

УДК: 378.22:796:[57]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-72-27-38

**ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК**

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук,

професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів розглядається як упорядкована структурно-функціональна єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного), що комплексно відображають мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету. Розроблена модель містить комплекс форм і методів навчально-виховної взаємодії з студентами, спрямованих на реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і напрямів підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів: особистісно орієнтоване викладання педагогічних дисциплін; організація науково-дослідної діяльності і педагогічної практики; проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості; організація позааудиторної виховної роботи; проведення індивідуальних консультацій. Обґрунтована педагогічна система спрямована на реалізацію комплексу визначених педагогічних умов розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності; активізацію рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і активізують особистісно-професійне самовдосконалення; діалогізацію педагогічної взаємодії на основі трансформації суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на вироблення власної професійної позиції та розвиток діалектичного професійного мислення.*

**Ключові слова:** модель, система, педагогічне моделювання, особистісно-професійна зрілість, підготовка вчителів.

**VASYL HALUZIYAK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Ostrozsky str. 32, Vinnitsia

## MODEL OF DEVELOPING PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF FUTURE TEACHERS

*The model of the system for the development of personal and professional maturity of future teachers is considered as an ordered structural-functional unity of components (target, conceptual-theoretical, content-technological, evaluation-resultative), which comprehensively reflect the purpose, tasks, pedagogical conditions, principles, forms, methods and techniques professional training, stages and results of personal and professional development of students in the educational environment of a pedagogical university. The developed model contains a complex of forms and methods of educational and educational interaction with students, aimed at the implementation of substantiated pedagogical conditions and areas of support for the personal and professional development of future teachers: personally oriented teaching of pedagogical disciplines; organization of research activities and pedagogical practice; conducting personal and professional maturity training; organization of extracurricular educational work; conducting individual consultations. A well-founded pedagogical system is aimed at implementing a set of defined pedagogical conditions for the development of personal and professional maturity of future teachers: the formation of a creative and autonomous educational environment that creates opportunities for students to express subjective forms of activity; intensification of reflexive processes that ensure the objectification of personal qualities by students and activate personal and professional self-improvement; dialogization of pedagogical interaction based on the transformation of the superposition of the teacher and the subordinate position of the student into personally equal positions of partners in joint activity; ensuring the subject position of students in the educational process by organizing their meaning-seeking activity aimed at developing their own professional position and developing dialectical professional thinking.*

**Keywords:** model, system, pedagogical modeling, personal and professional maturity, teacher training.

Система вищої педагогічної освіти покликана вирішувати два комплексні завдання: по-перше, забезпечувати професійне становлення та спеціалізацію майбутніх учителів в обраній галузі педагогічної діяльності, і, по-друге, сприяти їх загальному особистісному розвитку. Аналіз освітньої практики свідчить, що підготовка майбутніх учителів спрямовується переважно на вирішення першого завдання і недостатньо зорієнтована на розвиток майбутнього вчителя як зрілої особистості, здатної до самореалізації в педагогічній діяльності. Водночас, «поряд з когнітивним розвитком учителя важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [2, с. 314]. Значення загального особистісного розвитку майбутніх учителів ще більшою мірою зростає в умовах реформування освіти, її переорієнтації на принципи особистісно зорієнтованого підходу. У цьому контексті можна виокремити низку тенденцій, які актуалізують важливість розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів:

- розширення меж свободи діяльності вчителя як простору творчого самовираження і самореалізації у професії;
- перехід від впровадження методичних канонів, стандартів і «передового педагогічного досвіду» до конструювання та реалізації вчителем власної педагогічної концепції, яка ґрунтується на базових педагогічних принципах і водночас відображає його особистісні смисли та ціннісні установки;
- переорієнтація педагогічного проектування з формування у вихованців стандартного комплексу знань, умінь, навичок і способів поведінки на забезпечення їх цілісного особистісного розвитку;
- діалогізація педагогічної позиції вчителя, відмова від установки на володіння істиною в останній інстанції, визнання права вихованців на власну думку і перехід до діалогу особистісно рівноправних суб'єктів;
- відмова від директивності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, консерватизмі, повчальності, моралізаторстві, і визнання права вихованців на індивідуальність та своєрідність.

Все це вимагає від сучасного вчителя не лише високого рівня педагогічної компетентності та методичної готовності, а, передусім, – особистісно-професійної зрілості, що виявляється, зокрема, в суб'єктності, рефлексивності, толерантності, діалогічній спрямованості, діалектичності професійного мислення. Вчитель повинен не тільки володіти ефективними технологіями передачі учням знань, умінь і навичок, а й бути спроможним підтримувати їх особистісне становлення, сприяти їх самоактуалізації. Тому розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки.

Проблематика особистісно-професійного становлення вчителя розглядалася в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Значний внесок в її вивчення зробили такі науковці, як І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Е. Зеєр, І. Зязюн, Л. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоєва та ін. Вагому цінність для розуміння особливостей особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів становлять дослідження загальних закономірностей педагогічної діяльності (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, А. Реан, О. Романовський, В. Сластьонін, Р. Сопівник і ін.); психологічних механізмів особистісного становлення вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Максименко, О. Паламарчук, Е. Помиткін, Є. Рогов та ін.).

Останніми роками активізувалися дослідження шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, В. Фрицюк), суб'єктності (С. Кашлев, С. Шехавцова), професійної мобільності (Р. Пріма), професійної ідентичності (О. Романовська); професійної позиції (Д. Пріма), професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко), професійної спрямованості (Я. Левченко), саногенного мислення (Г. Мешко) та ін. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці з'явилась низка досліджень, присвячених проблематиці становлення різних аспектів зрілості майбутнього педагога: соціальної (Я. Галета, О. Каменєва, В. Радул, І. Руднєва, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова), особистісної (Н. Дідик, Г. Кравець, С. Панченко, О. Темрук, В. Цина). Однак поняття особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньою мірою теоретично відрефлексованим. Аналіз педагогічної теорії й практики свідчить про необхідність глибшого осмислення критеріїв і показників особистісно-професійної зрілості, а також обґрунтування методичних шляхів її цілеспрямованого розвитку в майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки. Студентський вік характеризується інтенсивним розвитком усіх підструктур особистості, зміною її спрямованості та самосвідомості у зв'язку з входженням в нові, більш широкі та різноманітні соціальні спільноти, що створює особливо сприятливі можливості для становлення особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту розробленої моделі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів потребує обґрунтування відповідної педагогічної системи та створення її моделі, що у свою чергу, передбачає розв'язання низки пошукових завдань, пов'язаних, по-перше, з розкриттям сутності понять система, модель, моделювання педагогічних систем; по-друге, з визначенням компонентів педагогічної системи; по-третє, з власне моделюванням системи, спрямованої на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів; по-четверте, з експериментальною перевіркою ефективності створеної системи.

Система у загальному розумінні – це «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [19, с. 583]. Якісні характеристики елементів становлять зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними – її структуру. У педагогіці систему зазвичай розуміють як упорядковану єдність взаємопов'язаних елементів, об'єднаних певною метою. С. Сисоєва акцентує увагу на закономірних стійких зв'язках між складовими системи, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [17, с. 46].

Більшість науковців, розкриваючи сутнісні ознаки системи, вказують на єдність взаємопов'язаних компонентів, функціонування кожного з яких впливає на функціонування цілого, яке, у свою чергу, позначається на кожному окремому компоненті системи. Вказана закономірність має важливе значення у контексті моделювання системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, оскільки функціонування окремих складових такої системи безумовно впливатиме на систему в цілому. Основними ознаками педагогічної системи є: цілеспрямованість, цілісність, динамічність, організованість, мобільність, керованість, інтенсивність, стійкість, альтернативність, координованість [15, с. 178].

Орієнтуючись на обґрунтоване в філософії розуміння системи як комплексу взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють з середовищем і між собою (Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. фон Берталанфі, І.Блауберг, Ф. Емері, Є. Гусинський, Ю. Черняк та ін.), ми трактуємо систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як упорядковану цілісність взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою розвитку особистісного потенціалу як базового чинника ефективності педагогічної діяльності.

Створення педагогічних систем передбачає використання методу моделювання, який дає змогу схематично представити структуру системи і взаємозв'язки між її компонентами. Моделювання в наш час набуло значного поширення в педагогічних дослідженнях і розглядається як один із найважливіших методів наукового пізнання (С. Архангельський, Г. Балл, Б. Гершунський, В. Давидов, Ю. Конаржевський, І. Осадчий, С. Сисоєва та ін.). На думку В. Штоффа, модель є уявною або матеріальною системою, що відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [20]. У трактуванні Г. Балла моделлю «вважається будь-яка система, що несе інформацію, яка може бути використана, про іншу (моделювану) систему» [1, с. 157]. Зазвичай модель у дещо спрощеному вигляді відтворює структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами моделюваної системи.

На думку С. Сисоєвої, модель як інструмент пізнання, засіб інтерпретації та пояснення явищ реальності, на певних етапах може замінювати об'єкт-оригінал [17, с. 118]. Дослідниця розглядає моделювання як процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, під час якого об'єкт-оригінал певним чином співвідноситься з об'єктом-моделлю. Використання моделі як інструменту пізнання, інтерпретації та пояснення дійсності передбачає низку послідовних етапів: конструювання уявної моделі об'єкта дослідження; визначення чинників та умов, що впливають на функціонування моделі; довільна зміна і комбінування умов; застосування законів і використання фактів [16].

Розробка моделей в освіті дає змогу виявляти й апробувати можливості організації освітнього процесу, прогнозувати оптимальні шляхи організації навчання й виховання, конструювати раціональну структуру змісту, обирати ефективні педагогічні форми і методи, порівнювати досягнуті результати з визначеними завданнями.

Моделювання освітнього процесу передбачає вибір оптимальних способів реалізації поставленої мети, аналіз динаміки розвитку досліджуваних якостей і властивостей, зміну (відповідно до зміни об'єкта) способів педагогічного впливу, дає змогу аналізувати не лише освітній процес, його перебіг, а й умови, в яких він відбувається [12, с. 491]; забезпечує перехід до конкретного плану дій, пов'язаних з практичним впровадженням моделі. У зв'язку з цим моделювання розглядається як один із ключових методів пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу на основі педагогічного проектування.

Ми застосовували метод моделювання з метою створення моделі педагогічної системи, яка забезпечує розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. Важливість такої моделі зумовлюється тим, що вона передбачає проектування не тільки діяльності студентів, спрямованої на їх особистісно-професійне становлення, але й діяльності викладачів щодо організації та педагогічної підтримки цього процесу. Під час проектування такої моделі ми намагалися враховувати вітчизняний і зарубіжний досвід професійної

підготовки вчителів, здобутки сучасної педагогічної науки, власний досвід освітньої діяльності й педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів педагогічного університету.

У контексті моделювання системи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів важливо враховувати основні фактори, які зумовлюють успішність професійного становлення вчителя: об'єктивні чинники – систему педагогічних дій, спрямованих на досягнення бажаного результату; суб'єктивні чинники, які сприяють особистісно-професійному становленню студентів (мотиви, спрямованість, характер, здібності, компетентність, креативність); об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньо-професійного середовища.

Оскільки розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів пов'язаний з процесами самодетермінації, самоорганізації та саморозвитку, під час визначення методологічних засад педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів ми спиралися на психолого-педагогічні концепції, в яких обґрунтовується інтегральний підхід до розуміння розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Такими, на наш погляд, є особистісний (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Максименко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.); акмеологічний (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.); аксіологічний (І. Зязюн, А. Кір'якова, І. Котова, В. Крижко, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Н. Щуркова, А. Ярошенко та ін.); компетентнісний (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.); середовищний (В. Желанова, Л. Новикова, Ю. Мануйлов, В. Ясвін та ін.) підходи. Вказані підходи склали методологічну основу створення системи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного університету.

Відповідно до положень особистісного підходу розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів ми розглядаємо як сприяння їх особистісно-професійному самовизначенню та розвитку професійно важливих якостей в освітньому процесі, організованому у відповідності з принципами: переорієнтації навчання з монособ'єктної на полісуб'єктну модель особистісно-професійного розвитку; приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів; діалогізації педагогічного процесу; проблематизації змісту освіти й використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів смислопошукової активності; персоналізації відносин суб'єктів педагогічного процесу; утвердження принципів плюралізму, вільного і відповідального вибору в просторі педагогічних смислів і ідей; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх пізнавальної діяльності під час опанування професійно значущою інформацією; орієнтації студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення; орієнтації майбутніх учителів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, вироблення особистісних стратегій педагогічної діяльності та спілкування [8].

Акмеологічний підхід визначив розуміння розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як процесу поетапного наближення до вершинного рівня розвитку (акме) відповідно до основних принципів акмеології: особистісної детермінації розвитку, розуміння розвитку як самовдосконалення, руху до зрілості, гуманізму, суб'єктності, життєдіяльності, потенційності, моделювання, оптимальності, операціонально-технологічного принципу, принципу зворотного зв'язку [11].

Звернення до компетентнісного підходу зумовлене необхідністю розглядати особистісно-професійну зрілість майбутніх учителів як своєрідну метакомпетентність – базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу професійно важливих особистісних якостей, цінностей і суб'єктного досвіду [9].

Відповідно до положень середовищного підходу глобальним фактором розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено творчо-автономне середовище педагогічного університету, яке забезпечує широкі можливості для вияву суб'єктної активності та стимулює особистісно-професійне самовизначення студентів [10].

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

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

- формування елементів суб'єктного досвіду, духовних потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій особистості відбувається в процесі її взаємодії з культурно-освітнім середовищем, яке містить акмеологічний і аксіологічний зміст, що сприяє формуванню професійних цінностей і розвитку потреби в самовдосконаленні;

- становлення особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога передбачає якісні перетворення в структурі його особистості, які є незалежними від стійких психофізіологічних особливостей і зумовлюються свідомою активністю, спрямованою на самовизначення і саморозвиток (наприклад, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, інтернальність тощо);

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

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

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

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

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

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

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

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

- принцип емоційної стимуляції: на відміну від аналітичного, раціонального, деперсоналізованого підходу, у процесі педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів слід добирати методи, які стимулюють емоційні механізми «проживання» педагогічних явищ, інтегрують наукові знання і суб'єктний досвід, думки і емоції (осмислення власного досвіду, аналіз афоризмів як концентрованої форми педагогічної мудрості, написання художньо-педагогічних есе, діалогічне читання тощо);

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

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

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

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

- принцип гуманітаризації – зміщення акцентів з інформаційно-репродуктивного на проблемно-евристичний підхід, з технократичного підходу на трансляцію цінностей культури.

З урахуванням положень системного підходу ми виокремили в моделі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів комплекс взаємопов'язаних структурних складових (компоненти, внутрішні та зовнішні зв'язки між ними), виявили загальні властивості й якісні характеристики окремих елементів моделі: мети, завдань, змісту, форм, методів і прийомів навчання, засобів моніторингу особистісно-професійної зрілості студентів.

Розроблена модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, напрями педагогічної підтримки, технології, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи, критерії і рівні розвитку особистісно-професійної зрілості студентів в освітньому середовищі педагогічного університету (рис. 1).

У структурі моделі ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти: цільовий, концептуально-теоретичний, змістово-технологічний, оцінно-результативний.

1. *Цільовий компонент* – спрямованість на розвиток особистісно-професійної зрілості студентів, що конкретизується в завданнях, пов'язаних з формуванням мотиваційно-ціннісної сфери, розвитком професійно важливих особистісних якостей, інтелектуальних передумов зрілої поведінки і функціональних проявів особистісно-професійної зрілості (самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку, самовдосконалення тощо).

2. *Концептуально-теоретичний компонент*: визначення методологічних підходів, адекватних меті розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (особистісний, акмеологічний, аксіологічний, діалогічний, компетентнісний, середовищний), та відповідних загальних принципів, що визначають успішність досягнення цієї мети (ендоспрямованості, культуровідповідності, акмеологічності, емоційності, інтеграції наукових знань і суб'єктного досвіду, педагогічного партнерства, міжпредметної діалогічності, інтеграції, гуманітаризації, проблематизації).

3. *Змістово-технологічний компонент* відображає зміст і процесуальні аспекти особистісно-професійного розвитку студентів:

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

- напрями педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів: діагностичний, консультаційний, корекційний, орієнтаційний;

- етапи розвитку особистісно-професійної зрілості студентів (діагностично-рефлексивний, корекційно-розвивальний, корекційно-рефлексивний)

- шляхи реалізації особистісно-розвивального потенціалу змісту педагогічних дисциплін;

- методи і прийоми активізації особистісно-професійного самовизначення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін (лекція-дискусія, лекція-полілог, проблемний семінар, моделювання навчально-ігрових ситуацій на основі позиційної моделі взаємодії під час обговорення педагогічних текстів: «Пошук позиції», «Щоденник», «Взаєморозуміння», «Переговори», «Мої професійні цінності», «Педагогічний прес-клуб» та ін.);

- використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки студентів (методи, побудовані на внутрішньому діалозі – написання педагогічних есе, «відповідь авторів», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо; методи, побудовані на міжособистісному діалозі: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо; методи, побудовані на полілозі: дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм» та ін.);

- тренінг особистісно-професійної зрілості студентів, який передбачає застосування активних методів соціально-психологічного навчання (бесіди, дискусії, рольові ігри, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, драматизації, розвивальні вправи, усний і письмовий аналіз результатів діагностування професійно важливих якостей тощо) [5];

- форми організації позааудиторної діяльності студентів (екскурсії в заклади загальної середньої і позашкільної освіти, зустрічі з кращими учителями і випускниками університету, професійні конкурси, індивідуальні бесіди-консультації, виконання курсових і дипломних робіт, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт).

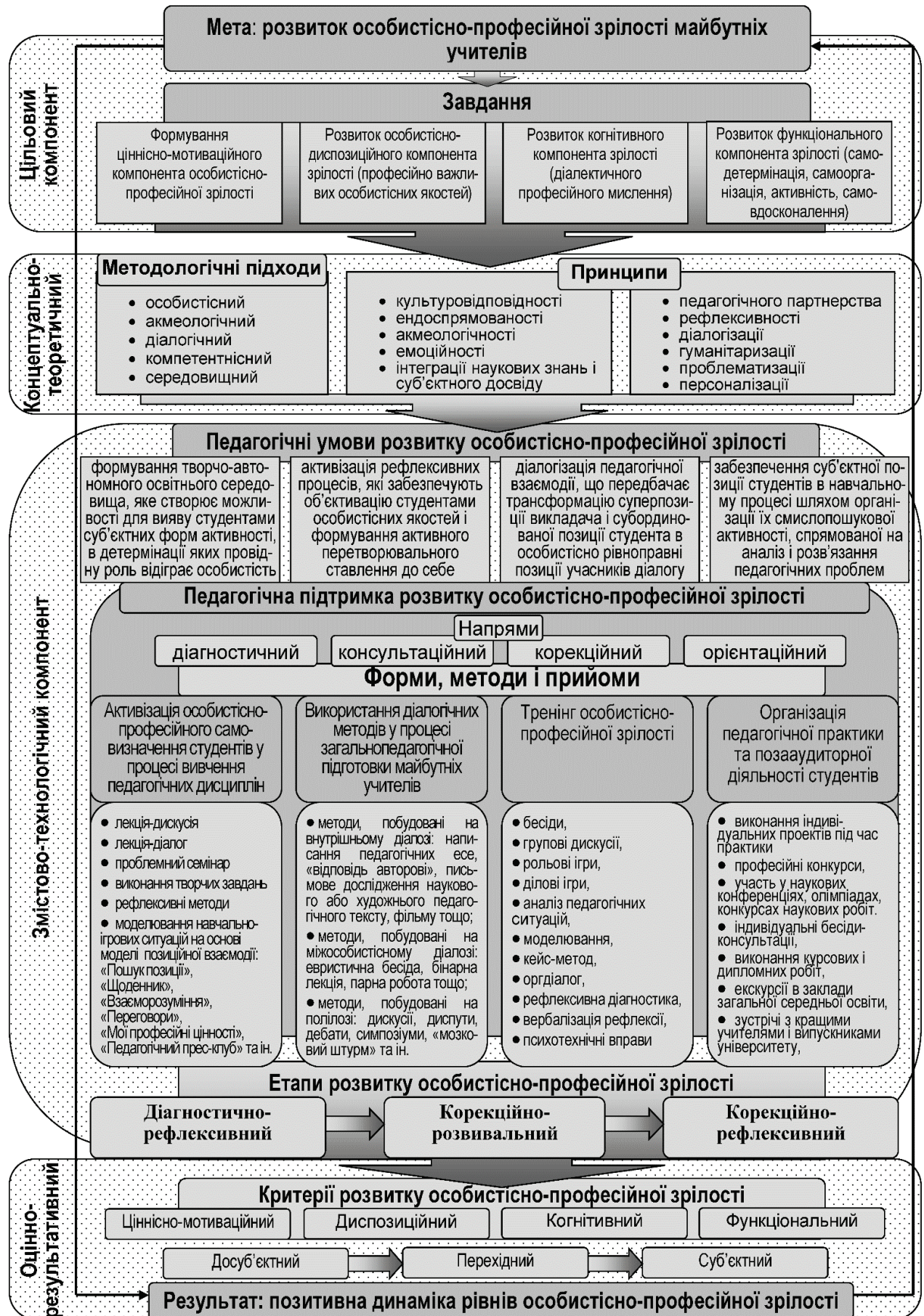


Рис. 1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

4. *Оцінно-результативний компонент* відображає критерії і показники моніторингу розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, відповідні діагностичні методики, які дають змогу відслідковувати динаміку розвитку рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті; процедури самооцінки й рефлексивного аналізу студентами рівня власної особистісно-професійної зрілості, самокорекції професійно важливих якостей; цей компонент передбачає також підсумкову оцінку ефективності системи в цілому, свідченням чого є динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

Важливим елементом змістово-технологічного компоненту розробленої системи є педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, оскільки педагогічне керівництво їх особистісно-професійним становленням ми розглядаємо в контексті парадигми педагогічної підтримки. Поняття підтримки увійшло в термінологічне поле педагогіки відносно недавно і набуло обґрунтування в працях О. Газмана, О. Гончарової, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Михайлової, Л. Оліференко, Л. Петровської, Б. Фішман, С. Юсфіна та ін. Зусиллями вказаних педагогів і психологів визначено основні механізми, види, способи й умови підтримки суб'єктів освітнього процесу.

У трактуванні Г. Сороки педагогічна підтримка – це система засобів, що допомагають особистості у самостійному моральному, громадському, професійному виборі, забезпечують умови для самостійного подолання труднощів і перешкод на шляху саморозвитку [18, с. 12 – 13].

Синонімами до слова «підтримка» є допомога і сприяння. Семантичні значення цього поняття задають певні педагогічні смисли: 1) допомогти іншому утвердитися, розвинутися, набутти упевненості; 2) підкріпити позитивний потенціал, наявний в особистості; 3) утримати, уберегти від того, що перешкоджає розвитку й створює проблеми.

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

У сучасній гуманістичній освітній парадигмі, яка акцентує увагу на суб'єктності особистості, педагогічна підтримка трактується як сприяння становленню особистості, підтримка її прагнення до самостійності, саморозвитку і самореалізації.

Витоки теорії педагогічної підтримки знаходяться в педагогічній творчості відомого педагога-дослідника О. Газмана, який вважав педагогічну підтримку самоцінною, самостійною професійною діяльністю, спрямованою на створення сприятливих умов для саморозвитку особистості [3]. Для педагогічної підтримки важливо, щоб особистість навчилася володіти собою, стала суб'єктом власного життя, здатним до самоорганізації і самодетермінації.

Педагогічна підтримка повинна спрямовуватися на «виращування» суб'єктної позиції студентів, яка передбачає: сформовану самосвідомість, здатність до самостійного вибору; розвинуту волю – здатність концентрувати зусилля на практичній діяльності, спрямованій на реалізацію власного вибору; готовність планувати й організовувати свою діяльність. Мета педагогічної підтримки полягає в підведенні особистості до усвідомлення того, що для досягнення особистісно-професійної зрілості необхідно навчитися вирішувати власні проблеми і розуміти, чому вони виникають (тобто займати рефлексивну позицію щодо проблем власного особистісно-професійного становлення і на цій основі намагатися їх вирішити).

Очевидно, що педагогічна підтримка має формувальну спрямованість, однак «спосіб формування» в цьому випадку полягає в актуалізації суб'єктності студентів, їх власних можливостей щодо саморозвитку і «самоформування».

Педагогічна підтримка зазвичай здійснюється за такими етапами:

- діагностичний – фіксація факту, сигналу проблемності, проектування умов діагностики передбачуваної проблеми, вербалізація постановки проблеми, спільна з викладачем оцінка проблеми з погляду її значущості для особистості;
- пошуковий – організація спільно з студентом пошуку причин виникнення проблеми, погляд на ситуацію його очима;
- договірний – проектування дій викладача і студента, розподіл функцій і відповідальності за вирішення проблеми, налагодження договірних стосунків;

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

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

Таким чином, педагогічну підтримку ми розглядаємо як комплекс дій, які забезпечують допомогу студентам в усвідомленні і самостійному вирішенні проблем особистісно-професійного розвитку [7]. У цьому випадку студенти розглядаються не як об'єкти формувальних впливів педагога, а як суб'єкти особистісно-професійного саморозвитку, здатні до осмислення та самостійного подолання труднощів, які виникають у професійному становленні. Функції викладача полягають у наданні необхідної допомоги в формі спільного визначення й аналізу проблем особистісно-професійного розвитку студентів, з'ясуванні їх причин, індивідуальному консультуванні, плануванні шляхів подолання труднощів, координації спільних дій, допомозі в реалізації накреслених планів, стимулюванні особистісно-професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

Одним із важливих завдань педагогічної підтримки є формування і розвиток адекватного професійного Я-образу та професійної самооцінки студентів: знання і ставлення до себе в системах особистісно-професійного розвитку та, стосунків з іншими суб'єктами педагогічної взаємодії. Нові почуття і мотиви студентів, що виникають у процесі підтримки їх особистісно-професійного розвитку, сприяють інтеріоризації професійної ролі з її когнітивними, емоційними і конативними компонентами, завдяки чому майбутні вчителі згодом починають сприймати себе і ставитися до себе як до носіїв відповідних характеристик.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій особистісно орієнтованої освіти дав змогу виокремити комплекс базових принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Перший із них – принцип діалогізації – вимагає переходу від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії [6]. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Більшість дослідників визнає найбільш ефективною з погляду створення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення (Л. Петровська, А. Співаковська, Р. Карнеєв, С. Братченко та ін.). Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Розвиток суб'єктності як показника особистісно-професійної зрілості студентів відбувається в процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні способи розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак, важливим принципом педагогічної підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які потребують пошукової активності. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічної взаємодії може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення

студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Наступним важливим принципом педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів є персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу. Деперсоналізована педагогічна взаємодія ґрунтується виключно на соціально-рольових очікуваннях: викладач виконує роль наставника, вчителя, а студент – роль підлеглого, учня. Усе, що виходить за рамки цих соціальних ролей, витісняється з педагогічної взаємодії, приховується за офіційними масками. Це перешкоджає виникненню між викладачами і студентами взаємного довір'я, психологічного контакту, внаслідок чого суттєво знижується розвивальний потенціал педагогічної взаємодії. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує персоналізації відносин, відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки соціально-рольових очікувань. Важливо, щоб у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач ставився до студента не з позиції формальної ролі наставника, а приймав його як особистість, не з позиції «над», а з позиції рівноправного учасника міжсуб'єктного діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, завдяки якому створюється психологічна основа для позитивних змін у пізнавальній, емоційно-смісловій і поведінковій сферах студентів.

Важливим психологічним механізмом становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів в процесі особистісно-професійного розвитку є рефлексія [4]. Організація рефлексивно-сміслової активності, в ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє формуванню у студентів адекватної професійної самооцінки, стимулює їх особистісно-професійне самовизначення. У зв'язку з цим одним із принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів можна вважати принцип рефлексивної спрямованості навчального процесу. Рефлексія сприяє формуванню у студентів узагальненого уявлення про професію, еталонного образу професіонала, уявлення про ступінь своєї відповідності професійним еталонам. Все це дає змогу студентам визначити межі своїх професійних можливостей, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, вірогідні зони успішності і невдач, шляхи особистісно-професійного самовдосконалення. Вагоме значення рефлексії в розвитку особистісної зрілості зумовлюється тим, що вона робить можливим критичний аналіз майбутніми учителями власних особистісних якостей, настанов і професійно-ціннісних орієнтацій, що актуалізує потребу в самопізнанні та особистісно-професійному самовдосконаленні.

Отже, у розробленій моделі системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів знайшла відображення структурно-функціональна єдність мети, завдань, концептуальних основ, педагогічних умов, напрямів, етапів, критеріїв і показників розвитку особистісно-професійної зрілості студентів як інтегрального результату їх професійного становлення. Цілісність моделі забезпечується єдністю її структурних (мети, змісту процесу, результату) і функціональних (етапів, критеріїв, рівнів) елементів, повнотою системних характеристик, адекватним рівнем деталізації та конкретизації. Варто зазначити, що під час створення моделі системи ми враховували загальну структуру педагогічного процесу, яка містить цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти. Розроблена система є цілісним комплексом функціонально взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних метою активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів та розвитку їх особистісно-професійної зрілості. Відповідно до концептуально-методологічної основи створеної системи розвиток особистісної зрілості студентів має відбуватися у процесі їх суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачає реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і використання відповідного комплексу змістових і методичних ресурсів.

## Література

1. Балл Г.О. Рациогуманистична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 204 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002. 296 с.
4. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2013. Випуск 39. С. 134-141.
5. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2011. Випуск 35. С. 203-210.

6. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2018. Випуск 56. С. 224-234.
7. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
8. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2014. Випуск 42. Частина 2. С. 162-169.
9. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2017. Випуск 50. С. 59-69.
10. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 114 – 120.
11. Галузяк В.М. Акмеологічний підхід як методологічна основа розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матер. V всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2021. С. 70 – 80.*
12. Гончаренко С. У. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 490-491.
13. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25-30.
14. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60-68.
15. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Астон, 2015. 360 с.
16. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
17. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
18. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. Харків: «Основа», 2003. 80 с.
19. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 744 с.
20. Штоф В. А. Роль моделей в познанні. Ленінград: Изд-во Ленінградського університету, 1963. 128 с.