише академічною інформацією досить важко. Досвідчений викладач так вміє організувати навчальний процес, що в ході пізнавальної діяльності студентів виникають і вирішується протиріччя (рушійні сили пізнання), а не декларуються готові істини, які залишається лише брати до відома, занотовувати, запам'ятовувати. Саме вирішення в процесі пізнання внутрішніх протиріч викликає найбільше задоволення від навчання. Цей метод ефективний тому, що створюється враження, нібито студент доходить до всього сам.

Успішність реалізації мети і завдань практичного заняття передусім обумовлюється *мотивацією*, яка спонукає і спрямовує пізнавальну діяльність студентів. Загальновідомо, що мотиви пізнавальної діяльності поділяються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні спонукання знаходяться поза межами діяльності (навчальна дисципліна мене не приваблює, але я постійно відвідую заняття, керуючись почуттям обов'язку, намаганням підтримувати гарні стосунки з викладачем, небажанням викликати його незадоволення та ін.). Внутрішні мотиви спрямовані на саму навчальну дисципліну і діяльність з її вивчення. Вони виникають тоді, коли пізнавальна діяльність викликає в майбутніх учителів позитивні емоційні переживання.

Першорядним внутрішнім мотивом виступає *інтерес,* наявність якого є однією з головних умов ефективної діяльності студента на практичному занятті та свідченням правильної його організації. Інтерес, на думку класика психології М. Мясищева, є одним із найважливіших і найпотужніших імпульсів людської діяльності. Швидше і продуктивніше засвоюється те, що сприймається в стані зацікавленості, оскільки інтерес активізує розумові здібностей, які, в свою чергу, сприяють успішному засвоєнню матеріалу. Це вимагає від викладача грунтовного підходу до формування змісту заняття та його дидактичного забезпечення. З метою більш успішного формування діяльнісної складової професійного становлення, важливо створити умови, коли студенти, включаючись у творчий пошук, самі відкривають нові знання, коли інтерес не привноситься ззовні, а виникає «зсередини».

Важливий чинник розвитку інтересу майбутніх учителів до змісту практичних занять – *тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям.* З цих позицій ставлення викладача до педагогіки повинно бути не тільки як до навчальної дисципліни, результатом вивчення якої має бути сформованість відповідних знань та умінь. Надзвичайно важливо бачити в цій дисципліні значний потенціал щодо впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студента щодо його спонукання до професійного самовдосконалення. Сферою застосування дисциплін педагогічного циклу має бути не лише освітній процес: викладач повинен бачити педагогіку у повсякденному житті. Тільки тоді він зуміє саму науку наповнити життям, сприяти розумінню її значущості і забезпечити

усвідомлення необхідності опанувати її, а відтак сформувати потребу в оволодінні педагогічними знаннями та вміннями.

Коли педагогіка наповнюється життям, тоді до неї виникає інтерес, який переходить у потребу, котра стає джерелом активності, що породжує бажання, активізує волю і пробуджує здібності, які в протилежному випадку перебувають у стані «дрімаючого» потенціалу. Ключовий елемент цього ланцюга – інтерес, що виступає своєрідним екраном, який, сприймаючи зовнішні впливи, відкидає їх на мотиваційне поле.

Успішне формування діяльнісного компоненту загальнопедагогічної компетентності може відбуватись лише за умови гармонійного *зв'язку теорії з практикою*. З позицій діяльнісного підходу викликає інтерес і краще усвідомлюється лише той зміст, котрий займає цілковито визначене місце в діяльності. Щоб певний зміст був достатньо усвідомлений учнем, потрібно поставити перед ним завдання так, щоб цей зміст став предметом його діяльності. Логічним продовженням цієї думки є теза: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, основою якої вони виступають і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань. Відсутність піклування про діяльність, адекватну цілям навчання та специфіці засвоюваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти. Тому вже на лекції, з теми якої проводиться практичне заняття, важливо створювати сприятливі умови для функціонування знань, бачення їх сенсу і практичної цінності для їх переводу в особистісну сферу майбутнього вчителя.

Зв'язок між теорією і практикою необхідно забезпечувати ще на початковому етапі ознайомлення з навчальним матеріалом, коли зароджується усвідомлення важливості професійного становлення студента як майбутнього педагога-професіонала. Інтерес, що виникає на практичному занятті, прискорює набуття професійно-педагогічних умінь шляхом активізації здібностей, які є внутрішніми умовами успішного їх формування. Це вимагає наявності в методичному арсеналі викладача різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його.

Одним із дієвих методів, що сприяє професійному становленню студентів, є ситуативний, пов'язаний з реалізацією освітнього, виховного та розвивального потенціалу педагогічних

ситуацій. Про значення цього важливого методу красномовно говорять наступні афоризми: *«Майстер не вчить, створює ситуації» (давня мудрість); «Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір» (С. Соловейчик); «Освіта - це вміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях» (Джон Хібен).*

Використання ситуативного методу в комплексі з іншими та в різних його варіаціях сприяє організації чіткого бачення проблеми; загостренні та підтримці до неї інтересу, збереженні пошукової домінанти; посилює пізнавальну, розвивальну та виховну функції навчання, сприяючи розвитку мислення та творчих здібностей, а також комунікативного компонента професійного становлення.

Не менш продуктивним методом є *рольова гра*. В авторському навчальному посібнику «Методика викладання у вищій школі» нами описана методика проведення гри «Дискусія у навчальному процесі» під час вивчення методів навчання. Умова її застосування – проблемний зміст заняття, тобто тема, що передбачає суперечливі точки зору, різні погляди на певні наукові положення. Мета рольової гри полягає у стимулюванні інтелектуальної діяльності, розвитку критичного мислення, вмінь обґрунтовувати власну позицію. Студентам групи під час гри пропонуються різні ролі: 1) завдання *доповідача* або переконуючого – зробити повідомлення у формі аргументованого переконування; 2) *спростовувач,* не погоджуючись з аргументами попередника, спростовує їх, висуваючи контраргументи; 3) ціль *провокатора* – поставити доповідача в глухий кут, задаючи йому серію каверзних запитань з приводу доповіді; ця роль може делегуватись двом провокаторам, студентам з достатнім рівнем критичного мислення: *білому опоненту,* який, прослухавши доповідь, має відмітити позитивні сторони (зміст, форма, повнота, доказовість тощо); завдання *чорного опонента* – визначити негативне у доповіді; 4) *оцінювач* дає аргументовану оцінку виконання поставлених перед студентами завдань; 5) функції *керівника дискусії* – розподіл ролей, внесення коректив, контроль за їх дотриманням, підведення підсумків; 6) за наявності в групі *художника,* весь процес відображається у малюнках з їх демонстрацією. Всім іншим студентам делегуються ролі або *прибічників* доповідача, що стоять на його позиціях, всіляко підтримуючи його, або

опозиціонерів, які підтримують опонентів. Необхідно застерегти учасників від можливих *помилок під час гри,* зокрема місія опонентів – не доповнювати зміст доповіді, а аналізувати, акцентуючи увагу на позитивних і негативні сторонах; а оцінювача – оцінювати зміст виступу, а не зіграну роль (Каплінський, 2015).

Ефективність практичного заняття щодо професійного становлення майбутніх учителів зростає за наявності цікавих *проблемних запитань.* Проведене анкетування в межах нашого дослідження показує, що 78,6 % запитань викладачів на заняттях з педагогіки вимагають переважно механічного відтворення завченого, що є суттєвим недоліком. Проблемні запитання, що є основною рушійною силою пошуково-творчого навчання, бувають різних видів: на *зіткнення протиріч* між попередніми уявленнями і новими знаннями; запитання, спрямовані на активізацію розумової діяльності шляхом *встановлення схожості та відмінності;* на встановлення *причинно-наслідкових* зв'язків; *вибір на основі співставлення різних варіантів;* запитання, що спрямовують на шлях *відкриття нових знань* і способів дій («доведіть по-іншому»); *знаходження і виправлення помилок тощо.*

Наведемо кілька прикладів проблемних запитань з педагогіки, які містять і пізнавальний, і розвивальний потенціал: Чим схожі і чим відрізняються гуманні почуття від егоцентричних?; Як ви розумієте твердження з книги В. Новосельського «Професія: вчитель фізичної культури»: «діяльність вчителя фізичної культури, як і діяльність вчителів інших навчальних предметів, є переважно розумовою»?; Чи правий Ш. Амонашвілі, протиставляючи авторитарний підхід гуманному? Хіба авторитарний підхід не може бути гуманним?; На позиціях якої концепції виховання стоїть вчитель-словесник, який задає домашнє завдання – вивчити напам'ять вірш, вибравши його самому учню з трьох запропонованих? Коли авторитарність, вимогливість, суворість вчителя викликають до нього позитивне ставлення учнів?; Який принцип виховання поєднує елементи авторитарного і демократичного стилів спілкування?; Під час застосування якого проблемного методу навчання викладач на певний час може покинути аудиторію, будучи впевненим, що процес навчання не призупиниться?; Чому вчителю необхідно знати різницю між вихованням та навчанням, вихованням у

широкому і вузькому розумінні?; Один з педагогів-новаторів стверджував, що «аспектна» педагогіка з її «видами» виховання, розумовим, моральним, естетичним, фізичним і трудовим, вже стає пережитком минулого. Чи поділяєте ви його думку?

Готуючись до практичного заняття, викладач має звернути увагу на його *поетапну побудову та композиційну оформленість*. Значення даного фактору проілюструємо твердженнями педагога-практика, що є однаково важливими як для уроку в школі, так і для практичного заняття у ЗВО. Він вважає, що одна з проблем уроку – це проблема *рамки*, тобто початку та закінчення, підсумку. Перше слово відводиться педагогу. Його сірник запалює вогнище, і потрібно знати, з якого боку піднести його, щоб негайно отримати вогонь. А там вже від гілочки до гілочки піде полум'я, підхоплене вітром колективного інтересу. Проте не початок, а кінець більше дає відчуття справжнього уроку. Старт повинен бути ідеальним. Деякі огріхи допустимі на дистанції, але не на старті і фініші.

Слід підкреслити, результативність практичного заняття обумовлюється *урізноманітненням* засобів, методів та прийомів, які використовує викладач ЗВО. Д. Масквел зазначав, що кращого методу повідомлення знань розуму від методу передачі їх в найбільш різноманітних формах немає.

Науковці, коло інтересів яких пов'язано з методикою викладання у вищій школі (Л. Білан, М. Волошин, О. Дубасенюк, О. Крикун, О. Малихін, В. Нагаєв та ін.), практичні заняття класифікують на основі домінуючого методу, що використовується для реалізації його мети та завдань: заняття-ділова або рольова гра, проблемне практичне заняття, аналіз педагогічних ситуацій, аукціон ідей, заняття-подорож, мікровикладання тощо. Методика проведення таких занять з педагогіки описана в навчальному посібнику О. Дубасенюк та О. Антонової (Дубасенюк, Антонова, 2014).

У навчальному посібнику Т. Туркот «Психологія і педагогіка вищої школи» розглядаються найсучасніші інноваційні *методи навчання* у ЗВО, які успішно можна використовувати для реалізації основних цілей та завдань практичних занять: дидактична гра, мозкова атака, метод вільних асоціацій, метод «635», метод синектики, метод Дельфи, «термінологічне доміно», «сананон-метод», метод кейсів, мікровикладання, ситуаційний метод, метод «Ажурна пилка» та ін. (Туркот, 2011).

Серед прийомів зародження і підтримання інтересу майбутніх учителів до змісту навчального матеріалу варто назвати такі: загострення протиріч між неправильними уявленнями, сформованими в життєвому досвіді, та новими знаннями; співставлення суперечливих висловів, суджень, позицій, точок зору; вибір із кількох запропонованих правильного варіанту розв'язання проблеми; включення студентів у самостійний пошук, «відкриття» нових знань; визначення між певними явищами або процесами спільного та відмінного; виправлення навмисних фактичних і логічних помилок; елементи несподіваності, інтриги, новизни; елементи драматизації; метафори, образні порівняння, притчі тощо.

До названих прийомів додамо *різноманітні за характером та формою завдання для опитування* на практичному занятті студентів як один із факторів підвищення його ефективності (приклади із власного досвіду, викладені в авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» (Каплінський, 2015).

- Форми розминки на початку заняття з метою перевірки знань: 1) студент звертається з запитанням до аудиторії, називає прізвище того, хто відповідатиме; 2) студенти задають запитання один одному, також називаючи спочатку прізвища; 3) з кожного ряду викликається по одному студенту. один одному дають 2-3 запитання. за кожну правильну відповідь нараховуються бали; 4) студенти задають запитання викладачу, найкращі запитання оцінюються.
- На початку заняття проводиться інтелектуальна розминка за пройденим матеріалом (мета не тільки контроль, а й мобілізація свідомості).
- Після вимоги викладача: закрити підручники, конспекти, вимкнути мобільні телефони – необхідно на аркушах паперу тезисно сформулювати те, що студенти засвоїли з теми заняття.
- На заключному занятті з вивчення певного розділу викладач почергово називає ключові положення кожної з тем, а студенти здійснюють паралельно самооцінку своїх залишкових знань балами від 0 до 5 (якщо тема була пропущена, ставиться 0). Об'єктивність оцінювання перевіряється вибірково. Таку форму самооцінки інколи застосовується на окремих практичних заняттях.
- Оскільки досить важливим критерієм засвоєння навчальної теми є вміння сформулювати запитання, одному із студентів

заздалегідь дається індивідуальне завдання: на початку наступного заняття взяти інтерв'ю з його теми, поставивши логічно побудовану систему запитань студентам або викладачу.

- Підібрати цитати відомих педагогів і афоризми, які розкривають або ілюструють ті чи інші теоретичні положення теми практичного заняття.
- Студенти попередньо отримують завдання: до теми наступного заняття сформулювати п'ять запитань, бажано проблемного характеру, вони мають бути чіткими, конкретними. Студенти отримують установку, що цікаві запитання можуть виникнути лише за умови використання додаткової літератури.
- На практичному занятті проводиться конкурс на найзмістовніше, найцікавіше або найдотепніше запитання.
- Співставити визначення певного педагогічного поняття з трьох різних підручників і дати власне визначення, не звузивши його сутності.
- Скоротити переобтяжене інформацією визначення поняття, рекомендованого викладачем, зберігши ключові ознаки його сутності.

В заключній частині попереднього заняття окремі студенти отримують певні методичні ролі на наступне: 1) один із добре підготовлених студентів, який може дати відповідь на будь-яке запитання з теми, отримує роль «спонсора знань»; 2) студент, що буде встановлювати логічні зв'язки між спорідненими темами (новою і вивченою раніше), наприклад, між методами педагогічних досліджень, навчання і виховання, між принципами виховання і навчання, або етапами навчального і виховного процесів, отримує роль «зв'язківця»; 3) «аналітик» аналізуватиме хід заняття, визначатиме недоліки, підводитиме підсумки; 4) «оцінювач» має слідкувати за активністю студентів, ставити бали і оголосити наприкінці заняття (Каплінський, 2015).

Формуванню всіх чотирьох компонентів системи професійного становлення, особливо гностичного та діяльнісного, сприяють різноманітні завдання, які студенти виконують під час підготовки до практичних занять, а саме: моделювання тестів різних видів, що відображають ключові положення змісту; створення схем і таблиць, заповнення запропонованих викладачем таблиць відповідним змістом; розкриття сутності педагогічних метафор та афоризмів; формулювання тематичних проблемних запитань; аналіз відеоситуацій за відповідними алгоритмами; моделювання

варіантів розв'язання проблемних ситуацій з використанням тих чи інших педагогічних прийомів; виправлення помилок у запропонованих судженнях з теми заняття; комплексні завдання на узагальнення та систематизацію; письмовий аналіз художніх педагогічних фільмів у контексті теми заняття тощо.

Важливі завдання, що активізують роботу студентів з навчальним посібником, включають їх у пошукову діяльність, мотивують до оволодіння загальнопедагогічними компетенціями, розвиваючи креативність, інтелектуальні вміння та педагогічне мислення.

Окремо доцільно зупинитись на нетрадиційному підході до проведення *першого практичного заняття* з педагогіки, цілі якого (в межах нашого дослідження) – забезпечення внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями та мотивації досягнення успіху в професійному становленні. Як і перша лекція, перше практичне заняття має бути інтригуючим, цікавим. нестандартним, щоб студенти чекали нових занять. Звернемось до прикладу такого заняття з власного досвіду викладання педагогіки, яке передувало лекціям з цієї дисципліни, відображеного в авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» (Каплінський, 2015).

Викладач звертається до студентів з педагогічними ситуаціями, поставивши майбутніх педагогів у певні ролі: *«Ви студент-практикант, який проводить свій перший урок у дев'ятому класі. Раптом…»; «Ви педагог-початківець приходите на перший урок у 9-Б. Відкривши двері …»; «Ви батько шістнадцятирічного сина, який одного разу нерозділене кохання задумав …»; «Ви слідчий, якому потрібно отримати від свідків важливу інформацію …»*.

Кожна ситуація потребує змоделювати способи виховного впливу. «Саме *вони є предметом нової для вас і досить важливої для вашого професійного становлення науки,* – продовжує викладач, – *яку ви на теоретичному рівні почнете вивчати дещо пізніше. Мета сьогоднішнього практичного заняття – переконатися в необхідності та практичної цінності педагогіки. Саме вона дає ключ до педагогічно грамотної поведінки в подібних ситуаціях, оскільки, відповідає на питання: «Як пізнати і як впливати на людину?». Спочатку послухаємо запропоновані вами варіанти, проаналізуємо їх, а після цього я продемонструю, як можна, використавши ті способи впливу,*

які пропонує педагогіка, досягти блискучих успіхів. Впевнений, ви сьогодні переконаєтесь, що педагогіка потрібна не лише вчителю, оскільки вплив однієї людини на іншу є сферою не тільки педагогіки, але й повсякденного життя» (Каплінський, 2015).

На перший погляд, нелогічно, якщо перше практичне заняття передує лекції і випереджає теорію. Однак це цілком виправдано, оскільки студенти отримують можливість спершу відчути життєву і практичну цінність нової дисципліни і вже потім усвідомлено очікувати теорії, яка має дати інструмент для розв'язання проблем, що їх очікують в майбутній професійній діяльності.

Результативність такого підходу підтверджує наступна реальна ситуація, що мала місце на початковому етапі професійного становлення автора, описана у названому вище посібнику (Каплінський, 2015). Вона переконливо свідчить, що ідея подібного практично спрямованого заняття, яке виходить за межі традиційних, може бути успішно реалізована в інших умовах, зокрема навіть тоді, коли студенти демонструють яскраво виражене негативне ставлення до педагогіки.

Подібне негативне ставлення до педагогіки я одразу ж відчув, прийшовши до студентів-істориків на заміну. В аудиторії пролунали недоброзичливі репліки про Макаренка. Безумовний лідер групи, якого звали Олег, взагалі відмовився відповідати запитання: «Мені педагогіка не потрібна. Це суха наука з мертвими знаннями. Яка з них користь?» Інші підтримали його. Цілковита свобода думок панувала в групі, що було характерною ознакою часів перебудови, тоді на кожному кроці чулись слова: «застій», «новаторство», «прискорення». Студенти висловлювались так вільно і сміливо, оскільки від мене жодним чином не залежали, адже я до них прийшов лише на одне заняття. Вони заявили відкрито, що педагогіку називають зяблістикою (це було пов'язано з прізвищем доцента Зяблика, що читав у них цей курс). Я усвідомлював причину такого негативного ставлення, добре знаючи викладача, його методику, професійний рівень. Наприклад, мій колега полюбляв запитання типу: «Що таке вчитель?», на яке потрібно було відповідати за конспектом його лекції... Я дипломатично намагався розмову з особистості викладача переключити на зміст заняття, однак відчував таке ж саме ставлення до себе, оскільки також викладаю цю «нудну» дисципліну.

Як змінити ставлення студентів до педагогіки? Необхідно було змінити їхнє ставлення до себе, вплинути на лідера, одночасно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважають «декларативною і мертвою наукою», насправді не є такою, навпаки, вона жива, цікава і необхідна (Каплінський, 2015).

Подолання усталених методичних шаблонів у проведенні практичних занять – важливий напрямок удосконалення роботи викладача вищої школи. Потрібно вчасно побачити обмеженість звичного, вчасно розірвати її, замінити звичне новим і зробити це нове звичним.

Значний вплив на професіоналізацію студентів мають дидактичні ігри, що сприяють розвитку практичних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, створюють атмосферу пізнавальної взаємодії та співпраці, конструктивного творчого мислення, стимулюють внутрішню мотивацію навчання. Важливо в цьому контексті звернутись до дидактичних ігор, які можна успішно застосовувати на практичних заняттях з метою формування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення.

У підвищенні коефіцієнта корисної дії практичного заняття значну роль відіграють мультимедійні засоби за відповідної методики їх використання. Вона полягає не стільки в перегляді певних блоків інформації, розміщеної на слайдах, що часто бездумно переписується студентами, скільки в організації роботи з нею, спрямованої на розвиток майбутніх педагогів. Наведемо кілька прикладів використання прийомів, які забезпечують осмислення інформації, її краще усвідомлення та засвоєння, з авторських наукових праць (Каплінський, 2014).

- У блоці інформації, поданої на слайді, знайти фрагмент, що несе основне смислове навантаження, зокрема: 1) ознайомитись з визначенням *певного* поняття і виділити в ньому ключові слова або смисловий центр; 2) дати власне визначення *певного* поняття на основі поданих на слайді ключових слів; 3) створити, наприклад, класифікацію методів на основі ключових понять.
- Визначте ключові положення (чинники, умови, вимоги), що є найменш суттєвими, або ті, які не вписуються в логічний ряд представлених на слайді положень. Завдання такого характеру інколи навмисно спрямовується на провокування студентів, щоб активізувати увагу до представленого блоку інформації та розвивати їх мислення.

• Розташуйте положення, представлені на слайді, в порядку зростання їх значущості (можна навпаки).

• Серед поданих на слайді положень визначте ті, які проявились у відеофрагменті, продемонстрованому далі на екрані.

• В одному з положень, представленому на слайді, допущена смислова (або логічна) помилка. Знайдіть і виправіть її.

• Згрупуйте положення, представлені на екрані, за певними ознаками так, щоб це сприяло їх легшому запам'ятовуванню. Наприклад, з метою узагальнення матеріалу після вивчення принципів виховання наприкінці заняття пропонується таке завдання: За якими ознаками (див. рис. 2) попарно згруповано принципи виховання, представлені на слайді (Каплінський, 2014).

Рис. 2. Принципи виховання

Таким чином, практичні заняття займають важливе місце в системі професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Вони передбачають формування як діяльнісного, так і мотиваційного і гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності, сприяють гармонізації всіх ресурсних складових професійного становлення і спрямовують їх в русло інтелектуально-пізнавальної активності як важливого чинника розвитку професіоналізму.

Основними факторами, що забезпечують ефективність практичних занять є наступні: тісний зв'язок педагогіки з життям, теорії з практикою, чітке логічне структурування і композиційна оформленість заняття, урізноманітнення засобів, методів і прийомів навчання (традиційних та інноваційних), особистісний фактор, використання мультимедійних засобів. Стимулює студентів нетрадиційна форма організації і проведення першого практичного заняття, мета якого – викликати інтерес і дати мотивуючий поштовх до вивчення педагогіки та до професійного становлення в цілому.

Значення практичних занять у системі професійного становлення майбутнього вчителя, проведених на основі викладених вище позицій, підтверджують анонімні відгуки студентів, отримані методом незакінчених речень: *«На кожному практичному занятті я «ловила» і накопичувала цікаві прийоми для майбутньої професії. Щоразу мене вражав ефект новизни»*; *«Відвідуючи практичні заняття, я зрозуміла, якими вони повинні бути. Вивчала педагогіку і одночасно оволодівала методикою. Вже намагалася використовувати окремі методи та прийоми і вони спрацьовували»; «Методи і прийоми, які використовувались на практичних заняттях, породжували живий інтерес (саме те, що я мріяла отримати), А цікаво було мені не тільки тому, що заняття за своєю формою і способами проведення не повторювались, а тому, що вони на мене впливали»; «Мені імпонувало те, що здобутий досвід можна успішно використовувати у повсякденному житті. Я вже застосовував на своїх рідних, друзях і підлеглих методи і прийоми педагогічного впливу. Було приємно бачити, що вони спрацьовували. Це переконувало в силі педагогіки»*.

Отже, якщо освітньо-розвивальний потенціал лекцій спрямовано на формування мотиваційного та гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності, то практичні заняття здебільшого орієнтовані на її діяльнісну складову. Пошук чинників, що підвищують результативність практичного заняття в контексті професійного становлення майбутнього вчителя, здійснювався нами в двох напрямках: впровадження інноваційних та вдосконалення традиційних методів навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду викладачів вищої школи та багаторічного власного досвіду роботи у ЗВО було виокремлено умови, які забезпечують

ефективність практичних занять, сприяючи формуванню загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога: зв'язок теорії з практикою та із життям, цікава побудова і композиційна оформленість заняття, урізноманітнення засобів, методів та прийомів навчання, використання інноваційних технологій та мультимедійних засобів, організація науково-творчої діяльності, особистісний фактор. Слід відзначити застосування нешаблонного підходу до проведення першого практичного заняття, щоб спонукати студентів до опанування педагогіки і до професійного становлення в цілому. Таким чином знання, отримані студентами на лекціях, під час практичних занять та самостійної роботи, стають керівництвом до практичних дій, інструментом і регулятором професійної діяльності.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Фрицюк В. А.

Сучасне українське суспільство висуває до системи вищої педагогічної освіти чітке соціальне замовлення – підготовку педагога нового покоління, здатного ефективно діяти в умовах динамічних трансформацій та глобалізованого освітнього простору. Нині від учителя очікується не лише високий рівень професійної компетентності, а й готовність до безперервного саморозвитку, інноваційного пошуку, адаптації до нових викликів, що цілком узгоджується зі стратегічними пріоритетами Державного стандарту вищої освіти України та концепцією «Нова українська школа». Саме тому важливим завданням педагогічних закладів вищої освіти є організація освітнього процесу, спрямованого на формування у студентів стійкої мотивації до неперервного професійного вдосконалення та усвідомлення значущості саморозвитку як ключової умови успішної педагогічної кар'єри.

Актуальні виклики XXI століття визначають провідні освітні тенденції, серед яких домінують компетентнісний підхід, орієнтація на концепцію «навчання впродовж життя» (lifelong learning), цифровізація освіти, розвиток критичного та креативного мислення, а також формування громадянських і соціокультурних компетентностей. Ці напрями гармонійно поєднуються з ключовими документами міжнародного рівня: Стратегією ЄС «Освіта і навчання 2030» (Education and Training 2030), ініціативами ЮНЕСКО з освіти для сталого розвитку (Education for Sustainable Development) та орієнтирами ООН у сфері Цілей сталого розвитку (SDGs, зокрема, Ціль 4 «Якісна освіта»). Вони наголошують на необхідності підготовки вчителя як провідника цінностей сталого розвитку, інноваційності та міжкультурного діалогу.

Виходячи з цього, підготовка майбутніх педагогів має передбачати створення цілісної системи професійного становлення, яка поєднує засвоєння теоретичних знань із практичним досвідом дослідницької, проєктної та комунікативної діяльності. Важливим є розвиток умінь критично аналізувати власну педагогічну практику, визначати шляхи її вдосконалення,

конструювати індивідуальну траєкторію професійного зростання з урахуванням сучасних науково-методичних тенденцій та європейських стандартів якості освіти.

Готовність до професійного саморозвитку виявляється у прагненні майбутнього вчителя інтегрувати в освітній процес інноваційні педагогічні технології, застосовувати цифрові інструменти, реалізовувати компетентнісний і особистісно зорієнтований підходи, формувати у здобувачів освіти цінності демократичного суспільства. Такі орієнтири забезпечують педагогові конкурентоспроможність, професійну гнучкість та соціальну значущість у контексті європейської інтеграції України та розвитку глобального освітнього простору.

У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної вагомості набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки вчителів, які всебічно висвітлено в працях О. Акімової, А. Алексюка, В. Андрущенка, В. Галузяка, С. Гончаренка, Н. Гузій, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Каплінського, О. Коберника, А. Коломієць, В. Кременя, Н. Лазаренко, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Отич, В. Семиченко, С. Сисоєвої та ін.

Проблематика саморозвитку особистості посідає вагоме місце у наукових дослідженнях і розглядається як у психологічному, так і в педагогічному вимірах. До її вивчення долучилися відомі вчені-психологи, зокрема І. Бех, М. Вієвська, Г. Костюк, С. Кузікова, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші, які розкрили внутрішні механізми саморозвитку, закономірності формування «Я-концепції», роль мотивації та особистісних цінностей у досягненні гармонійного розвитку. Педагогічні аспекти цієї проблеми досліджували А. Бистрюкова, О. Гандабура, Н. Кічук, О. Колодницька, М. Костенко, С. Кубрак, А. Кужельний, Е. Остапенко, Г. Полоз, Л. Рибалко, О. Романовський, В. Семиченко, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонова, Г. Топчій та інші. Їхні праці акцентують увагу на умовах і засобах педагогічного стимулювання саморозвитку, окреслюють закономірності становлення професійної самосвідомості, механізми активізації внутрішнього потенціалу особистості та формування навичок самоорганізації у процесі навчання й професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові здобутки дослідників, можна стверджувати, що саморозвиток особистості є багатогранним феноменом, який охоплює психологічні, педагогічні, соціальні та ціннісні виміри. Вчені доводять, що ефективність професійної

діяльності безпосередньо пов'язана з рівнем самовдосконалення: чим вищий ступінь усвідомленості та саморегуляції особистості – тим продуктивнішими є результати її діяльності. Важливим висновком є те, що саморозвиток не може бути стихійним процесом – він потребує як внутрішньої мотивації, так і цілеспрямованого педагогічного супроводу, що забезпечує гармонійне поєднання особистісного і професійного зростання (Фрицюк, 2013).

У філософських дослідженнях проблема саморозвитку розглядається насамперед крізь призму його фундаментальних онтологічних характеристик, що дозволяє осмислити загальні закономірності механізмів цього явища.

Науковці В. Лозовой і Л. Сідлак наголошують, що проблема саморозвитку виходить за межі суто антропологічного виміру й набуває соціального характеру. Йдеться не лише про внутрішню здатність особистості до вдосконалення, а й про те, наскільки соціум створює умови для її самореалізації чи, навпаки, перешкоджає їй. Виокремлюють два підходи до розуміння цього феномену: психологічний та процесуально-організаційний. Останній розглядає саморозвиток як цілісний процес, що може бути як зовнішньо організованим (педагогічний чи соціальний вплив), так і внутрішньо мотивованим (Лозовой, Сідлак, 2006).

Аналіз наукової літератури показує, що саморозвиток розглядається у різних аспектах: як мета (самоактуалізація), як засіб (самореалізація), як стан (психологічна зрілість і життєздатність), як результат (досягнутий рівень розвитку), як підсумок (відображення змін у життєвому шляху). Філософські підходи здебільшого акцентують увагу на внутрішніх причинах саморуху, тоді як у психології цей феномен тлумачиться як зростання «Я», рух до емоційної та когнітивної зрілості, гармонії та самоактуалізації.

Згідно з позицією В. Лозового та Л. Сідлак, саморозвиток є послідовністю подій, що відбуваються завдяки реалізації внутрішньо притаманної людині свободи. Усвідомлений саморозвиток вони трактують як цілеспрямоване самозбагачення, коли людина не лише приймає, а й бажає власних змін. Його визначальними рисами є: ціннісні та світоглядні орієнтації, усвідомлення мети й мотивів діяльності, системність і планомірність зусиль, здатність до самооцінки та сприйняття суспільної оцінки результатів (Лозовой, Сідлак, 2006).

Отже, філософський аспект саморозвитку доцільно розглядати у межах системно-історичного підходу, що дозволяє побачити його як цілісний процес, зумовлений поєднанням внутрішніх і зовнішніх чинників, індивідуальних та соціальних детермінант.

Тому можна зробити висновок, що саморозвиток особистості є не лише індивідуальною внутрішньою потребою, а й соціальною категорією, яка залежить від культурного та освітнього середовища. Його філософське осмислення ще перебуває на етапі становлення, що створює методологічні прогалини та термінологічну невизначеність. Усвідомлений саморозвиток є провідною формою, адже поєднує свободу вибору, мотивацію та системну організацію власної діяльності людини. Ефективність саморозвитку визначається синтезом внутрішніх зусиль індивіда та зовнішніх умов, які надає суспільство для його реалізації. Системний підхід дозволяє інтегрувати філософські, психологічні та педагогічні уявлення про саморозвиток, розкриваючи його як багатовимірний і водночас цілісний процес.

Варто зазначити, що впродовж багатьох століть проблема саморозвитку особистості була в центрі уваги релігійних і філософських учень. У різні епохи його мета та зміст визначалися панівними антропологічними, метафізичними та етичними уявленнями. Водночас глибинна сутність цього процесу тривалий час залишалася поза детальним науковим аналізом. Лише наприкінці XIX ст. з'явилися перші спроби дослідження самовиховання, які мали переважно педагогічний характер і були спрямовані на пошук методів формування заздалегідь визначених бажаних рис особистості.

У філософській думці Нового часу проблема саморозвитку розглядалася фрагментарно. Часто вона зводилася до вдосконалення окремих якостей чи здібностей людини, а загальний зміст поняття звужувався через домінування ідей індивідуалізму, егоїзму або жорсткого детермінізму. Так, Еразм Роттердамський надавав перевагу інтелектуальному самовдосконаленню, тоді як Т. Мор у своїй «Утопії» практично виключав можливість саморозвитку, підпорядковуючи особистість зовнішнім обставинам. Філософи Нового часу (зокрема Декарт і Спіноза) закріпили ідеї індивідуалізму та раціонального детермінізму, що суттєво збіднило уявлення про внутрішню свободу та потенціал людини. Подальші напрями, як-

от романтизм, часто також підпорядковували розвиток людини силам природи чи середовища. Лише у творчості Ф. Ніцше з'явилася ідея самотворення «надлюдини», що вимагало надзвичайних вольових зусиль і було пов'язане з боротьбою та стражданням.

Справжнє філософське повернення до проблеми саморозвитку відбулося у XX ст., коли ця тематика стала центральною у персоналізмі та екзистенціалізмі. Представники цих напрямів – С. К'єркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр – розглядали саморозвиток як процес формування справжнього людського існування. Зокрема, С. К'єркегор вважав, що не зовнішні обставини визначають буття людини, а внутрішнє духовне життя та особистий вибір. Усвідомлення свободи вибору, відповідальність за формування власного «Я» і здатність нести наслідки цього вибору він вважав головними ознаками справжньої екзистенції (Кузікова, 2011).

Тому, можна узагальнити, що протягом історії філософії ідея саморозвитку зазнавала значних трансформацій: від релігійно-етичного вдосконалення до індивідуалістичних і раціоналістичних моделей, а згодом – до екзистенційного осмислення свободи та відповідальності. У більшості філософських систем попередніх епох саморозвиток трактувався вузько, як розвиток окремих рис або підпорядкування зовнішнім детермінантам, що зменшувало його потенціал як цілісного процесу. Лише з появою персоналізму та екзистенціалізму саморозвиток почали розглядати як багатовимірний феномен, пов'язаний із вибором, внутрішньою духовною активністю й відповідальністю за власне життя. Таким чином, сучасне філософське розуміння саморозвитку тяжіє до інтеграції: воно поєднує історичний досвід, гуманітарні підходи та акцентує увагу на внутрішній свободі особистості, яка є основою для її гармонійного зростання.

Отже, історичний аналіз показує, що ідея саморозвитку пройшла складний шлях становлення – від релігійних і морально-етичних уявлень до філософських концепцій свободи та відповідальності. Тривалий час вона розглядалася однобічно, як удосконалення окремих якостей чи підпорядкування зовнішнім обставинам, що звужувало її зміст. Лише в новітній філософії саморозвиток постає як цілісний феномен, пов'язаний з внутрішнім вибором, духовною активністю та здатністю людини

брати відповідальність за власне існування. Саме екзистенціалістські та персоналістичні підходи відкрили нові горизонти для його осмислення, визначивши саморозвиток ключовою умовою автентичного буття людини. Таким чином, сучасне розуміння цього феномену інтегрує різні історико-філософські традиції та надає йому універсального значення у контексті розвитку особистості й суспільства.

Упродовж XX століття проблема саморозвитку в філософській думці набула нового виміру: її почали розглядати крізь призму творчості як основи духовного зростання та свободи вибору, що визначає внутрішній світ людини. Дослідники екзистенціальної традиції наголошували, що усвідомлення власної відповідальності за життя неминуче пов'язане з почуттями тривоги, відчаю та самотності, однак саме вони відкривають шлях до автентичного існування. У цьому контексті, як зазначав М. Гайдеггер, справжній саморозвиток можливий лише через співпричетність до інших – у спільному пізнанні, діяльності та відповідальності, що формують морально-духовні основи особистості.

Аналіз наведених підходів дає підстави стверджувати: філософське осмислення саморозвитку дедалі більше наближається до розуміння людини як відкритої саморегульованої системи. Її розвиток не може бути зведений лише до зовнішнього впливу чи стихійного набуття досвіду, адже він передбачає свідоме духовно-практичне перетворення себе у напрямі повноти індивідуального самовираження.

Узагальнюючи, можемо констатувати: саморозвиток у сучасному філософському дискурсі розглядається не лише як індивідуальне самовдосконалення, а й як багатовимірний процес, що поєднує внутрішню свободу, моральну відповідальність і соціальну активність. Саме завдяки цьому він постає фундаментальною умовою особистісної зрілості та автентичного буття людини в суспільстві.

Саморозвиток у філософському дискурсі XX ст. розглядається як цілісний процес духовно-практичного перетворення особистості, що поєднує свободу вибору, відповідальність та активність у житті. Він передбачає усвідомлене самопізнання, формування власних цінностей і цілей, здатність до рефлексії та морального самовизначення. Саме завдяки саморозвитку людина постає не об'єктом зовнішніх впливів, а суб'єктом власної

життєдіяльності. Отже, саморозвиток є необхідною умовою особистісної зрілості й автентичного існування людини в суспільстві.

Дослідження саморозвитку у психології передбачає його розуміння як елемента психологічної реальності й спрямоване на осягнення місця і функції саморозвитку в цілісному процесі життєвого шляху особистості.

У психологічних дослідженнях проблемою саморозвитку особистості займалися Г. Костюк, С. Максименко та ін. (ними визначено місце саморозвитку у процесі розвитку та загалом, у психіці людини); С. Братченко, М. Миронова, Н. Колотій та ін. (в контексті проблем психічного здоров'я); серед зарубіжних психологів – А. Маслоу, К. Роджерс (в аспекті самоактуалізації) та багато інших.

У сучасній психологічній науці одним із ключових показників гуманізації є зростання інтересу до явищ, які позначаються префіксом «само-». Йдеться про такі процеси, як саморозвиток, самосвідомість, самореалізація, саморегуляція, самоактуалізація та інші. Їхня цінність полягає в тому, що вони підкреслюють активну, визначальну роль особистості у побудові власної життєвої стратегії, у формуванні власних орієнтирів і в управлінні власними ресурсами. Саме через призму цих феноменів людина розглядається не як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, а як активний суб'єкт, здатний відповідально формувати не лише власне життя, а й впливати на соціальне середовище, у якому вона функціонує. У цьому контексті гуманізація психології передбачає посилення уваги до внутрішнього потенціалу людини, її здатності робити свідомий вибір, брати на себе відповідальність за наслідки власних дій і гармонізувати особисті потреби з суспільними цінностями. Таким чином, акцент на «само-» відображає перехід від зовнішньої регламентації до внутрішньої автономії та свободи особистості.

У сучасних наукових дослідженнях проблема саморозвитку займає одне з ключових місць, адже вона безпосередньо пов'язана з особистісним зростанням, усвідомленням власного «Я» та здатністю людини до свідомої трансформації себе й навколишнього середовища. Значну увагу цій темі приділяє С. Кузікова, яка визначає саморозвиток як свідому, керовану й цілеспрямовану активність особистості, спрямовану на позитивні зміни внутрішнього світу людини, що, у свою чергу, забезпечує її

духовне збагачення та самовдосконалення. Дослідниця підкреслює, що психологічним механізмом саморозвитку є трансформація смислових утворень особистості, яка виникає завдяки взаємодії кількох чинників: внутрішньої потреби у зростанні, усвідомленої настанови на самозміну, домінуючої системи цінностей, що задає напрям руху, а також емоційно забарвленого ставлення до фрагментів дійсності, які набувають особистісної значущості. При цьому важливою умовою успішної актуалізації саморозвитку є створення сприятливого соціального середовища, яке відповідає закономірностям становлення суб'єкта самозміни, та реалізація педагогічних стратегій, що сприяють формуванню вмінь і навичок саморозвитку як цілісної системи (Кузікова, 2011).

Інші дослідники також пропонують власні підходи до трактування цього феномену. Так, окремі з них визначають саморозвиток як активний, послідовний, прогресивний і незворотний процес якісного оновлення психологічного статусу особистості. У цьому аспекті саморозвиток постає не лише як діяльність, а й як внутрішня потреба людини в самовихованні, самовдосконаленні та цілісному становленні власної індивідуальності. Науковці трактують саморозвиток як багатовимірний процес свідомої самозміни, спрямований на досягнення максимального рівня духовно-морального та практично-діяльнісного самозбагачення, а також на реалізацію особистісного потенціалу в суспільстві.

Важливо зазначити, що серед багатьох факторів, які впливають на формування особистості, саме саморозвиток є внутрішнім і водночас визначальним. Він відображає здатність людини до довільних і необхідних внутрішніх змін, що зумовлені суперечностями між актуальним станом і бажаним ідеалом. Такої думки дотримується К. Стецюк, розглядаючи саморозвиток як цілеспрямовану багатовимірну діяльність, результатом якої є духовне, моральне, практичне й соціальне розгортання особистості, здатної продуктивно самореалізовуватися у мінливих умовах суспільного життя (Стецюк, 2013).

Серед форм саморозвитку психологи виділяють такі, як самопрезентація, самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація та самореалізація. Науковці наголошують, що саме самоствердження, самовдосконалення й самоактуалізація складають основу цього процесу.

Самоствердження забезпечує можливість повноцінно проявити себе як індивідуальність; самовдосконалення відображає прагнення до ідеалу, до постійного вдосконалення власних рис і якостей; а самоактуалізація полягає у розкритті внутрішнього потенціалу та його реалізації в практичному житті. Важливо підкреслити, що ці форми не існують відокремлено: вони органічно пов'язані між собою, утворюючи цілісну систему поступального розвитку особистості.

Отже, саморозвиток постає як багатовимірний, динамічний і цілісний процес, що поєднує у собі свідому активність людини, її духовно-моральні орієнтири, прагнення до ідеалу та соціальну реалізацію. Він є провідним чинником формування індивідуальності, визначає успішність особистісного й професійного становлення та забезпечує гармонійне входження людини у сучасне суспільство.

Аналіз наукових підходів до розуміння феномену саморозвитку дає підстави стверджувати, що він є універсальним механізмом особистісного становлення, який поєднує в собі внутрішню потребу людини у самозміні та свідому активність, спрямовану на досягнення особистісного ідеалу. Дослідники підкреслюють, що ключовими умовами результативного саморозвитку є гармонійна взаємодія внутрішніх і зовнішніх чинників: ціннісних орієнтацій, смислових утворень, емоційного ставлення до дійсності та соціально сприятливого середовища. Саморозвиток виступає як процес, що забезпечує поступове духовне, моральне й діяльнісно-практичне збагачення людини, відкриваючи їй можливості для самореалізації, творчого самовираження та активного соціального утвердження. У цьому сенсі він не лише формує індивідуальність, а й визначає здатність особистості адаптуватися та ефективно діяти в умовах динамічних соціокультурних змін.

У своїй теорії мотивації А. Маслоу ототожнює саморозвиток особистості насамперед з феноменом самоактуалізації. Учений визначає її як безперервний процес реалізації внутрішнього потенціалу людини – її здібностей, талантів, покликання та життєвої місії. Це, за його словами, не лише вияв індивідуальних можливостей, а й глибинне пізнання та прийняття власної природи, прагнення до гармонії, інтеграції й цілісності внутрішнього світу. Інакше кажучи, самоактуалізація постає як шлях до духовної єдності та внутрішньої синергії особистості.

Цей підхід А. Маслоу має чіткий зв'язок із мотиваційною сферою людини. Відомою є його концепція «піраміди потреб», у якій він класифікує мотиви здорової особистості за рівнями. Учений виходить із того, що першоджерелом розвитку є вроджена потреба в реалізації здібностей: коли людина активно застосовує свої таланти, вона переживає відчуття радості й задоволення, тоді як їх невикористання спричинює роздратування, внутрішню напругу й прагнення знайти спосіб їхнього втілення. Чим сильніше ці мотиви інтегровані у свідомість, тим інтенсивніше розвиваються здібності та вдосконалюється особистість.

Важливим положенням його теорії є розташування мотивів самоактуалізації на верхівці ієрархії потреб. А. Маслоу наголошує, що особистість варто розглядати як унікальну, відкриту систему, здатну до зростання, творчого пошуку та постійного самовдосконалення. Розвиток людини, згідно з цією концепцією, можна порівняти зі сходженням сходами: на нижчих рівнях більш виразною є соціальна залежність, а на вищих – реалізується пізнавальна й духовна природа, яка знаходить завершення у самоактуалізації.

Учений визначив п'ять рівнів потреб, що утворюють цілісну ієрархію. Перший рівень – фізіологічні потреби, пов'язані з підтриманням життєдіяльності організму. Другий – потреби в безпеці, стабільності, захищеності від небезпек і страху. Третій рівень охоплює потреби у приналежності та любові: спілкування, емоційна прихильність, родинні зв'язки, активна участь у суспільному житті. Четвертий рівень становлять потреби у визнанні, самоповазі, незалежності, компетентності та соціальному статусі; їх незадоволення часто призводить до почуття неповноцінності, внутрішніх конфліктів і невротичних переживань. Нарешті, п'ятий рівень – це потреби самоактуалізації, тобто прагнення до самореалізації, творчості, розкриття внутрішнього потенціалу.

Особливе місце А. Маслоу відводить саме потребі в самоактуалізації, називаючи її потребою «зростання». На відміну від потреб «дефіциту» (які зумовлені нестачею та спрямовані на подолання нестачі чогось), вона не зникає після задоволення, а, навпаки, посилюється в міру свого здійснення. Самоактуалізація, таким чином, постає як нескінченний процес, що забезпечує особистісний розвиток, надає сенсу життю й дозволяє людині

розкрити свою індивідуальність у найповнішому вигляді (Маслоу, 1999).

Концепція А. Маслоу є надзвичайно важливою для розуміння умов ефективного саморозвитку, адже вона демонструє взаємозв'язок між базовими потребами людини та її прагненням до вищих форм самореалізації. Самоактуалізація у його трактуванні – не кінцевий результат, а безперервний процес зростання, що передбачає реалізацію творчого й духовного потенціалу, пошук сенсу життя, досягнення внутрішньої цілісності та гармонії. Таким чином, саморозвиток можливий лише тоді, коли людина поступово задовольняє фундаментальні фізіологічні, соціальні й психологічні потреби, створюючи передумови для виходу на рівень «потреби зростання». Теорія А. Маслоу підкреслює: справжній розвиток особистості ґрунтується не лише на адаптації до середовища, а й на прагненні до максимальної реалізації свого потенціалу, що робить життя значущим, наповненим і цілеспрямованим.

Таким чином, у різних наукових підходах саморозвиток постає як складний феномен, що поєднує природні передумови, соціокультурні впливи та активну позицію особистості. Він є не лише шляхом індивідуального вдосконалення, а й критерієм зрілості людини, її готовності до повноцінної самореалізації та відповідального життя у суспільстві.

Контент-аналітичний огляд теоретичних джерел з проблеми саморозвитку дозволив С. Кузіковій виокремити низку психологічних станів самоорганізації внутрішньої реальності особистості, які можна визначити як форми саморозвитку: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроектування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо. Саморозвиток може набувати форми самореалізації і близьких до неї процесів – самоактуалізації (яку вважають вищою формою саморозвитку), самовизначення, самоздійснення та самовдосконалення. В основі більшості цих форм лежать конкретні процеси самоуправління, саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти і самомоделювання. У процесі саморозвитку особистість використовує прийоми самонавіювання, самоаналізу, а також самодисципліну, що

включає самопокарання і самозаохочення, самонаказ і самозаспоєння (Кузукова, 2016). Реалізація більшості названих форм саморозвитку супроводжується процесами самопізнання, пізнання навколишнього світу і самовизначення. Формування уявлень про власне Я включає процеси самооцінювання, самополіпшення (самоприкрашання), самозвірення, самокорекції, самовдосконалення, самоперешкоджання та ін.

М. Костенко наголошує, що сьогодні процес переорієнтації педагогічної системи на ідеї самоосвіти, самовиховання і саморозвитку створює значні труднощі методологічного осмислення понять, що змінюють своє значення відповідно до нових цінностей освіти. Поняття «саморозвиток» вводиться практично до кожної освітньої програми як основний орієнтир, але досі немає чіткого розуміння цього терміну, зокрема у «Філософській енциклопедії», «Психологічному словнику» та ін. він відсутній взагалі. Це призводить до різних трактувань терміну «саморозвиток». Серед найбільш поширених виділяють такі:

- природозумовлений процес самореалізації індивіда;
- соціокультурний процес свідомої самоосвіти особистості;
- активність суб'єкта щодо зміни власних здібностей;
- діяльність, яка спрямована на створення своєї індивідуальності, розвиток «самості»;
- пошук свого місця в суспільстві, розвиток загальнолюдського в кожному;
- умови і результат самоосвіти тощо (Костенко, 2002).

Цілком погоджуємося з І. Бехом у тому, що саморозвиток є необхідною умовою самореалізації особистості, самозміною суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Варто зазначити, що саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої він здійснюється. Тому вже з дитинства, вважає науковець, з моменту виокремлення свого Я, дитина стає суб'єктом власної життєдіяльності, оскільки починає ставити цілі, підкорятися власним бажанням і прагненням, враховуючи вимоги інших. Ці спонуки мають набувати суспільної спрямованості, тому що в іншому разі вони деструктивно впливатимуть на розвиток особистості. Саморозвиток переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості, слушно зауважує І. Бех. Водночас він є процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих

інших. Спершу дитина створює свою особистість, імітуючи зміст поведінки дорослого, а також в ігровій, зображувальній, елементарній трудовій діяльності. На цьому етапі важлива ініціатива дорослих, спрямована на становлення самостійності дитини. Далі ініціатива дорослих полягає у визначенні, пред'явленні дитині соціальних очікувань, цінностей. Навіть коли підліток спроможний самостійно формулювати завдання для самовизначення, все одно він потребує спільного з дорослим пошуку відповідних способів (Бех, 2009). Вважаємо, що майбутні педагоги також цілком спроможні проектувати власне самовизначення. Завдання ж викладачів вищої школи полягає у підтриманні й належному спрямуванні їхньої діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

Інколи процес саморозвитку особистості розглядають як статико-динамічне рефлексивне становлення всіх особистісних структур, що забезпечують успіх та ефективність у певній діяльності. Для його здійснення потрібні специфічна готовність, спрямованість мотиваційних орієнтирів і потреб до саморозвитку. Тобто особистість набуває нових якостей і модернізує старі, досягаючи вищого рівня взаємодії із середовищем. Внутрішні та зовнішні вимоги детермінують постійну корекцію наявних підструктур особистості, тим самим стимулюючи саморозвиток, що супроводжується переходом на вищий щабель організації особистості та її діяльності.

Отже, теоретичний аналіз філософських та психологічних досліджень свідчить, що процес саморозвитку особистості є однією з важливих, проте до кінця не вивчених проблем. У філософії цей процес розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології його трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів.

Варто зазначити, що М. Костенко зауважує, що сучасна орієнтація освітньої системи на ідеї самоосвіти, самовиховання та саморозвитку породжує серйозні методологічні труднощі. Вони пов'язані з тим, що ключові поняття втрачають усталені значення та набувають нових змістових відтінків відповідно до трансформаційних процесів в освіті. Так, термін «саморозвиток»

активно інтегрується в освітні програми як одна з основних ціннісних категорій, проте його наукове тлумачення й досі залишається нечітким: у фундаментальних енциклопедичних та словникових джерелах він узагалі відсутній. Унаслідок цього виникає багатозначність трактувань, серед яких найчастіше виокремлюють: природно зумовлений процес самореалізації; свідому самоосвіту у соціокультурному контексті; активну зміну індивідом власних здібностей; діяльність, спрямовану на формування унікальності; пошук місця в суспільстві та розкриття загальнолюдських потенцій; результат освітньої самодіяльності (Костенко, 2002).

У той же час І. Бех слушно наголошує, що саморозвиток є необхідною умовою особистісної самореалізації та внутрішньої зміни у напрямі досягнення ідеального «Я». Цей процес зумовлений взаємодією зовнішніх і внутрішніх факторів та нерозривно пов'язаний із життєдіяльністю людини. Уже з дитячого віку індивід стає суб'єктом власного життя, здатним ставити цілі та враховувати вимоги соціального середовища. Водночас спонукальні мотиви мають набувати суспільної спрямованості, адже інакше вони можуть мати руйнівний характер. Саморозвиток, з одного боку, є індивідуальним і внутрішнім процесом, а з іншого – об'єктивним, адже відбувається під впливом значущих інших. На різних етапах життєвого шляху ключову роль відіграють дорослі, які спочатку створюють умови для становлення самостійності дитини, а згодом визначають соціальні очікування та цінності. Навіть підліток, здатний самостійно формулювати завдання, все ж потребує підтримки у виборі шляхів їх реалізації (Бех, 2009). Це положення є особливо важливим для підготовки майбутніх педагогів, адже вони повинні не лише вибудовувати власний шлях професійного саморозвитку, а й отримувати належний супровід від викладачів вищої школи.

Отже, науковці наголошують, що саморозвиток особистості є статико-динамічним процесом, у ході якого відбувається рефлексивне становлення всіх структур особистості, необхідних для досягнення успіху в діяльності. Його результативність можлива за наявності внутрішньої готовності, мотиваційної спрямованості та стійкої потреби до вдосконалення. Саморозвиток, таким чином, не лише збагачує особистість новими якостями, а й модернізує вже набуті, сприяючи переходу на якісно вищий рівень взаємодії із середовищем. Внутрішні та

зовнішні чинники детермінують постійне коригування особистісних підструктур, стимулюючи перехід до нових рівнів організації як діяльності, так і самої особистості.

Теоретичний аналіз показує, що феномен саморозвитку перебуває на межі філософських та психологічних досліджень і розглядається крізь різні призми. У філософії він асоціюється з духовно-практичним перетворенням, спрямованим на досягнення гармонійного самовдосконалення. У психології ж саморозвиток трактується як необхідна умова ефективної самореалізації, що здійснюється завдяки поєднанню внутрішніх прагнень із зовнішніми впливами.

Отже, незважаючи на активне використання поняття «саморозвиток» у науковому дискурсі та освітній практиці, воно досі не має єдиного, усталеного визначення. Суперечливість його інтерпретацій зумовлює потребу подальшого поглибленого міждисциплінарного аналізу, який би дозволив уточнити сутність цього феномену та окреслити перспективи його практичного застосування в освіті, особливо в контексті формування конкурентоспроможного, творчого та соціально відповідального фахівця.

Дослідження саморозвитку у педагогіці спрямовані на пошук можливостей, технологій впливу системи освіти на спонукання особистості до саморозвитку, озброєння її засобами саморозвитку, комплексну підтримку саморозвитку педагогічними методами.

У сучасній педагогіці проблема саморозвитку розглядається як пошук шляхів і технологій, що стимулюють особистість до активної роботи над собою та забезпечують педагогічну підтримку цього процесу. Хоча в науковому дискурсі частіше використовуються поняття «самовиховання» і «самовдосконалення», «саморозвиток» є більш комплексним, адже охоплює різні аспекти самопізнання, самоконтролю та самотворення.

Значний внесок у розуміння ролі саморозвитку вчителя зробив В. Сухомлинський, який розглядав педагога як творця Людини та підкреслював його виняткову потребу в постійному духовному і професійному зростанні. Сучасні дослідники наголошують, що ідеї педагога-гуманіста зберігають особливу актуальність в умовах зростання вимог до підготовки вчительських кадрів.

У науковій літературі інколи зустрічаємо чітке розмежування понять: самовиховання – це педагогічна діяльність людини щодо самої себе, тоді як саморозвиток включає ширший спектр – визначення цілей, методів самовдосконалення та рефлексію внутрішніх змін. Таким чином, саморозвиток виступає інтегративною категорією, що охоплює самовиховання як окремий компонент.

Лексикографічні джерела трактують саморозвиток як процес розумового або фізичного зростання, досягнутого власними зусиллями. У педагогічному контексті це поняття набуває значення усвідомлення людиною своїх індивідуальних якостей та їх збагачення через навчальну та творчу діяльність.

Ідея саморозвитку стала підґрунтям гуманістичного світогляду педагогіки: від початкового розуміння як пізнання себе заради творчого самотворення – до принципу поваги до особистості учня, розвитку його творчої активності й підтримки в оволодінні способами самовираження. У цьому контексті саморозвиток виступає не лише індивідуальною потребою, а й важливою умовою сучасної освіти, орієнтованої на особистість.

У сучасній педагогічній думці поняття саморозвитку трактується широко – як самостійна, цілісна й ціннісно зорієнтована діяльність особистості, спрямована на постійні внутрішні зміни, що збагачують її досвід та духовно-моральний потенціал відповідно до власного образу «Я» й вимог суспільства. У цьому розумінні саморозвиток виступає як прагнення людини свідомо змінювати себе, опановуючи механізми таких змін, та є процесом, що взаємодіє з іншими формами «самопроцесів».

У педагогічному аспекті особлива увага приділяється суб'єктивності особистості та її здатності до самотворення, створення власного «образу» у світі, самоактуалізації, самоствердження й удосконалення через навчання, діяльність та спілкування. Ідеться про фундаментальну здатність людини бути активним суб'єктом власного життя. У такому разі саморозвиток визначають як свідомий, якісний і незворотний процес зміни моральних, інтелектуальних, соціальних, фізичних і духовних характеристик задля наближення до ідеалу цілісної особистості.

Дослідники підкреслюють, що рушійною силою саморозвитку є внутрішні суперечності особистості, які виникають між прагненнями й можливостями, між цілями та засобами їх досягнення, між усталеними стереотипами й потребою змін.

Підвищений інтерес педагогіки до цієї проблеми зумовлений орієнтацією сучасної освіти на індивідуальність і свободу особистості. Саморозвиток, у її баченні, охоплює весь спектр пізнання й реалізації людиною себе у мисленні, спілкуванні, поведінці та діяльності.

У дослідженні цінною є позиція В. Семиченко, яка тлумачить саморозвиток у контексті неперервної професійної освіти як прагнення особистості до вдосконалення власних якостей шляхом діяльності, що сприяє їх формуванню та збагаченню. Вона наголошує на єдності особистісного і професійного розвитку, адже в їх основі лежить принцип саморозвитку, що забезпечує перетворення життєдіяльності на сферу творчої самореалізації (Семиченко, 2010).

Подібний підхід простежується у дослідників, які розглядають саморозвиток як власну активність людини, спрямовану на зміну себе, розкриття духовних потреб та реалізацію потенціалу. Вони трактують його як складову триєдиного процесу освіти поряд із соціалізацією та вихованням, підкреслюючи, що саморозвиток є одночасно прагненням і умінням особистості розвивати себе, здійснювати самовиховання, самореалізацію й самоствердження.

На думку М. Вієвської та Л. Красовської, потреба у саморозвитку визначає ставлення індивіда до себе і проявляється у готовності перетворювати власну життєдіяльність задля максимальної професійної реалізації. Вона виникає тоді, коли людина усвідомлює не лише досягнутий рівень розвитку, а й можливості його розширення, що свідчить про наявність внутрішньої мотивації до зростання (Вієвська, Красовська, 2011).

Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя розглядають також як внутрішній процес самозміни, зумовлений суперечностями між потребами і можливостями. При цьому акцент робиться на відкритості системи розвитку, адже лише внутрішніх ресурсів недостатньо для тривалого прогресу; необхідними є також зовнішні впливи, які стимулюють особистісні трансформації.

Саморозвиток також визначають як цілеспрямовану діяльність, що передбачає усвідомлений вибір цілей, засобів і шляхів удосконалення. Вона виокремлює його ключові характеристики: ієрархію цінностей, розвинену мотиваційну сферу, концептуальне мислення, зрілу «Я-концепцію», відповідальність за власний розвиток, сформовану життєву

стратегію, емоційну й моральну зрілість, соціальну відповідальність, рефлексивність, здатність до саморегуляції та активність у прагненні до ідеалу. Усе це свідчить про багатовимірність саморозвитку та його значення як інтегративного механізму особистісного становлення.

Отже, аналіз наукових підходів дозволяє стверджувати, що саморозвиток є фундаментальною умовою гармонійного поєднання особистісного та професійного зростання людини. Він виступає одночасно процесом і результатом цілеспрямованих змін, спричинених як внутрішніми потребами, так і зовнішніми чинниками. Саморозвиток ґрунтується на усвідомленому прагненні до вдосконалення, передбачає відповідальність за власне становлення та здатність до творчої самореалізації. Для педагогічної науки це поняття має особливе значення, оскільки в умовах неперервної освіти воно стає основою професійної зрілості, формування конкурентоспроможного фахівця та розвитку його особистісного потенціалу.

Аналізуючи педагогічні дослідження, С. Кузікова наголошує, що у педагогіці домінує процесуально-організаційний підхід до поняття «саморозвиток», де особистісні та професійні зміни розглядаються як результат внутрішньої активності та зовнішнього впливу. При цьому зовнішньо організований процес інтерпретується як педагогічна технологія, тоді як стихійний вплив середовища вважається неорганізованим чинником. Попри застереження авторки щодо некоректності поняття «зовнішньо організований саморозвиток», очевидним є факт, що особистість здатна приймати зовнішні впливи, якщо вони мають для неї індивідуальну значущість, або ж навпаки – протидіяти їм. Саме тому завдання педагогів полягає не у «керуванні» саморозвитком студентів, а у формуванні їхньої готовності до безперервного професійного зростання (Кузікова, 2011).

На індивідуальному рівні саморозвиток реалізується як у стихійних, неусвідомлених формах (імітація, адаптація, гра), так і в усвідомлених (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення) (Фрицюк, 2007). Усвідомлений саморозвиток, який передбачає вольові зусилля і цілеспрямовану діяльність, є запорукою цілісності та соціальної зрілості особистості. Він знаходить своє відображення у формах самовиховання та самовдосконалення, що сприяють формуванню якостей, потрібних для самоствердження і самореалізації.

Т. Северіна відзначає, що саморозвиток є ширшим явищем, ніж самовдосконалення, оскільки охоплює як усвідомлені, так і неусвідомлені зміни. Самовдосконалення ж розглядається як цілеспрямована стратегія позитивної самозміни, близька за сутністю до особистісного зростання. У цьому контексті акцент робиться на моральному вимірі розвитку (Северіна, 2012).

О. Прокопова стверджує, що професійне самовдосконалення педагога в системі неперервної освіти включає самоосвіту й самовиховання, спрямовані на розвиток професійно значущих якостей та досягнення високого рівня самореалізації. Вирішальними чинниками цього процесу є мотивація досягнення та професійна самосвідомість (Прокопова, 2003).

Узагальнюючи результати міждисциплінарного аналізу (філософського, психологічного, педагогічного, акмеологічного), можна зробити кілька важливих висновків, зокрема, щодо того, що розвиток особистості є результатом поєднання біологічних процесів та впливу соціального середовища. Саморозвиток – це системна, свідома і творча діяльність, спрямована на вдосконалення духовних, моральних, інтелектуальних і практичних якостей. Саморозвиток і розвиток тісно взаємопов'язані, адже провідну роль у становленні особистості відіграє власна активність і відповідальність людини. У філософії він осмислюється як духовно-практичне перетворення, у психології – як необхідна умова самореалізації, у педагогіці – як процес, що відбувається під впливом соціального середовища та освітніх технологій.

Таким чином, проблема саморозвитку є однією з ключових у сучасній науці. Її вивчення дозволяє зрозуміти не лише механізми особистісного становлення, а й умови, за яких людина здатна досягти максимальної професійної і життєвої самореалізації.

Сучасні вимоги до професійної діяльності педагога зумовлюють нове розуміння такого явища, як професійний саморозвиток. Науковці акцентують увагу на тому, що саморозвиток, самовиховання та саморегуляція є ключовими функціями успішної педагогічної діяльності.

Зокрема, В. Хрипун трактує професійний саморозвиток як цілеспрямовану роботу над собою, спрямовану на вдосконалення особистісних і фахових якостей, що забезпечує зростання компетентності та професійної реалізації вчителя. Подібної думки дотримується А. Кужельний, наголошуючи, що професійний

саморозвиток майбутнього педагога – це свідома діяльність, яка охоплює розвиток інтелекту, духовності, вольової сфери, здатності до саморегуляції та збереження професійного здоров'я. Він розглядає саморозвиток як інтегративну властивість особистості, що визначає адаптивність і мобільність педагога (Хрипун, 2013).

Отже, професійний саморозвиток – це неперервний процес становлення і самопроектування, заснований на поєднанні самовиховання, самоосвіти й самовдосконалення з практичною діяльністю. У цьому контексті він розглядається як активне перетворення внутрішнього світу людини та формування її професійно значущих рис.

О. Гандабура пропонує багатовимірне розуміння професійного саморозвитку майбутнього вчителя. З філософської точки зору, це – спосіб реагування особистості на вплив середовища та засвоєння цінностей професії; з психологічної – власна активність, спрямована на розкриття духовних потреб, творчості та потенціалу; з педагогічної – свідома діяльність, що передбачає самопізнання, самопроектування та підготовку до професійної самореалізації (Гандабура, 2013).

Професійний саморозвиток педагога є складним, багатовимірним і динамічним процесом, який інтегрує особистісне зростання, самопізнання, самовиховання, самоосвіту і практичний досвід. Він забезпечує формування професійної компетентності, розвиток внутрішнього потенціалу та готовність до ефективної діяльності в умовах постійних соціальних і освітніх змін. Отже, професійний саморозвиток є не лише умовою, а й запорукою успішної педагогічної кар'єри та гармонійного особистісного становлення вчителя.

У науковій літературі професійний саморозвиток майбутнього вчителя розглядається як багатовимірний, інтегративний процес, що охоплює особистісне, культурне та професійне становлення. Так, Л. Бондаренко трактує його як самотворення особистості студента у взаємодії з освітнім і соціальним середовищами, що забезпечує розкриття внутрішніх потенцій та формування професійних якостей у фаховій діяльності (Бондаренко, 2014). О. Пєхота наголошує на важливості усвідомлення студентом власної відповідальності за професійний розвиток, його здатності до саморегуляції, рефлексії й самостійного вибору шляхів удосконалення педагогічної діяльності (Пєхота, 2003).

У працях Н. Кабусь професійно-творчий саморозвиток розуміється як свідомий процес цілеспрямованого збагачення знань, умінь, розвитку особистісних якостей та творчого потенціалу, що сприяє створенню духовно насиченого виховного середовища та збереженню соціальних цінностей суспільства (Кабусь, 2012). Г. Топчій визначає цей процес як цілеспрямовану діяльність, спрямовану на вдосконалення знань, умінь і професійно значущих характеристик особистості (Топчій, 2011).

С. Кубрак акцентує на багатогранності та складності саморозвитку, визначаючи його як найвищу форму особистісного і професійного становлення, інтеграцію знань, умінь і рис характеру, що поступово приводять до професіоналізму (Кубрак, 2012). Ю. Драгнєв наголошує, що професійний саморозвиток майбутнього вчителя реалізується у процесі навчання у вищому закладі освіти й включає особистісний, інтелектуальний, креативний розвиток та професійне вдосконалення (Драгнєв, 2011).

О. Химченко підкреслює значення культурного саморозвитку, який пов'язаний із внутрішнім процесом самозміни, що виникає під впливом суперечностей між наявним і необхідним рівнем культури. Він реалізується через самопізнання, ціннісне самовизначення та культурну ідентифікацію, виконуючи цілу низку функцій – пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, адаптаційну, соціалізаційну, творчо-перетворювальну тощо (Химченко, 2012).

Таким чином, професійний саморозвиток майбутнього вчителя можна визначити як цілісний і безперервний процес особистісного та професійного вдосконалення, що ґрунтується на внутрішніх потенціалах студента та вимогах професійної діяльності. Він поєднує ціннісні орієнтації, рефлексію, відповідальність, самостійність і креативність (Фрицюк, 2003), забезпечуючи інтеграцію індивідуального розвитку з суспільними й культурними потребами. Це дозволяє вважати професійний саморозвиток ключовою умовою становлення сучасного педагога, здатного до інноваційної діяльності, збереження та трансляції духовних і соціальних цінностей суспільства.

У наукових дослідженнях наголошується, що професійний саморозвиток є складним, багатогранним процесом, який потребує спеціального аналізу мотиваційних чинників та умов його забезпечення. Як зазначають М. Вієвська та Л. Красовська, важливо вивчати механізми мотиваційної підтримки цього

процесу вже на етапі навчально-професійної підготовки, коли поєднуються особистісні характеристики студента з набутим соціальним досвідом та компетентностями (Вієвська, Красовська, 2011).

Р. Цокур розглядає професійний саморозвиток викладача вищої школи як усвідомлений процес формування особистості, зорієнтованої на високі досягнення у педагогічній діяльності. Його сутність полягає в активному самовизначенні, побудові власного «професійного життєвого простору» та переході від адаптивної до творчо-перетворювальної діяльності (Цокур, 2004).

Т. Тихонова визначає професійний саморозвиток майбутнього вчителя як цілеспрямоване самопізнання, самопроектування і самовдосконалення, що забезпечує готовність до високих результатів у професійній діяльності. Цей процес пов'язаний із формуванням навичок рефлексії, самоорганізації, самонавчання та здатності складати індивідуальні програми професійного зростання (Тихонова, 2001). Подібну позицію займають і інші науковці, які трактують професійний саморозвиток студента як системний вплив на себе через самоосвіту й самовиховання, що вимагає чіткої поетапної організації.

Узагальнене визначення саморозвитку майбутнього педагога подається як складний і поступовий процес становлення особистості, який охоплює професійні, емоційні й духовні виміри, здійснюється через подолання внутрішніх суперечностей та постійне збагачення новими знаннями й уміннями.

Водночас, як наголошують Ю. Прудковських і Н. Тимошенко, професійний саморозвиток не є типовим явищем для всіх студентів, адже він вимагає наявності певних якостей – внутрішньої мотивації, розуміння змісту саморозвитку, здатності до самопізнання та самовиховання. Проте дослідники стверджують, що ці здатності можна цілеспрямовано формувати (Прудковських, Тимошенко, 2014).

На думку О. Колодницької, професійний саморозвиток майбутнього педагога – це свідомий, безперервний процес інтеграції знань, умінь, навичок та особистісних рис, який забезпечує поступове сходження до професіоналізму. Його основою є не лише зовнішні умови професійної підготовки, а й внутрішні чинники – емоційно-ціннісна сфера та особливості внутрішнього світу майбутнього вчителя (Колодницька, 2012).

Узагальнюючи позиції науковців, можна стверджувати, що професійний саморозвиток майбутнього педагога є багаторівневим і тривалим процесом, який вимагає мотиваційної підтримки, внутрішньої готовності до постійного вдосконалення та створення умов для інтеграції особистісних і професійних якостей. Він поєднує усвідомлену роботу над собою, ціннісне самовизначення та розвиток творчого потенціалу, що зрештою забезпечує становлення педагога як фахівця і як особистості.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що активізація процесів професійного та особистісного саморозвитку має ключове значення для сучасного суспільства. Від постійного вдосконалення й зростання фахівців залежить не лише якість їхньої діяльності, а й прогрес держави та добробут громадян. Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, що в системі вищої освіти накопичено чималий досвід у підготовці студентів до неперервного професійного розвитку, однак ця проблема й досі вивчена недостатньо та залишається сферою прикладних пошуків.

Науковці наголошують, що критерієм професійної успішності є саме здатність людини до безперервного самовдосконалення. Тому важливо ще в процесі навчання формувати в майбутніх фахівців внутрішню потребу до особистісного й професійного зростання. Водночас звертається увага на те, що поняття «безперервний професійний саморозвиток» ще не має чіткого термінологічного визначення, а науково-методичні джерела досі подають його фрагментарно. Це зумовлює наявність певних прогалин у теоретичному осмисленні явища.

У сучасних умовах стрімких соціальних змін офіційні механізми професійного вдосконалення не встигають за вимогами ринку праці. Саме тому саморозвиток стає провідною умовою збереження конкурентоспроможності, професійної майстерності й особистісного добробуту. Особлива відповідальність у цьому процесі покладається на педагогів, адже саме вони формують і примножують інтелектуальний та професійний потенціал суспільства.

Професійний саморозвиток завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який триває все життя, при цьому період навчання у закладі вищої освіти є підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку і саморозвитку.

У Книзі національної освіти України за редакцією В. Кременя йдеться про те, що розвиток фахівця на початкових (первинних) етапах професійного становлення передбачає цілеспрямоване формування, а на подальших етапах удосконалення професійних якостей, загальних і спеціальних компетентностей. Необхідність організації процесу безперервного професійного розвитку/саморозвитку фахівця має подвійну детермінацію: *соціальну* – задоволення потреби економіки в кваліфікованих спеціалістах; *особистісну* – конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Зацікавленість суспільства, економіки й самої особистості в безперервному професійному зростанні знаходить своє відображення в розбудові й підтриманні різних ланок освітньої системи: професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти, аспірантури, докторантури, самоосвіти, у єдності її формальної (основної), неформальної (додаткової) та інформальної (неофіційної) складових. При цьому зміни (порівняно з тривалістю життя або періодом працездатності одного покоління), з якими стикаються фахівці, настільки стрімкі й глибокі, що формальна система професійного розвитку вже не може задовольнити нові потреби суспільства, ринку праці й самого фахівця. Тому важливою умовою соціального й особистого добробуту стає безперервний професійний розвиток людини з використанням, крім формальної, також неформальної й інформальної освітніх частин, які оперативніше реагують на об'єктивні зміни і суб'єктивну мобільність (Книга національної освіти України, 2009).

Цілком погоджуємося з науковцями, які вважають що безперервний професійний саморозвиток педагога є одним із найважливіших елементів його фахової діяльності, без якого вона є неефективною.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження вважаємо, що «безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога» – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості здобувача на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

У дослідженні нами було визначено, обґрунтовано й експериментально доведено ефективність організаційно-педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню

готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ЗВВО через налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; створення евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють потребу студентів у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; активізація рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної Я-концепції, що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

Для реалізації обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування досліджуваної якості нами розроблено та впроваджено в практику освітньої діяльності педагогічних університетів технологію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Технологія базується на розроблених змістових модулях навчальної дисципліни «Педагогіка», дисципліні за вибором «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», «Пропедевтичній практиці», «Практиці в загальноосвітніх закладах», позааудиторній діяльності, самостійній роботі, науковій роботі здобувачів різних напрямів підготовки в педагогічному університеті. Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розроблена для студентів II-IV курсів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» й може використовуватися для майбутніх учителів різних напрямів підготовки, оскільки орієнтована, передусім, на педагогічні дисципліни, які вивчають студенти різних факультетів педагогічних університетів.

Поділяємо думку С. Гончаренка, який наголошує, що технологія навчання – це системний підхід до організації освітнього процесу, який охоплює проєктування, упровадження й

оцінювання всіх його складових, з урахуванням взаємодії людських і технічних ресурсів. Метою такої технології є досягнення максимальної ефективності та оптимізації навчання, що у контексті нашого дослідження безпосередньо пов'язується з формуванням здатності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку (Гончаренко, 2010).

У науковій літературі поняття «педагогічна технологія» трактується багатогранно. Одні автори розглядають її як систему психолого-педагогічних настанов, що визначають вибір форм, методів і засобів організації освітнього процесу; інші – як опис алгоритму досягнення прогнозованих результатів; ще інші – як комплексну систему взаємодії особистісних, методологічних та інструментальних чинників, спрямованих на досягнення освітніх цілей. Таким чином, педагогічну технологію можна розуміти як науково обґрунтований і практично відтворюваний «проєкт» педагогічної діяльності, що забезпечує гарантований результат.

Суттєвою відмінністю педагогічної технології від традиційної методики є включення особистісного чинника викладача. Якщо методика передбачає застосування певного набору методів і прийомів навчання, відносно незалежно від індивідуальних особливостей педагога, то технологія акцентує на його активній участі та педагогічній майстерності. Вона включає творчий підхід викладача, його професійні компетентності, ціннісні орієнтації й здатність створювати умови для особистісного й професійного зростання здобувачів освіти.

Таким чином, педагогічні технології можна розглядати як інноваційний інструмент формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Саме їх використання уможливлює створення освітнього середовища, де здобувачі не лише оволодівають знаннями й навичками, а й формують здатність до критичного мислення, рефлексії та постійного вдосконалення. Це узгоджується з сучасними освітніми тенденціями, які наголошують на переході від знаннєвої парадигми до компетентнісної та особистісно зорієнтованої.

З-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій виокремлюють такі: технологію розробляють під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора; технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного

результату; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й вихованців на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування; елементи педагогічної технології мають бути, з одного боку, відтворюваними будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення запланованих результатів усіма; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Екстраполюємо вищенаведену позицію щодо технології на наше дослідження. Технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розробляли під конкретний педагогічний задум, в основі її лежать відповідні методологічні підходи (акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний); технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовано відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога та студентів з урахуванням принципів динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності, неперервності; елементи педагогічної технології є відтворюваними будь-яким викладачем і гарантують досягнення запланованих результатів майбутніми педагогами; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Загалом, педагогічну технологію визначають як цілісну систему та сукупність науково обґрунтованих методів і прийомів педагогічного впливу на особистість чи групу осіб. Такий вплив здійснюється у процесі спеціально організованої діяльності та комунікації, спрямованих на формування у вихованців певного світоглядного ставлення до навколишнього світу. Важливо підкреслити, що йдеться не про маніпуляцію свідомістю чи поведінкою учня, а про створення умов для його усвідомленого

вибору, можливості діяти як активного суб'єкта власного життя. Саме ця риса педагогічної технології є надзвичайно цінною для забезпечення професійного саморозвитку, адже ключовим чинником у цьому процесі виступає самостійність та відповідальність студента за прийняті рішення.

Педагогічна технологія постає як певна модель навчально-виховного процесу, орієнтована на досягнення конкретних і передбачуваних результатів. Вона ґрунтується на ретельному плануванні, чіткій організації, продуманому виборі змісту, методів і форм навчання, що уможливлює точне відтворення освітніх процесів у різних умовах і гарантує їхню ефективність. Таким чином, технологія виступає як своєрідний науково спроєктований алгоритм спільної діяльності викладача і студентів, що передбачає її етапність: постановку мети, організацію діяльності, її аналіз та оцінку результатів. Разом із тим низка дослідників звертає увагу на певні суперечності: стандартизованість технологічної моделі, на їхню думку, може обмежувати творчу активність викладача, зводячи його роль лише до користувача готових рішень.

У контексті нашого дослідження педагогічна технологія розглядається як засіб поетапного формування у студентів готовності до безперервного професійного саморозвитку. При цьому ключовим стає не лише відтворення певних освітніх алгоритмів, а й надання простору для пошуку, варіативності, творчих проявів викладача. Ми дотримуємося тієї позиції, що педагогічна технологія не заперечує індивідуальний підхід і педагогічну ініціативу, а навпаки – у межах визначених параметрів передбачає можливість їхнього творчого застосування.

Звісно, результати використання однієї й тієї ж технології можуть відрізнятися залежно від особистості викладача, однак водночас залишатися близькими до певного середнього показника, що характеризує саму технологію. Це означає, що технологія не визначається винятково особистісними якостями викладача, але опосередковано залежить від них.

Варто звернути увагу на те, що в педагогіці поняття «технологія» нерідко використовують як синонім до таких категорій, як «концепція», «система» чи «методика». Водночас існують принципові відмінності. Так, «концепція» та «система» мають ширше значення, оскільки пояснюють ідеї та принципи, але не визначають конкретних способів їх реалізації. «Методика»

орієнтована на творче використання різних методів і форм навчання, тоді як «педагогічна технологія» робить акцент на відтворюваності та стабільності результатів, уникаючи умовності типу «якщо».

Структурний аналіз дозволяє виокремити чотири базові компоненти педагогічної технології:

- концептуальний – наукова основа, система ідей і положень, що визначають теоретичну базу;
- змістовий – цілі, завдання та навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню;
- процесуальний – організація освітнього процесу, методи, форми, способи взаємодії викладача і студентів, а також контроль і корекція навчальної діяльності;
- діагностичний – оцінювання результатів навчання, співвіднесення їх з поставленими цілями та завданнями.

Отже, поняття «педагогічна технологія» має відмінності від таких категорій, як «концепція», «система» чи «методика», і характеризується насамперед наявністю чітких процесуальних, кількісних та розрахункових параметрів. Для методики ж більш властиві якісні, цільові й змістові аспекти, а також орієнтація на варіативність. У результаті педагогічна технологія є не лише гарантованим інструментом досягнення освітніх результатів, а й важливим чинником формування професійної самостійності, відповідальності та готовності студентів до неперервного саморозвитку.

Зазначимо, що в науковій літературі виокремлюють різні типи педагогічних технологій, кожна з яких має свою цільову спрямованість і педагогічний потенціал. Так, інформаційні технології орієнтовані передусім на формування знань, умінь і навичок, необхідних для оволодіння навчальним матеріалом; операційні – на розвиток логічного мислення та формування способів інтелектуальної діяльності; емоційні та моральні – на становлення естетичної та ціннісно-моральної сфери особистості; евристичні технології забезпечують розвиток творчих здібностей; технології саморозвитку спрямовані на розкриття внутрішнього потенціалу індивіда, формування його здатності до свідомої саморегуляції й самовдосконалення.

Розробляючи технологію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, ми виходили з положень особистісно-орієнтованого підходу. Центральним

об'єктом такої технології є цілісна особистість здобувача, здатна реалізувати власні можливості, відкрита до нового досвіду, готова до усвідомленого й відповідального вибору у різних професійних і життєвих ситуаціях. Особистісно-орієнтовані технології дозволяють розглядати майбутнього педагога не лише як об'єкт навчального впливу, а як активного суб'єкта освітнього процесу, що перебирає на себе відповідальність за власний розвиток.

Окрім цього, в основу технології було покладено ідеї педагогіки співробітництва, яка передбачає гуманно-особистісне ставлення до студента, демократизацію педагогічних взаємин, орієнтацію на індивідуальні потреби та можливості, а також формування позитивної «Я-концепції». У цьому контексті особливе значення має теорія розвивального навчання, що не лише враховує, а й випереджає розвиток особистості, стимулюючи і спрямовуючи становлення її нових якостей. Як відомо, розвивальне навчання охоплює як сферу актуального розвитку (вже сформовані компетентності), так і «зону найближчого розвитку» – ті вміння, що ще недоступні самостійно, але можуть формуватися у процесі взаємодії з педагогом і колективом. У нашому дослідженні це означає, що підготовка майбутніх педагогів має сприяти переходу від актуального рівня професійного саморозвитку до потенційного, відкриваючи нові можливості пізнання та вдосконалення.

Не менш важливою складовою є проблемне навчання, яке ми інтегрували у зміст розробленої технології. Воно передбачає створення для студентів спеціально організованих проблемних ситуацій, усвідомлення яких стимулює пошук шляхів розв'язання, активізує мислення та сприяє формуванню вмінь самостійного аналізу й узагальнення знань. Роль викладача в такій технології полягає у спрямуванні пізнавальної активності студентів, у допомозі в усвідомленні проблеми та засвоєнні способів її вирішення, що значною мірою підсилює процес професійного саморозвитку.

Отже, інтеграція інформаційних, операційних, емоційно-моральних, евристичних технологій та технологій саморозвитку в освітній процес створює умови для формування у майбутніх педагогів здатності до безперервного професійного саморозвитку. Така підготовка поєднує чітке структурування педагогічних впливів з простором для творчості, самостійного пошуку й

внутрішньої активності, що відповідає сучасним тенденціям особистісно-орієнтованої та компетентнісної освіти.

У сучасних наукових дослідженнях представлено різні підходи до технологій професійного саморозвитку майбутніх учителів, серед яких праці Я. Москальової, А. Кужельного та інших учених посідають особливе місце. Найбільш результативними, на нашу думку, виявилися саме технологічні моделі, запропоновані Я. Москальовою та А. Кужельним, адже вони охоплюють як внутрішні психологічні механізми саморозвитку, так і організаційно-педагогічні умови, що забезпечують цілісність процесу професійного становлення.

Зокрема, Я. Москальова розробила комплексну технологію саморозвитку майбутнього вчителя, яка охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: пізнання власних можливостей та особистісних якостей; подолання внутрішніх бар'єрів за допомогою різних інструментів самодіагностики, ігрових та тренінгових методик; створення ідеального професійного образу; ведення щоденника самоспостережень; розробка та реалізація програми самовдосконалення. Важливою складовою цієї технології є організація навчального середовища, яке стимулює активність студента через дискусійні методи, проектні завдання, індивідуальні вправи на самовиховання, педагогічну практику, а також створення доброзичливої психологічної атмосфери та консультативну підтримку викладача. Усе це сприяє формуванню стійкої мотивації до самопізнання і професійного зростання, розвитку здатності до самооцінки й корекції власних дій (Москальова, 2015).

А. Кужельний, у свою чергу, запропонував технологію формування готовності до професійного саморозвитку студентів технологічних факультетів, яка була обґрунтована на основі експериментальних досліджень. У центрі його концепції – поетапна діагностика рівнів готовності до самонавчання і самовиховання, використання активних форм організації освітнього процесу (лекцій, семінарів, бесід, колоквіумів), а також залучення студентів до самостійної роботи. Важливим елементом цієї технології стала система колективної взаємодії, яка передбачає планування алгоритму вирішення завдань, організацію контролю й самоконтролю, спільне обговорення результатів, що значно підвищує рівень готовності до саморозвивальної діяльності (Кужельний, 2014).

Отже, узагальнюючи підходи різних дослідників, технологію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку доцільно розглядати як багатокомпонентну систему. Вона включає зміст, принципи, методи й форми навчально-виховного процесу, а також спеціально створені організаційно-педагогічні умови, які забезпечують ефективне поєднання індивідуальної та колективної діяльності студентів і викладачів. Ключовим завданням є досягнення такого рівня організації взаємодії, за якого більшість студентів (а в ідеалі – усі) здобувають реальну готовність до безперервного саморозвитку.

У межах нашого дослідження ми виходимо з того, що технологія професійного саморозвитку має будуватися на системній єдності мети, змісту й методологічних засад, бути гнучкою, адаптивною та орієнтованою на особистісні потреби студентів. Саме завдяки інтеграції психологічних, педагогічних і організаційних підходів вона здатна гарантувати підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного вдосконалення й сприяти становленню конкурентоспроможного фахівця в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Технологія формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку має відповідати базовим методологічним орієнтирам, які у науковій літературі визначаються як критерії технологічності. Серед них традиційно виокремлюють: концептуальність, системність, керованість, ефективність та відтворюваність.

Концептуальність передбачає опору на науково обґрунтовану концепцію, яка інтегрує філософські, психологічні та соціально-педагогічні підходи й забезпечує досягнення визначеної мети – формування у майбутнього вчителя готовності до постійного професійного зростання. Системність розробленої технології виражається у її структурованості, внутрішній логіці, цілісності та взаємозв'язку всіх складових елементів, що забезпечує стабільність функціонування й розвиток системи. Керованість означає, що технологія допускає поетапне планування й проектування освітнього процесу, постановку діагностично вимірюваних цілей, використання різноманітних методів і засобів навчання, а також можливість їхнього коригування залежно від результатів проміжного моніторингу. Ефективність підтверджує дієвість технології за показниками результативності та

оптимальності витрат, а також її здатність забезпечувати досягнення встановлених стандартів професійної підготовки. Відтворюваність, у свою чергу, означає можливість упровадження цієї технології в інших педагогічних закладах вищої освіти за умови збереження основних структурних характеристик та очікуваних результатів.

Під час розроблення даної технології враховувалося, що професійний саморозвиток є багатогранним процесом, який охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів: розвиток загальнопрофесійної компетентності (здатність визначати й вирішувати завдання соціально-професійного зростання); розвиток особистісно-професійної компетентності (усвідомлення потреби у власному вдосконаленні та готовність до його реалізації); формування образу «Я-професіонал» у структурі «Я-концепції»; набуття умінь і навичок професійної самореалізації; вибудовування індивідуальних стратегій професійного розвитку; розвиток здатності до самоконтролю й самооцінки, необхідних для безперервного особистісного та професійного вдосконалення.

Загалом, можна виокремити ключові компоненти технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку:

- концептуальна основа – психолого-педагогічна й методологічна база, яка визначає теоретичні засади, принципи та ідеї, що становлять підґрунтя технології;
- змістовий компонент – система цілей (загальних і конкретних), завдань та навчального матеріалу, які спрямовані на формування у студентів готовності до безперервного професійного вдосконалення;
- процесуальна складова – організація навчального процесу, яка передбачає визначення методів, форм і засобів навчальної діяльності студентів та викладачів, управління процесом засвоєння знань і формування навичок, а також діагностику результативності навчальної діяльності.

Загальновідомою у педагогіці є формула: педагогічна технологія = цілі + завдання + методи (прийоми, засоби) + форми навчання. Саме ця формула дозволяє забезпечити логічну завершеність і внутрішню структурованість освітнього процесу.

Важливим методологічним орієнтиром є також система принципів, на яких ґрунтується технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. До них

відносимо: принцип динамічності (здатність до гнучкого оновлення залежно від потреб часу), цілеспрямованості (орієнтація на кінцевий результат), суб'єктності (визнання активної ролі студента у власному професійному розвитку), діалогічності (побудова навчального процесу на основі співпраці), науковості (опора на сучасні наукові знання), зв'язку з життям (практична спрямованість), свідомості й активності (залучення студента до усвідомленого навчання), системності та послідовності (логічна організація навчального процесу), неперервності (орієнтація на довготривалий процес професійного зростання).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що технологія підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку є не лише сукупністю педагогічних прийомів, а й цілісною системою, яка забезпечує єдність концептуальних засад, змісту, процесуальної реалізації та принципів, що гарантує її ефективність і універсальність.

Для практичного впровадження запропонованої технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку нами була розроблена технологічна карта, що є своєрідним інструментом організації та планування освітнього процесу.

Технологічна карта розглядається в сучасній педагогічній науці як одна з ефективних форм проєктування навчальної взаємодії між викладачем та студентами. У практиці освітньої діяльності найчастіше застосовуються технологічні карти уроку, які відображають структуру й логіку навчального процесу. Вони включають такі ключові компоненти: етапи заняття, діяльність викладача та здобувачів освіти, знання, уміння та навички, які формуються на кожному етапі, а також очікуваний результат взаємодії. Таким чином, технологічна карта виступає своєрідним алгоритмом майбутньої діяльності, що забезпечує послідовність, системність та прогнозованість педагогічного впливу.

Сутність технологічної карти полягає у створенні алгоритмічного припису, що охоплює цільовий, змістовий і контрольно-рефлексивний компоненти, організовує діяльність педагога і студента та забезпечує досягнення запланованих результатів. У цьому сенсі вона відображає інтеграцію науково-методичного підходу й практичної реалізації освітніх завдань.

Важливо врахувати, що поняття «педагогічна технологія» має багаторівневий зміст. Науковці виділяють три ієрархічні рівні:

- загальнопедагогічний рівень, за якого технологія охоплює цілісний освітній процес у межах регіону, закладу освіти або певного ступеня навчання й фактично виступає синонімом педагогічної системи;
- окремо-методичний (предметний) рівень, що передбачає реалізацію певних методів і засобів навчання та виховання в рамках конкретного предмета, класу чи діяльності окремого педагога;
- локальний (модульний) рівень, що стосується технології організації окремих фрагментів навчально-виховного процесу, зокрема уроків, формування понять, виховання особистісних якостей, контролю знань чи організації самостійної роботи.

Розроблена нами технологія належить саме до локального рівня, оскільки зорієнтована на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та передбачає структуровану, покрокову організацію навчальної діяльності.

Технологічна карта в цьому контексті постає як модель процесу, подана у вигляді чіткої поетапної послідовності дій (часто з використанням графічних засобів), що включає зазначення методів, прийомів і ресурсів, необхідних на кожному етапі. Вона забезпечує не лише оптимальне планування, а й контроль за реалізацією педагогічної технології.

Зміст розробленої технології передбачає п'ять взаємопов'язаних етапів:

- адаптаційно-ознайомлювальний, спрямований на входження студентів у процес професійного саморозвитку, усвідомлення його значущості;
- пошуково-інформаційний, що передбачає активне оволодіння новими знаннями, пошук необхідних ресурсів і джерел;
- практично-орієнтований, спрямований на застосування здобутих знань у конкретних професійних ситуаціях;
- контрольно-рефлексивний, який забезпечує аналіз результатів, оцінку власних досягнень і виявлення труднощів;
- регулятивно-коригувальний, що допомагає скоригувати індивідуальну траєкторію саморозвитку та сформувати нові завдання.

Розроблена технологія належить до суб'єктно-діяльнісних і ґрунтується на принципах контекстного навчання, за якого здобувачі освіти залучаються до моделювання професійних ситуацій і здобувають досвід, максимально наближений до реальних умов педагогічної діяльності.

У цьому процесі особливу роль відіграють форми саморозвитку, які, найповніше відображають сутність особистісного зростання. Йдеться про самоствердження (здатність проявляти себе як індивідуальність), самовдосконалення (прагнення до ідеалу, досягнення вищого рівня розвитку) та самоактуалізацію (реалізація внутрішнього потенціалу у практичній діяльності). Усі три форми в єдності забезпечують гармонійний розвиток особистості, оскільки внутрішнім рушієм виступає процес самопобудови, що визначає траєкторію особистісного й професійного становлення.

Отже, технологічна карта є не лише засобом методичного забезпечення освітнього процесу, а й ефективним інструментом управління професійним саморозвитком майбутніх педагогів. Вона інтегрує науково-методичні засади з практичними механізмами формування компетентної, конкурентоспроможної особистості педагога, готової до неперервного зростання та самовдосконалення.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що технологічна карта як інструмент педагогічного проєктування забезпечує цілісність, системність і прогнозованість освітнього процесу, створюючи умови для формування у майбутніх педагогів готовності до безперервного професійного саморозвитку. Її поетапна структура дозволяє організувати освітню діяльність на принципах суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів, що сприяє активному включенню здобувачів освіти у процес самопізнання, рефлексії та реалізації особистісного потенціалу.

Запропонована технологія є локальною моделлю педагогічної діяльності, яка водночас інтегрує елементи загальнопедагогічного й методичного рівнів. Вона орієнтована на розвиток ключових форм саморозвитку особистості – самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації, що у своїй сукупності створює підґрунтя для становлення конкурентоспроможного педагога, здатного до творчої самореалізації й адаптації в умовах динамічних освітніх змін. Отже, технологічна карта може розглядатися не лише як методичний засіб, а й як стратегічний

інструмент забезпечення професійного зростання сучасного педагога.

В основу розробленої технології покладено визначені й обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Охарактеризуємо названі етапи послідовно.

Адаптаційно-ознайомлювальний етап.

Термін його проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою адаптаційно-ознайомлювального етапу є розвиток у студентів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз, самовизначення)

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного саморозвитку; розвиток потреби в досягненні мети (щодо професійного саморозвитку), інтересу (спрямованості) до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка».

На адаптаційно-ознайомлювальному етапі технології впроваджували організаційно-педагогічну умову: формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ЗВО через налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами.

Для розв'язання завдань адаптаційно-ознайомлювального етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі форми й методи: проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій тощо; форми: лекції, практичні, самостійна робота й засоби: ІКТ.

Результатом етапу є сформоване самовизначення студентів, засноване на бажанні займатися професійним саморозвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного саморозвитку; прийняття рішення про необхідність професійного саморозвитку.

У першу чергу важливо було розвивати мотивацію професійного саморозвитку у майбутніх педагогів (Фрицюк, Фрицюк, 2019).

Особливе значення мають активні методи навчання, які є реальним психологічним чинником розвитку пізнавальних і професійних мотивів студентів. Саме активні методи навчання є методами, що спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Це зумовлено їх спрямованістю на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями в процесі активної розумової і практичної діяльності, без якого немає руху вперед.

Основними формами професійного саморозвитку на цьому етапі є самопізнання і самоствердження. Самоствердження – це специфічна діяльність в рамках саморозвитку, спрямована на виявлення й підтвердження своїх певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки і діяльності. Цілі самоствердження можуть бути різними. Залежно від особливостей сфер самоствердження, мотивів і потреб вони можуть значно варіювати. Для однієї людини мета – бути впевненими, для іншої – довести, що вона не гірша за інших, для третьої – будь-що-будь відчути переваги, своєї винятковості, а значить, обґрунтованості права керувати іншими.

На цьому етапі технології варто використовувати змішане навчання, яке полягає в інтегруванні традиційних занять з он-лайн курсами (чи завданнями). Змішане навчання доцільно застосовувати при зменшенні кількості аудиторних годин, оскільки значна частина роботи студентів відбувається самостійно за комп'ютером. Головним у змішаному навчанні є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід.

Змішаний підхід до навчання є однією з популярних технологій сьогодні, тому що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного. Змішані курси є результатом інтегрування он-лайн (30%-70% навчального процесу) з традиційними. Змішане навчання часто називають гібридним, оскільки воно є не простим поєднанням різних форм навчання, а формуванням нового підходу (з використанням можливостей ІТ технології) у поєднанні з відомими технологіями.

У традиційному курсі студент протягом тижня слухає лекції, виконує практичні, лабораторні роботи в аудиторії та отримує

завдання для самостійної роботи. У змішаному навчанні студент вдома переглядає відео та читає теоретичний матеріал, на лекції відбувається його обговорення та виконання практичних завдань. Вдома залишається тільки оформити роботи та залишити їх у дистанційному курсі. Обговорення проблемних питань починається у форумі та завершується на семінарі, або навпаки. Активність студентів у такому форматі підвищується.

Змішане навчання вирішує такі завдання: розширити освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу засвоєння навчального матеріалу; стимулювати формування суб'єктної позиції студента: підвищення його мотивації, рівня самостійності, рефлексії та самоаналізу; трансформувати стиль викладання педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, що сприятиме формуванню процесу конструювання власних знань; персоналізувати освітній процес: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності, викладач у даній ситуації є помічником студента.

В основу розробленої технології покладено організаційно-педагогічні умови, які ми визначили й теоретично обґрунтували як ключові чинники формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Саме вони забезпечують внутрішню логіку, структурну цілісність і результативність технології, що реалізується через поетапну послідовність.

Адаптаційно-ознайомлювальний етап технології припадає на четвертий семестр підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Головна мета цього етапу полягає у формуванні в здобувачів освіти ціннісного розуміння необхідності системного й цілеспрямованого професійного саморозвитку. Важливим є активне залучення студентів до процесів самоспостереження, самодіагностики, самоаналізу та самовизначення, що створює підґрунтя для побудови власної траєкторії особистісного й професійного зростання.

Завданням етапу є сприяння усвідомленню студентами мети професійного саморозвитку та формуванню відповідних програм її реалізації; розвиток внутрішньої потреби у досягненні результатів, формування пізнавальної й професійної мотивації, мотивації до успіху, ціннісних орієнтацій та усвідомлення сенсу

безперервного вдосконалення. Зміст цього етапу відображено у навчальних програмах і навчально-методичних комплексах дисциплін, зокрема «Педагогіки».

У практичному вимірі на цьому етапі реалізовувалася одна з ключових організаційно-педагогічних умов – формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі вищої школи через суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів. Це забезпечувалося використанням активних методів навчання – проблемних лекцій, імітаційних ігор, аналізу педагогічних ситуацій, поєднанням традиційних лекцій, практичних занять та самостійної роботи із застосуванням ІКТ.

Очікуваним результатом адаптаційно-ознайомлювального етапу є становлення у студентів професійного самовизначення, що ґрунтується на внутрішньому бажанні до саморозвитку; усвідомлення власних умінь і можливостей у сфері професійного зростання, а також прийняття рішення про необхідність системної роботи над собою.

Важливу роль відіграють активні методи навчання, які є потужним психологічним чинником розвитку пізнавальних і професійних мотивів студентів, оскільки спонукають їх до інтелектуальної та практичної діяльності, спрямованої на самостійне оволодіння знаннями і вміннями.

У межах цього етапу реалізовувалися основні форми професійного саморозвитку – самопізнання та самоствердження. Самопізнання є початковим елементом усвідомлення власних можливостей, а самоствердження дозволяє студентам віднайти і підтвердити свої особистісні якості, риси характеру й професійні здібності. Залежно від індивідуальних мотивів та потреб мета самоствердження може варіюватися – від прагнення підвищити впевненість у собі до відчуття власної унікальності й готовності брати відповідальність за інших.

Особливу увагу приділено змішаному навчанню як сучасній педагогічній технології, що поєднує традиційні форми аудиторної роботи з онлайн-курсами та цифровими освітніми ресурсами. Цей підхід доцільний у ситуаціях зменшення аудиторних годин, адже значна частина навчальної діяльності виконується студентами самостійно в електронному середовищі. При цьому важливо, що змішане навчання не є простою сумою різних форм, а формує

якісно нову модель освітнього процесу, яка інтегрує гнучкість дистанційного навчання та можливості очної взаємодії.

Змішане навчання виконує кілька завдань:

- розширює освітні можливості здобувачів за рахунок гнучкості, доступності та персоналізації навчання;
- сприяє формуванню суб'єктної позиції здобувача, підвищує рівень його самостійності, самоаналізу й відповідальності за результати;
- змінює стиль діяльності викладача, переводячи його від трансляції знань до інтерактивної взаємодії та співпраці зі здобувачами;
- створює умови для індивідуалізації освітнього процесу та розвитку навичок самостійного конструювання знань.

Отже, адаптаційно-ознайомлювальний етап закладає фундамент для подальших стадій реалізації технології професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Він поєднує традиційні й інноваційні підходи, забезпечує розвиток мотиваційної, ціннісної та діяльнісної основи професійного зростання та сприяє становленню особистості майбутнього фахівця як активного суб'єкта безперервного самовдосконалення.

Пошуково-інформаційний етап.

Термін проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Мета етапу – активна інтегративно-теоретична підготовка здобувачів, підвищення рівня професійно спрямованих знань, формування уявлень про професійний саморозвиток, оволодіння проєктувальними знаннями та уміннями, зокрема у сфері самопроєктування.

Завдання етапу: забезпечити розвиток системності та глибини фахових знань; удосконалити рівень психолого-педагогічної та методичної підготовки; сформувати у здобувачів знання про основи професійного саморозвитку, його методи, форми та прийоми; розвинути логічне та критичне мислення, необхідне для аналізу педагогічних ситуацій та прийняття виважених рішень.

Зміст підготовки визначено навчальними програмами та НМК дисциплін, серед яких особливе значення мають «Педагогіка» та спецкурс «Безперервний професійний саморозвиток педагога».

На цьому етапі застосовували організаційно-педагогічну умову – створення евристичних ситуацій, які стимулюють внутрішню мотивацію здобувачів до професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань використовувалися: методи: проблемний виклад, аналіз відеоситуацій, дискусії, рефлексивні вправи; форми: лекції, практичні й лабораторні заняття, самостійна робота, гурткова діяльність, індивідуальні консультації, зустрічі з провідними педагогами-практиками; засоби: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні ресурси (навчальні фільми, відеофрагменти, інтерактивні програми).

Результати етапу: визначення студентами особистісно значущої мети професійного саморозвитку; розробка індивідуальної програми безперервного професійного саморозвитку; формування первинних навичок самопроектування.

Особливу роль на пошуково-інформаційному етапі відіграло *перевернуте навчання* (*flipped learning*), яке передбачає попереднє самостійне ознайомлення студентів із матеріалом (відеолекції, цифрові ресурси, підручники), а в аудиторії – обговорення, аналіз та практичне застосування знань.

Ця модель сприяє: удосконаленню навичок роботи з інформацією; формуванню інформаційної та цифрової грамотності; розвитку здатності до співпраці та взаємонавчання.

Зокрема, В. Кухаренко та співавтори радять розробляти авторські навчальні матеріали у вигляді відеопрезентацій, робити їх доступними як онлайн (навчальні сайти, соціальні мережі), так і офлайн (DVD, флеш-накопичувачі), передбачати завдання для самоконтролю, рефлексії, колективного обговорення (Теорія та практика змішаного навчання, 2016).

У нашій практиці це реалізувалося через: створення електронних ресурсів із теми «Принципи виховання»; індивідуальні завдання для домашнього опрацювання (аналіз відеоситуацій, визначення правильних та помилкових дій педагога, формулювання оптимальної стратегії поведінки); колективне обговорення складних випадків на практичних і лабораторних заняттях; використання онлайн-інструментів: Google Forms, Learning Apps, Moodle, Google Groups, соціальних мереж (Литвинова, 2016).

Як зауважує С. Литвинова, алгоритм «перевернутого уроку» включає запис і поширення навчального відео, індивідуальну самостійну роботу студентів, виконання онлайн-тестів, колективну діяльність на заняттях та обов'язкову рефлексію (Литвинова, 2016).

Наприкінці цього етапу студенти розпочали підготовку власних *портфоліо* (паперових, електронних, веб-версій). Основне їх завдання – зафіксувати та продемонструвати найважливіші досягнення у сфері професійного саморозвитку. Розрізняють такі типи портфоліо педагога: портфоліо досягнень (грамоти, сертифікати, дипломи); рефлексивне (аналіз особистісного зростання, творчих досягнень); проблемно-дослідницьке (результати наукових пошуків, статті, доповіді); методичне (авторські напрацювання, конспекти, методичні рекомендації); презентаційне (для працевлаштування та кар'єрного зростання); тематичне (робота над окремим проєктом чи темою); комплексне (поєднання кількох видів портфоліо) (Горовенко, 2012).

Отже, пошуково-інформаційний етап є фундаментом у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Його ефективність забезпечується поєднанням класичних форм навчання з інноваційними технологіями, особливо *перевернутим навчанням* та застосуванням ІКТ. Важливими здобутками цього етапу є формування у здобувачів ціннісного ставлення до професійного зростання, опанування навичок самоорганізації, створення індивідуальних програм саморозвитку та власних портфоліо, що відображають результати особистісного і професійного поступу.

Практично-орієнтований етап.

Термін його проведення – п'ятий, шостий, сьомий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою практично-орієнтованого етапу є розвиток у студентів практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом. Трансформація знань, умінь, навичок в досвід професійного саморозвитку. Самовдосконалення.

Завдання етапу: розвиток пізнавальної і творчої активності, уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямування діяльності студентів на професійний саморозвиток; оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного саморозвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я»-концепції, упевненості в собі; цілеспрямованості, наполегливості; емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції; вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний саморозвиток.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності».

На практично-орієнтованому етапі технології впроваджували *організаційно-педагогічні умови*: активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; цілеспрямоване й систематичне впровадження педагогічних задач у процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *форми та методи*: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо, форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції тощо.

Результатом етапу є реалізація індивідуальної програми професійного саморозвитку; самовиховання.

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самовдосконалення. Позитивний аспект самовдосконалення називають особистісним зростанням. Самовдосконалення – це, мабуть, найбільш адекватна форма саморозвитку. Воно означає, що людина сама (самостійно) прагне бути кращою, прагне до деякого ідеалу, набуває ті риси і якості особистості, яких у неї поки немає, опановує тими видами діяльності, якими вона не володіла. Іншими словами, самовдосконалення – це процес свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей і здібностей. Хоча ідеал, як правило, недосяжний і розуміється кожним

людиною по-своєму, проте тенденція до розвитку, якщо вона є, надає осмисленість життя, насичує її повнотою, стійкістю і визначеністю. Цілями самовдосконалення є не тільки і не стільки цілі самоствердження – бути не гіршим за інших, бути кращим за інших, скільки мети – бути кращим, ніж ти був; досягати більш значущих результатів, ніж ти досягав. Способи самовдосконалення також різноманітні. Вони можуть бути визначені в найрізноманітніших напрямах. Наприклад, опановуючи новими знаннями, новими видами діяльності, людина стає на щабель вище в своєму розвитку.

Застосування методу *моделювання професійних ситуацій* дозволило закріпити установки, цінності, орієнтації майбутніх педагогів, дало змогу їм переконатися у власних професійних можливостях і здібностях та підвищити рівень власної готовності до професійного саморозвитку.

На цьому етапі доцільним було використання завдань, розроблених Ю. Коноваленком (Коноваленко, 2016). Деякі з них пропонувалися як проекти для групової роботи, деякі – як індивідуальні завдання чи завдання для самостійної роботи.

Завдання 1. Проаналізувати корисні, на вашу думку, додатки (Інтернет) для вашої дисципліни («Математика», «Фізика», «Музичне мистецтво» тощо) та придумати приклади застосування їх під час аудиторного навчання.

Завдання 2. Підготувати міні-лекцію (виступ) на 5-7 хвилин за однією з фахових дисциплін (наприклад, з «Педагогіки»), зробити відеозапис та розмістити його на сервісі YouTube, поширивши його у власних акаунтах в соціальних мережах, набрати мінімум 100 переглядів.

Завдання 3. За допомогою сервісів www.blogger.com або www.wordpres.com створити сторінку, на якій потрібно викласти якість власні роботи з тієї чи іншої дисципліни (наприклад, портфоліо з «Основ педагогічної майстерності» у вільний доступ з можливістю коментувати та оцінювати їх всім охочим.

Завдання 4. Спробувати знайти пропозиції продовження навчання (чи стажування) за кордоном за спеціальністю (або за власними інтересами), подати заявку. Для підтвердження виконання завдання продемонструвати копії анкет, листів та скриншот відправлення цих документів.

Для розвитку критичного мислення майбутніх педагогів з-поміж інших використовували методики *мозкового штурму*, *кубування, «RAFT-технологія» та ін.*

Мозковий штурм проводили, як правило, під час практичних та лабораторних занять за такою схемою: розподіл студентів на групи по 5-7 осіб; далі – пропонування кожній групі складної педагогічної ситуації; створення банку ідей (якомога більшої кількості варіантів розв'язання); аналіз запропонованих ідей, знаходження найцікавіших, раціональних; обробка результатів і представлення усім кращих варіантів.

Сутність методики *кубування* полягає в сприянні студенту здійснити повноцінний опис чи міркування з певного приводу. Для цього було виготовлено з паперу куб, на кожній із сторін якого було подано вказівки для студента. Наприклад, при вивченні теми «Процес виховання» з педагогіки використовували куб для характеристики особливостей виховання. На гранях куба були такі питання:

1. На розвиток якої сфери особистості спрямовується виховання?
2. Яка роль у вихованні належить емоційним переживанням?
3. Чи доцільно знайоми учнів з намірами педагога?
4. Наскільки однозначними, швидкими й прогнозованими є результати виховання?
5. Від чого залежить ефективність виховання?
6. Чи підлягають негайному застосуванню у власній поведінці соціальні норми та цінності, які засвоюють учні в процесі виховання?

Варто зазначити, що це було проблемним завданням, оскільки метод використовувався перед вивченням теми.

Також вона застосовувалася й з метою закріплення навчального матеріалу. Наприклад, при вивченні методів виховання грані куба містили завдання: описати той чи інший метод; порівняти його з іншими; проаналізувати особливості його застосування; назвати його переваги; пояснити недоліки; навести приклад його ефективного застосування тощо.

«*RAFT-технологія*» (назва походить від слів: роль, аудиторія, формат, тема). Основне завдання студента за правилами цієї технології – висловити, описати та розповісти основні міркування на задану тему з точки зору певного обраного персонажа, вживаючись у відповідну роль. При цьому необхідно врахувати

особливості аудиторії, до якої він звертається та обрати потрібний формат тексту.

Наприклад, при розв'язуванні педагогічних ситуацій студент міг бути в ролі вчителя, учня, однокласника, батька, директора школи тощо. Аудиторія, до якої він звертається теж, відповідно, може бути різною. Далі обирається форма подання матеріалу й конкретизується тема (про що саме йтиметься в повідомленні).

Інтелектуальна гра «Педагогічний брейн-ринг».

Короткий опис гри: У грі беруть участь чотири команди, кожна з яких складається з шести осіб. У складі кожної команди обирають капітана, який відповідатиме за участь своєї команди у попередньому конкурсі та в перших раундах гри.

Для визначення порядку участі команд у турнірах проводиться спеціальний конкурс для капітанів під назвою «Дешифрувальник». Завдання капітанів полягає в тому, щоб якнайшвидше розгадати слово, зашифроване цифрами (як на клавіатурі кнопкового мобільного телефону, де кожній цифрі відповідають певні літери). Наприклад, цифри 56279 відповідають слову, яке є правильною відповіддю на запитання: відомий французький поет, письменник і лексикограф П'єр Буаст писав: «Освіта – це скарб». Що, на його думку, є ключем до цього скарбу? (Правильна відповідь – «праця»). Перші дві команди, які дадуть правильні відповіді, визначають, хто братиме участь у першому турі гри.

Правила гри:

1. У грі беруть участь чотири команди: по дві команди грають у кожному з двох турів.

2. Переможець першого туру зустрічається з переможцем другого туру у супер-грі, яка визначає команду-переможця всього змагання.

3. Кожен тур триває до того моменту, поки одна з команд не набере шість балів, після чого вона виходить до наступного туру.

4. У кожному раунді команда має 1 хвилину для відповіді на одне запитання.

5. За правильну відповідь команда отримує 1 бал; бал нараховується тій команді, яка відповіла першою.

6. Якщо команда дає неправильну відповідь, інша команда отримує 20 секунд на обговорення та відповідь.

7. У разі, якщо жодна з команд не дала правильної відповіді, за цей раунд бали не нараховуються, а наступне запитання оцінюється вже в 2 бали.

Такий формат гри поєднує елементи швидкості, логічного мислення, командної взаємодії та знання педагогічних і загальноосвітніх тем, що робить її ефективним інструментом для розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів.

Наведемо для прикладу запитання до одного з турів:

1. Про який психологічний механізм виховання йдеться у народному прислів'ї: «З ким поведешся – від того наберешся»? *(наслідування або ідентифікація)*

2. Китайське прислів'я стверджує: «Якщо ви заглядаєте на рік уперед – сійте рис. Якщо ви заглядаєте на десять років уперед – садіть дерева. Якщо ж ви заглядаєте вперед на все життя - ...». Ви маєте закінчити це прислів'я. *(виховуйте людину)*

3. Німецький педагог Фрідріх Дістервег писав, що поганий учитель подає істину, а хороший - ... *(навчає її знаходити)*

4. Давньогрецький поет Менандр писав: «Велике благо тому, хто навчився...». Чому навчився? *(вчитися)*

5. Перський поет 12 ст. Анварі писав так: «Те, що сам ти знаєш – передай іншим, а те, чого не знаєш ...». (*від інших візьми)*

6. «Учителі, яким діти зобов'язані вихованням, більш пошановані, ніж батьки, яким діти зобов'язані лиш народженням (вважав Аристотель): батьки дарують нам народження, а вчителі - ...». *(гідне життя)*

7. Існує твердження, що якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попередньо... *(пізнати її також у всіх відношеннях)*

8. З ім'ям якого давньогрецького філософа пов'язують метод евристичної бесіди? *(Сократ)*

9. Який принцип навчання відображено у цитаті Канта: «Ми не можемо думати про лінію, не провівши її подумки, не можемо думати про коло, не описуючи його, не можемо уявити собі трьох вимірів, не провівши з однієї точки трьох перпендикулярних одна до однієї ліній»? *(наочності)*

10.Стверджують, ніби Василь Сухомлинський заборонив, щоб його книги, в яких він описував досвід власної виховної діяльності, були в шкільній бібліотеці. Чим можна пояснити таку заборону? *(діти не повинні знати, що вони є об'єктами виховання)*

З-поміж інших видів діяльності, студентам пропонували самостійно освоїти і презентувати групі один з прикладів гейміфікації в освіті, які можуть бути цікавими і потрібними в майбутній професійній діяльності. Обирали їх з такого переліку:

• Duolingo – навчання мови під час веб-перекладу;

• Ribbon Hero – гра, яка вчить користуванню Microsoft Office;

• ClassDojo – включення класу в гру з нагородами та миттєвим зворотним зв'язком.

• GoalBook – Інтернет-платформа, яка допомагає вчителям, батькам і учням спільно відслідковувати прогрес навчання;

• The World Peace Game – гра для моделювання розв'язання найважливіших проблем у світі;

• Coursera – компанія освітніх технологій і соціального підприємництва, яка співпрацює з провідними університетами, допомагає зробити деякі з їх он-лайн курсів доступними безкоштовно.

• Mr Pai's Class – надання цифрової допомоги в класі;

• CourseHero – он-лайн взаємодія вчителя з учнем;

• Brainscape – запроваджує в грі повторення, що формує впевненість (Brainscape – компанія веб- і мобільного програмного забезпечення, що спеціалізується на наданні допомоги у навчанні);

• Socrative 101 – мобільна взаємодія між учителем й учнем, що дозволяє вчителям створювати й оцінювати освітню діяльність студентів, яку вони здійснюють на планшетах, ноутбуках і смартфонах.

Варто зазначити, що гейміфікація пов'язана не зі створенням повноцінної гри, а з використанням елементів гри. Гейміфікація передбачає застосування ігрових елементів, характерних для відеоігор, у програмних інструментах для неігрових сфер з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їхньої зацікавленості у вирішенні прикладних завдань. Механізми гейміфікації надають можливість викладачу не лише мотивувати студентів до навчання, але й підтримувати постійний зв'язок з ними.

Гейміфікація може суттєво сприяти професійному саморозвитку майбутніх учителів завдяки кільком важливим механізмам:

• ***Підвищення мотивації до навчання***.

Ігрові елементи, такі як бали, рівні, нагороди чи рейтинги, стимулюють студентів до активного освоєння навчального матеріалу. Це формує внутрішню мотивацію до самостійного навчання та вдосконалення професійних компетентностей.

- ***Формування навичок самоорганізації та планування***.

Багато гейміфікованих платформ передбачають поступове виконання завдань і досягнення цілей (наприклад, Duolingo, GoalBook). Такий підхід тренує уміння ставити реалістичні цілі, планувати власну діяльність та відстежувати прогрес.

- ***Активізація креативного та критичного мислення***.

Ігрові сценарії, моделювання складних ситуацій (The World Peace Game) або розв'язання проблем у ігровому форматі допомагають розвивати критичне мислення, аналізувати альтернативні підходи та приймати ефективні рішення – навички, необхідні в професійній діяльності вчителя.

- ***Розвиток цифрової компетентності.***

Використання освітніх платформ (ClassDojo, Socrative 101, Brainscape) знайомить студентів із сучасними цифровими інструментами для навчання та оцінювання, що важливо для сучасного педагога.

- ***Стимулювання колективної роботи та комунікації.***

Багато гейміфікованих платформ передбачають групову взаємодію, обмін знаннями та підтримку однокласників. Це допомагає формувати соціальні та комунікативні компетентності, необхідні для роботи в колективі та керування класом.

- ***Підтримка безперервного саморозвитку***.

Системи гейміфікації дозволяють отримувати миттєвий зворотний зв'язок, оцінювати власні досягнення й коригувати стратегії навчання, що створює умови для постійного професійного вдосконалення.

Гейміфікація не лише робить навчання більш цікавим, а й допомагає майбутнім учителям розвивати ключові професійні компетентності: самоорганізацію, цифрову грамотність, критичне мислення, комунікаційні навички та здатність до постійного саморозвитку.

Контрольно-рефлексивний етап.

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою контрольно-рефлексивного етапу є розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватності самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності; адекватності самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку. Розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.

На контрольно-рефлексивному етапі технології впроваджували *організаційно-педагогічну умову*: формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ЗВО через налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами.

Для розв'язання завдань цього етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *форми й методи*: сторітелінг, самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо, форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації тощо.

Результатом етапу є самодіагностика готовності до професійного саморозвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного саморозвитку).

Використання *сторітелінгу* (розповідання історій), за допомоги якого майбутні педагоги вчаться формулювати свої думки та розповідати про себе, описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє позитивно впливало на розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Звісно, нас цікавили не побутові історії, а оцінка власної діяльності у школі під час педагогічної практики тощо. Сторітелінг мав бути сучасний, тобто, супроводжуватися ілюстраціями, презентаціями, мультимедійним контентом.

Значна увага під час експерименту приділялася рефлексивним тренінгам.

Під професійною рефлексією розуміють усвідомлення людиною себе в професійній сфері, її внутрішню роботу, що визначає самоаналіз в професії, репрезентацію зовнішніх подій, пов'язаних з процесом праці, і оцінку себе всередині цих подій. Під рефлексивним тренінгом розуміють психолого-педагогічну програму розвитку рефлексивних якостей її учасників, у якій відбувається інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками свого досвіду та формування алгоритмів аналізу цього досвіду, своїх дій, вчинків, суджень, переживань, установок (Орлов, 1974).

Рефлексивно-перцептивний тренінг (А. Реан). Назва тренінгу досить повно відображає основну мету його проведення: освоєння учасниками прийомів і методів більш глибокого проникнення у власну особистість і реальне здійснення такого проникнення і самоаналізу (рефлексія) і більш адекватного, переважно в професійній сфері, пізнання інших людей (перцепція). Поєднання двох відносно самостійних завдань в одній меті, за задумом розробника тренінгу засновано на уявленні про цілісність рефлексивно-перцептивного аналізу. Змістовний аспект тренінгу полягає в послідовному і циклічному переході від незнання до знання (усвідомлення) певної психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до вже виявлених психологічних феноменам з метою їх кращого розуміння на даному етапі розвитку групи.

Груповий аналіз стосується основних психологічних механізмів пізнання інших і самопізнання (проектування, ідентифікація, емпатія та ін.). Особлива увага надається виявленню неадекватних уявлень учасників тренінгу в сфері професійної взаємодії, а також корекції відповідних професійних установок. Під час тренінгу використовувалися рольові ігри, дискусії, ігри «Компліменти», «Хто є хто» та ін. Результатом проведення тренінгу було таке: засвоєння студентами ефективних прийомів і методів пізнання особистісних особливостей інших; засвоєння прийомів адекватного самопізнання; деяка корекція самосприйняття і запуск механізму самопізнання та самокорекції як особистості і суб'єкта професійної діяльності; засвоєння системи рефлексивно-перцептивного аналізу (формування відповідних знань, умінь, навичок); корекція психологічних установок в міжособистісному і професійному міжгруповому спілкуванні; специфічний досвід спілкування у тренінговій групі.

Регулятивно-коригувальний етап.

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою регулятивно-коригувального етапу є розвиток у студентів здатності регулювати й коригувати власний професійний саморозвиток, прогнозувати напрями подальшого професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток умінь уносити корективи, оцінювати загальні результати, виокремлювати нові перспективи й напрями професійного саморозвитку.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогічна практика».

На регулятивно-коригувальному етапі технології впроваджували *організаційно-педагогічну умову*: інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів на принципах пріоритетності ціннісно-смислової основи рефлексії та професійного саморозвитку, динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності.

Інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності у підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку може бути забезпечена шляхом створення цілісної системи освітнього процесу, яка поєднує засвоєння знань, формування практичних умінь та постійне усвідомлення студентами власної діяльності й шляхів особистісного зростання. Реалізація такої інтеграції ґрунтується на принципах пріоритетності ціннісно-смислової основи, динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності. Зокрема, важливим є акцент на формуванні в студентів здатності осмислювати значення педагогічної діяльності, що досягається через включення в освітній процес дискусій, аналізу професійних ситуацій, морально-етичних дилем і завдань, які вимагають не лише знати, а й усвідомлювати цінності професії. Динамічність і керованість забезпечуються через створення індивідуальних та групових траєкторій розвитку, ведення електронних портфоліо, що дозволяє відслідковувати власний прогрес і коригувати освітні цілі. Цілеспрямованість і суб'єктність реалізуються через активне

залучення студентів до постановки власних завдань саморозвитку, вибору форм навчання, участі у проєктній діяльності та дослідженнях. Діалогічність і науковість виявляються у партнерській взаємодії викладача і студента, обговоренні результатів сучасних наукових досліджень, їх критичному аналізі та практичному застосуванні. Принцип зв'язку з життям утілюється у практико-орієнтованих завданнях, педагогічних тренінгах, моделюванні реальних ситуацій, а систематичність і послідовність – у регулярному використанні рефлексивних вправ на різних етапах навчальної діяльності: від постановки цілей і самооцінки до підсумкового аналізу результатів. Водночас розвиток свідомості й активності майбутніх педагогів забезпечується через щоденники рефлексії, групові обговорення, самоаналіз, створення власних освітніх продуктів – методичних матеріалів, педагогічних проєктів, міні-досліджень. У такий спосіб формується цілісний освітній простір, де навчально-пізнавальна діяльність органічно поєднується з рефлексивною, а викладачі й здобувачі виступають рівноправними суб'єктами співпраці, що сприяє становленню професійної самосвідомості й готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань регулятивно-коригувального етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *форми й методи*: вправи, самостійна робота та ін., форми: самостійна робота, гурткова діяльність.

Результатом етапу є самокорекція (уміння коригувати діяльність, спрямовану на професійний саморозвиток).

Використовувалися такі форми організації навчально-виховного процесу – проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція з елементами мозкового штурму тощо. Значна увага приділялась організації позааудиторної та виховної роботи (диспути, дискусії, «круглі столи»); постійне педагогічне консультування тощо.

Було організовано діяльність *школи професійного успіху*. Запрошували переможців конкурсу педагогічної майстерності різних років, провідних вчителів зі шкіл тощо.

Перед педагогічною практикою знайомили студентів з корисною методичною літературою. Наприклад, у посібнику Т. Ткачука подано відповіді на найпоширеніші запитання, які виникають у студентів перед педагогічною практикою. З-поміж

них, наприклад, такі: «Як налагодити хороші стосунки з педагогічним колективом?», «Наскільки неформальним може бути спілкування з учнями під час практики?», «Як подолати хвилювання на першому уроці під час практики?», «Що робити в ситуації, коли діти не реагують на прохання та зауваження вчителя?», «Що робити, якщо не знаєш відповіді на поставлені учнями питання?», «Які інтерактивні методи доцільно застосовувати?», «Яким чином можна залучити дітей до формулювання мети та завдань уроку?», «Скільки часу можна витратити на пояснення нового матеріалу?», «Який метод доцільніший?», «Як зацікавити дітей, щоб на уроці працювали всі?», «Що робити, якщо учень відмовляється виконувати якесь завдання під час уроку?», «Як оцінювати дітей на уроці?», «Чи потрібно давати диференційовані домашні завдання?», «Що робити, якщо урок ще триває, а всі мої заплановані завдання вже закінчилися?», «Чи можна використовувати оцінку з виховною метою, особливо коли йдеться про учня, який не хоче вчитися?» тощо (Ткачук, 2016).

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самоактуалізація. Самоактуалізація є вищою формою саморозвитку й охоплює певною мірою дві попередні форми, особливо форму самовдосконалення, маючи багато в чому з нею спільні цілі й мотиви. Відмінність же самоактуалізації від попередніх форм полягає в тому, що тут актуалізуються вищі смислові мотиви поведінки й життя людини.

Наукові гуртки в університеті є ефективним інструментом підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, оскільки вони створюють умови для поєднання навчально-пізнавальної, дослідницької та рефлексивної діяльності студентів. Участь у гуртках дозволяє майбутнім педагогам поглиблювати знання з фахових дисциплін, опановувати навички наукового пошуку, критичного аналізу інформації, формувати власну позицію та вчитися аргументовано її відстоювати. Важливо, що робота гуртка відбувається у більш неформальній, діалогічній атмосфері, що стимулює активність і ініціативність студентів, формує у них почуття суб'єктності, відповідальності за власний розвиток та здатності до співпраці.

Наукові гуртки сприяють розвитку навичок самостійної дослідницької діяльності, умінню ставити проблемні запитання, висувати гіпотези, обирати методи їх перевірки, здійснювати

аналіз результатів і робити висновки. Це, у свою чергу, формує у студентів рефлексивне ставлення до власного досвіду, вміння оцінювати його з позицій професійного зростання. Важливою складовою є підготовка доповідей, статей, участь у конференціях, конкурсах студентських наукових робіт, що стимулює до самовдосконалення, розширює наукові горизонти, навчає презентувати результати своєї праці та вести наукову дискусію.

Крім того, діяльність у гуртках дозволяє майбутнім педагогам інтегрувати наукові знання з практикою: через аналіз педагогічних ситуацій, апробацію інноваційних методик, створення навчально-методичних матеріалів. Це забезпечує зв'язок теорії з майбутньою професійною діяльністю та допомагає виробити стратегію власного саморозвитку. У результаті наукові гуртки виконують функцію своєрідного середовища професійної соціалізації, де студенти вчаться поєднувати навчання, науку та самоосвіту, що формує готовність до неперервного професійного вдосконалення.

Участь студентів у наукових конференціях є дієвим засобом підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, адже вона сприяє розвитку дослідницької культури, формуванню рефлексивних умінь та розширенню професійного світогляду. Конференційна діяльність створює умови для систематичної роботи студентів над науковими проблемами, стимулює їх до пошуку нових знань, опрацювання сучасної наукової літератури, узагальнення власного досвіду і практичних спостережень. Підготовка доповідей чи тез потребує від студента не лише ґрунтовного засвоєння теоретичного матеріалу, а й уміння критично його осмислити, сформулювати власну позицію, чітко й логічно викласти результати досліджень. Це активізує пізнавальну діяльність і водночас розвиває навички самостійної роботи та самоорганізації.

Безпосередня участь у конференціях формує у студентів комунікативні компетентності: уміння презентувати свої наукові напрацювання, вести дискусію, аргументовано відстоювати власні ідеї, сприймати конструктивну критику. Така діяльність має рефлексивний характер, оскільки спонукає майбутніх педагогів оцінювати власний досвід, усвідомлювати рівень своїх знань і професійних умінь, визначати напрями подальшого саморозвитку. Крім того, участь у конференціях дозволяє здобувачам долучатися до наукової спільноти, відчувати себе її

активними суб'єктами, що підвищує мотивацію до самоосвіти та вдосконалення.

Значущим є й те, що конференційна діяльність сприяє інтеграції теоретичних знань із практикою: здобувачі аналізують педагогічні ситуації, презентують результати власних досліджень з актуальних проблем освіти, пропонують інноваційні підходи до навчання й виховання. Це дає змогу майбутнім педагогам побачити цінність наукових пошуків для власної професійної діяльності та виробити стратегію неперервного самовдосконалення. Таким чином, участь у наукових конференціях стає важливим чинником формування у студентів потреби й готовності до професійного саморозвитку, сприяючи розвитку їхньої наукової культури, критичного мислення, рефлексивності й активної професійної позиції.

Отже, поетапна технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є поєднанням змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, можна зробити висновок, що підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку має важливе, багатоаспектне значення для їхнього особистісно-професійного розвитку. Передусім, вона сприяє формуванню внутрішньої готовності до постійного вдосконалення знань, умінь і навичок, що є ключовою умовою ефективної педагогічної діяльності в умовах динамічних змін сучасної освіти. Розвиток здатності до самопізнання, саморефлексії та самоорганізації дозволяє майбутньому педагогу усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, будувати індивідуальну траєкторію професійного зростання. Це сприяє формуванню педагогічної майстерності, професійної культури та відповідального ставлення до обраної професії. Орієнтація на професійний саморозвиток допомагає підвищувати рівень адаптивності й конкурентоспроможності педагога, що важливо в умовах швидкого оновлення освітніх технологій, методик і вимог суспільства до педагогічної діяльності.

Підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку є не лише складовою професійної освіти, а й фундаментом їхнього

особистісно-професійного зростання, що дасть можливість їм стати активними, творчими, відповідальними фахівцями, здатними до безперервного вдосконалення та реалізації свого потенціалу в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Акімова, О. В. (2007). Основні напрями експериментального вивчення творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 124–130.

Акімова, О. В. (2007). Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* (Вип. 6). НПУ ім. М. П. Драгоманова. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3258

Акімова, О. В. (2008). *Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя: методичні рекомендації*. Вінницька міська друкарня.

Акімова, О. В. (2011). Провідні технологічні підходи до формування творчої особистості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 35, 105–109. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_25

Акімова, О. В. (2013). *Формування творчого мислення майбутнього вчителя*. ТОВ фірма «Планер».

Акімова, О. В. (2014). Умови розвитку творчого мислення студентів університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 42(2), 14–18. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42(2)__5

Акімова, О. В. (2016). Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 47, 9–14.

Акімова, О. В., & Гапчук, Я. А. (2025). Педагогічна творчість у системі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 53–63. https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.53-63

Акімова, О. В., & Наливайко, О. Б. (2013). Психологічні теорії творчості і творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 39, 7–11. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3

Акімова, О. В., & Сапогов, В. А. (2018). Емоційний та інтелектуальний складники творчого мислення: до питання співвідношення понять. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 22(166), 83–87. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2018_22(1)__18

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., & Гапчук, Я. А. (2024). Актуальні проблеми теорії та історії педагогічної науки. ТОВ «ТВОРИ».

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., & Гапчук, Я. А. (2024). Творче мислення як компонент структури лінгвокультурної компетентності майбутнього вчителя. *Суспільство та національні інтереси*, 4(4), 188–197. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-188-197

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., & Гапчук, Я. А. (2026). Розвиток творчого мислення як чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. *Суспільство та національні інтереси*, 3(23), 94–104. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-2(22)-94-104

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., & Мельник, А. Б. (2022). Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 69, 45–51. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-69-45-51

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., Гапчук, Я. А., & Богатько, В. (2025). Критичне та творче мислення в структурі особистісно-професійного становлення учителя. *Наука і техніка сьогодні*, 5(46), 482–495. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-482-495

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., Гапчук, Я. А., & Дяченко, М. О. (2023). Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки*, 15(33), 62–70. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70

Акімова, О. В., Сапогов, М. В., Гапчук, Я. А., & Дяченко, М. О. (2024). Розвиток творчого мислення аспірантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки. *Вісник науки та освіти*, 5(23), 658–672. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-658-672

Акімова, О., & Гапчук, Я. (2024). Творче використання полікультурного підходу при викладанні історії в умовах

цифровізації освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 80, 7–11. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-7-11

Асаулюк, І., Каплінський, В., & Тетерук, Р. (2025). Розвиток педагогічної майстерності як важливий напрямок загальнопедагогічної підготовки і становлення майбутнього вчителя фізичної культури. *UKRAIŃSKA POLONISTYKA, 23*, 160–167. https://doi.org/10.35433/2220-4555.23.2025.ped-1

Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності*. Академвидав.

Бондаренко, Л. А. (2014). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»).

Бургін, М. С., & Гончаренко, С. У. (1989). Методичний рівень практичних задач педагогіки. *Філософська і соціологічна думка, 4*, 3–12.

Бургін, М. С., & Кузнєцов, В. І. (1991). *Аксіологичні аспекти наукових теорій*. Наукова думка.

Вієвська, М., & Красовська, Л. (2011). Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа, 1*, 75–82.

Галузяк, В. (2017). Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти* (с. 72–103). ТОВ «Нілан-ЛТД».

Галузяк, В. (2022). Експериментальна перевірка системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 70, 41–57. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-70-41-57

Галузяк, В. (2022). Модель розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла*

Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 72, 40–56. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-27-38

Галузяк, В. М. (2010). Критерії особистісної зрілості вчителя. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 1(3, додаток 1), 258–265.

Галузяк, В. М. (2011). Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 35, 203–210.

Галузяк, В. М. (2012). Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці. *Вища освіта України*, 1(додаток 1), 205–211.

Галузяк, В. М. (2012). Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* (С. 25–29). ХНПУ ім. Г. Сковороди.

Галузяк, В. М. (2012). Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 36, 169–175.

Галузяк, В. М. (2013). Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 39, 134–141.

Галузяк, В. М. (2013). Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*, XXXI, 59–65.

Галузяк, В. М. (2014). Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* / О. В. Акімова & В. М. Галузяк і ін., (С. 40–80). ТОВ «Нілан ЛТД».

Галузяк, В. М. (2016). Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства* / В. І. Шахов & О. М. Паламарчук і ін., (С. 86–106). ТОВ «Нілан-ЛТД».

Галузяк, В. М. (2017). Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 52, 48–56.

Галузяк, В. М. (2017). Характеристики зрілого педагогічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 51, 43–50.

Галузяк, В. М. (2018). Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* / О. В. Акімова & В. М. Галузяк і ін., (С. 19–53). Твори.

Галузяк, В. М. (2021). Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції* (С. 70–80). Твори.

Галузяк, В. М. (2021). Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 67, 146–156. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-67-146-156

Галузяк, В. М. (2021). Особистісно-професійна зрілість як психолого-педагогічна категорія. *Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір* / Н. І. Лазаренко & Л. Б. Лук'янова і ін. (С. 106–137). Твори. https://library.vspu.net/items/3df6f645-4aac-4504-9be9-2235df634a56

Галузяк, В. М. (2021). *Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика*. Твори. https://library.vspu.net/items/2a01856a-dd2b-4975-a13e-cafb3ded1a8f

Галузяк, В. М. (2021). Система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 68, 31–43. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-31-43

Галузяк, В. М. (2022). Особливості розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 69, 107–120. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-69-107-120

Галузяк, В. М. (2022). Психологічні особливості розвитку особистісної зрілості студентів педагогічного університету. *Емпіричні дослідження соціально-психологічних особливостей самоздійснення особистості в умовах сучасних трансформаційних змін* / В. І. Шахов і ін., (С. 22–49). Твори. https://library.vspu.net/items/1e58e3ec-58bc-4780-ba21-f64dc203f76c

Галузяк, В. М., & Бойко, В. В. (2022). Творчо-автономне освітнє середовище як фактор розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: Матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.,* (С. 46–59). Твори. https://library.vspu.net/items/385386cd-b530-4a49-a75c-b323d5915647

Гандабура, О. В. (2013). *Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів*. Вид-во ХГПА.

Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. ТОВ фірма «Планер».

Горовенко, О. А. (2012). Створення професійного портфоліо як засіб самопрезентації вчителя. *Завучу. Усе для роботи*, 9–10(81–82). http://journal.osnova.com.ua/download/29-81-28104.pdf

Гуревич, Р. С., & Каплінський, В. В. (2017). Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів* / О. Г. Романовський (Ред.), (с. 13–17). НТУ «ХПІ».

Драгнєв, Ю. (2011). Професійний і особистісний саморозвиток майбутнього вчителя фізичної культури як необхідна умова професійного вдосконалення. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 4*, 132–138.

Дубасенюк, О. А., & Антонова, О. Є. (2014). *Методика викладання педагогіки*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III (2010, 19 січня).

Кабусь, Н. Д. (2012). Дослідження проблеми формування установки на професійно-творчий саморозвиток студентів – майбутніх соціальних педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 36*, 199–204.

Каплінський, В. В. (2014). Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 41*, 32–38.

Каплінський, В. В. (2015). *Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»)*. ТОВ «Нілан ЛТД».

Каплінський, В. В. (2015). Лекція у вищому навчальному закладі: за і проти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 43*, 50–59.

Каплінський, В. В. (2015). *Методика викладання у вищій школі*. ТОВ «Нілан ЛТД».

Каплінський, В. В. (2019). *Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах* (Дисертація доктора педагогічних наук).

Колодницька, О. Д. (2012). *Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04). Б. в.

Коноваленко, Ю. В. (2016). *Завдання, які можна використовувати для роботи зі студентами педагогічних спеціальностей*. http://hardkonovalenko.blogspot.com

Костенко, М. А. (2002). *Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).

Кремень, В. Г. (Ред.). (2009). *Книга національної освіти України* (Т. 1). Академія педагогічних наук України. http://refdb.ru/look/1238872-p6.html

Кубрак, С. В. (2012). *Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»).

Кужельний, А. В. (2014). *Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).

Кузікова, С. Б. (2011). *Психологія саморозвитку*. МакДен.

Кухаренко, В. М. (Ред.), Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л., Олійник, Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., Сиротенко, Н. Г., & Столяревська, А. Л. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. НТУ «ХПІ».

Лазаренко, Н. І. (Ред.). (2021). *Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Вінницька область*. ТОВ «ТВОРИ».

Литвинова, С. Г. (2016). *Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу* (Дисертація доктора педагогічних наук, спеціальність 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»).

Лозовой, В. О., & Сідак, Л. М. (2006). *Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці*. Право.

Лук'янова, Л. Б. (Ред.). (2016). *Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення*. ТОВ «ДКС-Центр».

Москальова, Я. Ю. (2015). *Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).

Орлов, В. (2014). Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка, 8*, 103–111. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2014_8_17

Орлов, Ю. М., Шуригін, В. І., & Орлова, Л. П. (1974). *Потреба в досягненні*. http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html

Пєхота, О. М., Костенко, А. З., Любарська, О. М., та ін. (2003). *Освітні технології*. А.С.К.

Прокопова, О. С. (2003). *Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»).

Прудковських, Ю. С., & Тимошенко, Н. Є. (2014). Професійне самопізнання та самовиховання як складові професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 122*, 218–221. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_51

Северіна, Т. М. (2012). *Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.07).

Семиченко, В. А. (2010). Методологічні труднощі наукових досліджень з проблем розвитку і саморозвитку особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка, 16*, 258–266.

Стецюк, К. В. (2013). *Саморозвиток студентів у процесі формування екологічної культури засобами інформаційно-комп'ютерних технологій*. Елтон-2.

Тарасова, С. М. (2006). *Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).

Татенко, В. О. (2006). Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. У: В. О. Татенко (ред.), *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* (с. 316–358). Київ: Либідь.

Тихонова, Т. В. (2001). *Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).

Ткачук, Т. П. (2016). *Педагогічна практика. 35 порад студентові-філологові*. Богдан.

Топчій, Г. С. (2011). *Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»).

Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи*. Кондор.
Фрицюк, В. А. (2003). До питання про дефініції креативності. *Шлях освіти, 4*, 12–14.
Фрицюк, В. А. (2007). Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 20*, 166–171.
Фрицюк, В. А. (2013). Професійний саморозвиток майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 39*, 247–250. https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/issue/view/20/nz-pip_39
Фрицюк, В. А., & Фрицюк, В. М. (2019). Мотивація професійного саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів у творчому освітньому середовищі університету. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 53*, 222–227. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-53
Фурман, А. В. (1991). *Проблемні ситуації в навчанні*. Радянська школа.
Химченко, О. М. (2012). *Культурний саморозвиток майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін* (Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»).
Хрипун, В. І. (2013). *Використання ІКТ та мережі Інтернет у процесі професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу*. http://oipopp.ed-sp.net/metod/1524/1524_1.doc
Цокур, Р. М. (2004). *Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки* (Дисертація кандидата педагогічних наук, спеціальність 13.00.04).
Яблоков, С. В., Каплінський, В. В., & Тетерук, Р. О. (2021). Загальнокультурна компетентність майбутнього учителя як складова його педагогічної культури. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі*

стейкхолдерами / О. В. Акімова & В. А. Фрицюк (Упоряд.) (с. 370–387). ТОВ «Друк».
Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252
Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*.
Biesta, G. (2015). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). *What is agency? American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294
Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.
European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education, 14(8), 835–854.
Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education*. Center for Curriculum Redesign.
Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764–791. https://doi.org/10.2307/2667055
Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
Kaplinskiy, V. V., & Glazunova, T. W. (2017). How to provide efficiency of self-education. *The Scientific Method, 4*(4), 37–41.
Kaplinskyi, V. V. (2017). Fulfillment of educational potential of the lecture in higher educational institutions in the context of professional development of the personality of a future teacher. In *Development and Modernization of Pedagogical and Psychological Sciences: Experience of Poland and Prospects of Ukraine* (pp. 201–219).
Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Harvard University Press.

Klochko, O. V., Fedorets, V. M., Sharyhin, O. A., & Kaplinskyi, V. V. (2025). Digital modeling of the ecophilic tendencies of university students' consciousness. In *Proceedings of the 7th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2024)* (Vol. 3918, pp. 177–197). CEUR Workshop Proceedings. https://ceur-ws.org/Vol-3918/

Lazarenko, N. I., & Kaplinski, V. V. (2016). Higher education in Ukraine: Ensuring the quality of education. In *International Scientific-Practical Conference "Theoretical and Applied Researches in the Field of Pedagogy, Psychology and Social Sciences"* (pp. 98–101).

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Harper & Row.

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.

Piaget, J. (1970). *Psychology and Epistemology*. Penguin.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships. In *Psychology: A study of a science*.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill.

Rubinstein, S. L. (2003). *Foundations of General Psychology*. (англ. вид.).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory*. Guilford Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. Jossey-Bass.

Tymchuk, I., Pohorila, S., Kaplinskyi, V., Popov, O., & Derstuganova, N. (2024). Enhancing online learning quality through digital competencies of students. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias, 3*, Article 1128.

Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies*. Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation. *American Educational Research Journal*.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

***Акімова* Ольга Вікторівна**
***Галузяк* Василь Михайлович**
***Каплінський* Василь Васильович**
***Фрицюк* Валентина Анатоліївна**

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА: КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ТВОРЧІСТЬ, САМОРОЗВИТОК, ЗРІЛІСТЬ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 26.11.25 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 22,0.
Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69–67–69, 603–000.