

УДК: 378.22:796:[57]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-107-120

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті. Особистісно-професійна зрілість розглядається як багатовимірне системне утворення, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху особистості, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми. Діагностика особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, особистісно-диспозиційним, когнітивним і функціональним. Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності); особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик (ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності); когнітивний критерій репрезентує сформованість діалектичного професійного мислення; функціональний критерій характеризується поведінковими проявами особистісної зрілості (самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення). Результати дослідження свідчать про гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для більшості студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів, недостатній сформованості умінь самоорганізації, саморегуляції та особистісно-професійного саморозвитку.

Ключові слова: майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, критерії особистісно-професійної зрілості, рівні особистісно-професійної зрілості, діагностика особистісно-професійної зрілості.

VASYL HALUZIYAK

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A FUTURE TEACHERS

The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the development of personal and professional maturity of future teachers at the stage of their training at a pedagogical university. Personal and professional maturity is considered as a multidimensional systemic education that ensures self-organization of the life and professional path of an individual, achievement of internal harmony and establishment of constructive relationships with other people. Diagnostics of the features of the development of personal and professional maturity of future teachers was carried out according to four criteria: motivational-value, personal-dispositional, cognitive and functional. The value-motivational criterion is characterized by the structure of value orientations, which combine two orientation vectors: intra-individual (the desire for self-determination, self-organization, self-development, self-actualization) and interindividual (alter-centrism – orientation towards interests and needs of other people, universal moral values); the personal-dispositional criterion reflects the development of professionally important personal characteristics (identity, subjectivity, reflexivity, tolerance, internality, empathy); the cognitive

criterion represents the formation of dialectical professional thinking; the functional criterion is characterized by behavioral manifestations of personal maturity (independence, self-determination, self-organization, responsibility, activity, personal and professional self-improvement). The results of the study testify to the heterochrony of the development of personal and professional maturity of future teachers, which is manifested in the variability of individual indicators, uneven formation of its components at different stages of training, alternating periods of intensive development and relative stabilization. During studies at the pedagogical university, certain positive trends are observed in the personal and professional development of students: the adequacy of the professional self-concept gradually increases, the self-esteem of professionally important qualities increases, and the professional orientation strengthens. At the same time, most students are characterized by a pre-subjective and transitional level of personal and professional maturity, which is manifested in the diffuseness of professional identity, the uncertainty of the individual system of professional value orientations, the lack of subjectivity, reflexivity and tolerance, the tendency to dichotomous professional thinking and simplified understanding of pedagogical phenomena and processes, insufficient formation of self-organization skills, self-regulation and personal and professional self-development.

Key words: future teacher, personal and professional maturity, criteria of personal and professional maturity, levels of personal and professional maturity, diagnosis of personal and professional maturity.

Гуманізація сучасної освіти пов'язується із впровадженням особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суттєві зміни в функціях педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, підвищує вимоги до підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише загальнопедагогічна та методична компетентність, а й високий рівень особистісної зрілості як передумови конструктивного ставлення до себе, навколишнього світу та професійної діяльності. Для вчителя важливо не тільки володіти ефективними методами і прийомами формування знань, умінь та навичок, а й бути спроможним підтримувати особистісний розвиток учнів, сприяти їхньому становленню як гармонійно розвинених особистостей, суб'єктів життєдіяльності. Гармонійний особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с.350].

Водночас головна увага у педагогічних закладах вищої освіти традиційно зосереджується на формуванні фахової і методичної компетентності студентів, засвоєнні професійних знань, умінь і навичок. Особистісне становлення майбутніх учителів зазвичай відбувається стихійно, без спеціального психолого-педагогічного супроводу, внаслідок чого чимало з них виявляються недостатньо готовими до особистісно зорієнтованої професійної діяльності.

Аналіз вітчизняної теорії та практики підготовки майбутніх учителів дає підстави виокремити низку суперечностей, що зумовлюють актуальність вивчення закономірностей становлення особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних закладів вищої освіти:

- між суспільною потребою у підготовці особистісно зрілих фахівців, здатних до самовизначення, саморегуляції та самореалізації у професійній діяльності, і недостатньою увагою педагогічної теорії й практики до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів;
- між домінуючою зорієнтованістю освітнього процесу на формування фахової і методичної компетентності майбутніх учителів і недостатньою увагою до їх особистісно-професійного становлення як суб'єктів майбутньої діяльності;
- між необхідністю актуалізації особистісно розвивальної функції професійної підготовки і домінуванням монологічних стратегій взаємодії у педагогічному процесі;
- між наявністю внутрішнього психологічного потенціалу для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки і недостатньою розробленістю відповідних методик його актуалізації в освітньому середовищі педагогічних ЗВО.

Професійна підготовка майбутніх учителів має спрямовуватися не тільки на оволодіння професійними знаннями та вміннями, а й на розвиток їхніх особистісних якостей, від яких залежить спроможність налагоджувати конструктивні взаємини в педагогічному процесі і підтримувати особистісний розвиток вихованців. Особистість учителя є незамінним інструментом виховного впливу на учнів. Особистісно незрілий педагог, як свідчать психологічні дослідження, може підсвідомо переносити на вихованців власні проблеми і деструктивно впливати на їхнє становлення. Такий педагог не може допомогти іншій особистості розвиватися гармонійно, оскільки згідно з відомою максимом, «подібне виховується подібним». Завдання, зміст і характер професійної діяльності вчителя значною мірою визначаються його особистісною організацією. Професія вчителя вимагає від її суб'єкта насамперед особистісної зрілості, оволодіння певною культурою рефлексії, усвідомлення своїх цінностей і пріоритетів, без співвіднесення з якими педагогічна діяльність не може бути ефективною. Неможливо уявити успішного педагога особистісно незрілим, обтяженим внутрішніми проблемами і конфліктами. У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя варто розглядати як особистісно-професійну, оскільки від неї безпосередньо залежить успішність професійної діяльності.

Розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних закладів вищої освіти має стати одним із пріоритетних завдань їхньої підготовки. Необхідно допомогти майбутнім учителям

самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити власну професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, сформувати готовність до рефлексії та саморегуляції професійної діяльності.

Проблеми особистісного становлення майбутніх учителів розглядалися багатьма українськими (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, С. Максименко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоева та ін.) і зарубіжними (Л. Амерсон, Р. Бернс, В. Бідле, К. Евертсон, Н. Гайг, М.Дункін, Д. Кларк, К. Кларк, А. Комбс, А.Маслоу, Д. Медлей, П. Петерсон, К. Роджерс і ін.) дослідниками. Упродовж останніх років суттєво активізувалося дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: суб'єктності (С.Кашлев, С. Шехавцова); професійної позиції (Д. Пріма); готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, В. Фрицок); професійної мобільності (Р. Пріма); професійної ідентичності (О. Романовська); професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко); професійної спрямованості (Я. Левченко) та ін.

В українській і зарубіжній педагогіці проведено низку досліджень, присвячених розвитку різних аспектів зрілості майбутнього педагога: громадянської (Т. Мироненко [14]), соціальної (Я. Галета [2]), соціально-професійної (О. Ганжа [10], В. Радул [17], Т. Хмурина [20]), професійної (Т. Комар [12], О. Чуйко [22]), особистісної (Н. Дідик [11], С. Панченко [16], О. Темрук [19], О. Штепа [23]), особистісно-професійної (Т. Северіна [18], В. Цина [21]). Водночас феномен особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньо дослідженим. Потребують уточнення, зокрема, змістові характеристики особистісно-професійної зрілості вчителя, критерії і показники її сформованості, а також особливості становлення на етапі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Мета статті полягає в презентації результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

Особистісно-професійна зрілість розглядається нами як багатовимірне системне утворення, якісна характеристика особистості майбутнього вчителя, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми [9].

У структурі особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів виокремлюємо чотири компоненти, що відображають розвиток відповідних сфер особистості: ціннісно-мотиваційний (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій), особистісно-диспозиційний (сформованість професійно важливих якостей); когнітивний (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); функціональний (форми суб'єктної активності, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життєву і професійну перспективу, самоорганізовувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом) [3; 4; 6; 8].

Емпіричне дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалося впродовж 2015-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загалом у дослідженні взяли участь 462 студенти 2-4 курсів.

Діагностуючи рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на виокремлені критерії (мотиваційно-ціннісний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний) та відповідні показники. Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності); особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності; когнітивний критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі показників: процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів; континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями; збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття; толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й імовірного характеру педагогічних подій; контекстність – надання особливого значення педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин; функціональний критерій характеризується такими поведінковими проявами особистісної зрілості, як самостійність,

самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

На першому етапі ми прагнули діагностувати особливості розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *мотиваційно-ціннісним критерієм*. Для цього застосовувалася методика визначення типу спрямованості особистості Б. Басса і методика діагностування мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца. Результати, отримані за допомогою методики Б. Басса, дали змогу з'ясувати провідні типи спрямованості майбутніх учителів (рис. 1). Виявилося, що спрямованість на діяльність є провідною у 30% майбутніх учителів, які характеризуються підвищеним інтересом до оволодіння професійними знаннями й уміннями, прагненням до професійної самореалізації, розвитку професійно важливих якостей, опанування сучасними методами і прийомами педагогічної діяльності. Прагнучи до максимальної ефективності діяльності, вони зосереджуються переважно на дидактичних завданнях і дещо недооцінюють важливість позитивних міжособистісних взаємин та емоційної підтримки у спілкуванні з іншими людьми.

У 38% студентів домінує спрямованість на себе, що проявляється в прагненні до самоствердження, досягнення особистого успіху і соціального визнання. Майбутню діяльність вони сприймають передусім як засіб самоствердження. Інші люди оцінюються ними у контексті реалізації особистих планів та амбіцій. Для студентів з такою спрямованістю властива розвинена творча уява, здатність продукувати нові ідеї та мотивувати інших до їх реалізації. Вони зазвичай прагнуть до лідерства у колективі, що інколи може призводити до емоційної напруги та конфліктів. Водночас такі студенти характеризуються яскраво вираженим прагненням до професійної самореалізації та самовдосконалення.

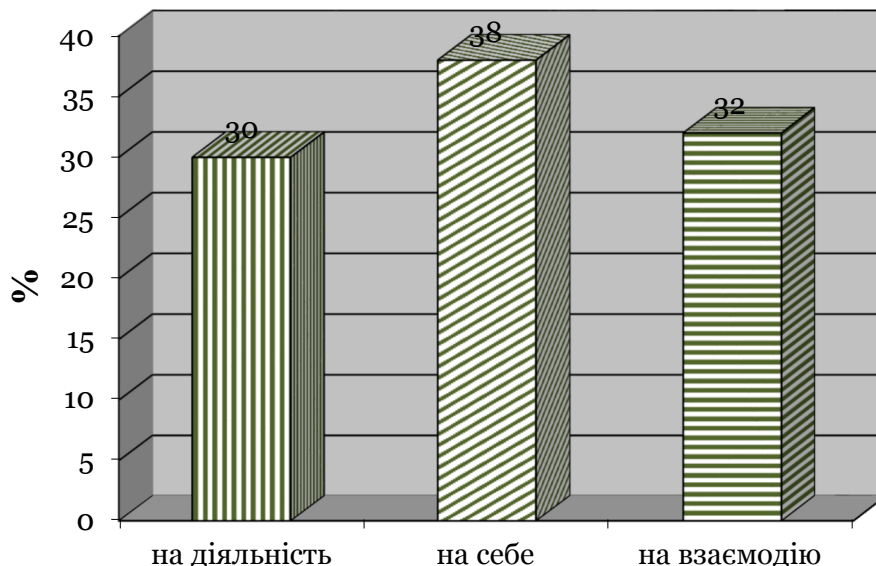


Рис. 1. Типи спрямованості майбутніх учителів (у %)

У 32% майбутніх учителів провідною є спрямованість на міжособистісну взаємодію та формування позитивних взаємин у колективі. У професійній діяльності вони прагнуть передусім до взаєморозуміння, діалогу, співпраці, партнерських стосунків з іншими учасниками освітнього процесу. Їм зазвичай притаманні такі особистісні якості, як чуйність, толерантність, доброзичливість, емпатія, тактовність, врівноваженість, товариськість.

Таким чином, різні типи спрямованості майже однаковою мірою представлені серед майбутніх учителів, однак для відносно більшої їх частини провідною є спрямованість на себе. Дещо менш поширена орієнтація на діяльність і взаємодію.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою методики Ш. Шварца, свідчить про переважання серед студентів перехідного (43%) і досуб'єктного (29,1%) рівнів особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за цим критерієм виявлено у 27,9 % респондентів (рис. 2).

Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що для студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм характерний недостатньо усвідомлюваний і структурований комплекс ціннісних орієнтацій, в якому домінують цінності безпеки, егоцентризму, статичної Я-концепції, особистих досягнень, цілераціональності і влади. Це суттєво ускладнює їхню міжособистісну взаємодію і перешкоджає налагодженню конструктивних стосунків з іншими суб'єктами освітнього процесу.

На відміну від них, у студентів з суб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості, виявлено достатньо усвідомлювану, добре структуровану і відносно стабільну ієрархію ціннісних орієнтацій, в

якій домінують цінності самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, альтероцентрованості (орієнтації на інтереси інших людей), а також універсальні морально-духовні цінності. У досліджуваній вибірці таких студентів виявилося 27,9 %.

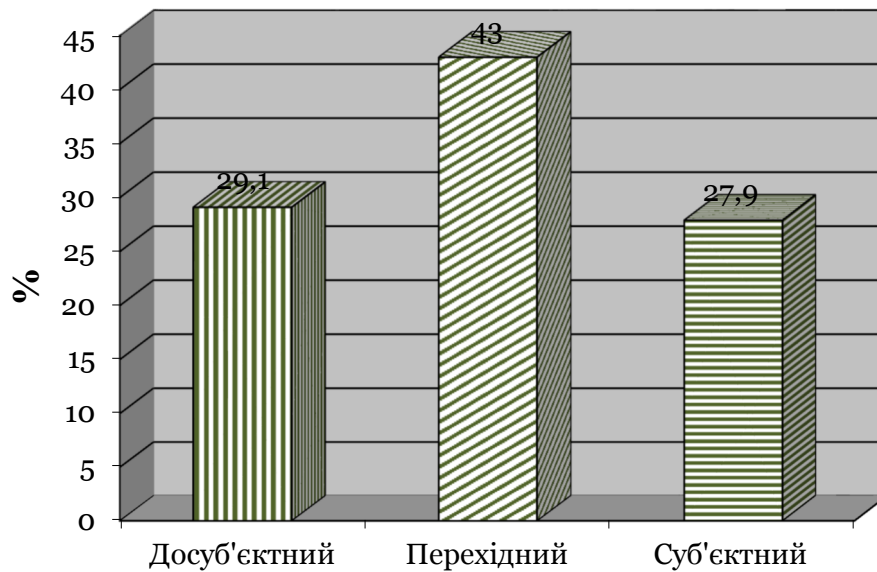


Рис. 2. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм

Для більшості студентів (43 %) характерний перехідний рівень особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, який виявляється в загальній гуманістичній спрямованості, однак певній нестабільності та суперечливості ціннісних орієнтацій, в якій егоцентричні цінності самозбереження конкурують з цінностями самовдосконалення, а цінності самоствердження – з універсальними морально-духовними цінностями.

На наступному етапі ми визначали рівень особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм, оцінюючи сформованість у них таких професійно важливих особистісних якостей, як професійна ідентичність, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, інтернальність, емпатійність.

Використання опитувальника «Професійна ідентичність» [15] дало змогу діагностувати статуси професійної ідентичності студентів, які, на наш погляд, відображають рівень їхньої особистісно-професійної зрілості (рис. 3). Досягнутий статус професійної ідентичності виявлено у 28% студентів, котрі мають цілісне уявлення про майбутню професію та про себе як учителя, визначені й стійкі професійні наміри та плани, добре уявляють своє професійне майбутнє, вважають, що володіють необхідними для досягнення професійного успіху особистісними якостями, знаннями й уміннями. Такі студенти прагнуть у майбутньому працювати за спеціальністю, мають сформовану професійну позицію й активно займаються професійним самовдосконаленням.

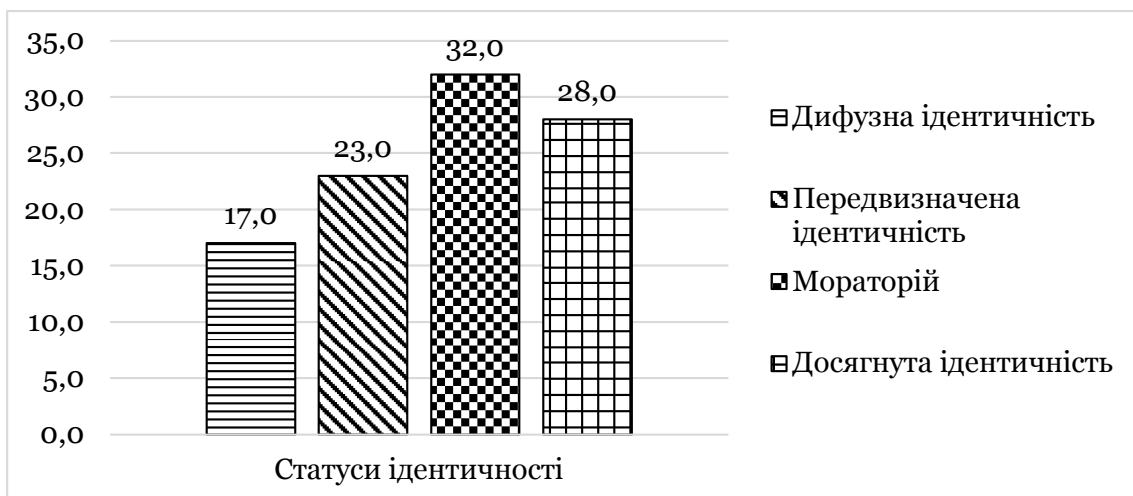


Рис. 3. Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів (у %)

Значній кількості студентів (23%) властива дифузна професійна ідентичність. Вони мають розпливчасті і фрагментарні уявлення про майбутню професійну діяльність та про себе як її суб'єкта,

нестабільні професійні плани, недостатньо осмислені і внутрішньо прийняті професійні цінності і пріоритети. Однак це не викликає у таких студентів жодного дискомфорту і прагнення шукати власну професійну ідентичність. Як правило, вони не пов'язують своє майбутнє з педагогічною діяльністю і планують після закінчення університету знайти іншу сферу самореалізації.

У 23% майбутніх учителів виявлено статус передвизначеної професійної ідентичності. Зазвичай це студенти, які обрали свою професію не самостійно, а під впливом батьків чи інших референтних осіб. Такі студенти володіють доволі чіткими уявленнями про професію вчителя та майбутню діяльність, але вони мають стандартний, нормативний характер і сформувалися внаслідок конформного сприйняття зовнішніх впливів, а не в результаті самостійних міркувань і свідомого вибору. Уявлення цих студентів про професію вчителя і про себе як її майбутнього представника здебільшого є результатом некритичного засвоєння поглядів значущих людей або ж поширених у суспільстві професійних стереотипів. Варто зазначити, що студенти з передвизначеним статусом ідентичності мають відносно стабільну професійну позицію (хоча й не самостійно сформовану) та професійні плани, задоволені своїм статусом і не вбачають потреби щось змінювати.

У 32% майбутніх учителів діагностовано статус мораторію. Вони мають невизначену професійну позицію і плани на майбутнє, внаслідок чого їхня самооцінка дещо знижується. Такі студенти сумніваються у правильності власного професійного вибору, критично оцінюють свої здібності і відчують потребу у самовдосконаленні, розвитку професійно важливих якостей. Вони мають також недостатні чіткі і стабільні уявлення про свої професійні пріоритети, цінності та моделі поведінки в ролі вчителя. Водночас студенти намагаються вийти з кризи особистісно-професійного самовизначення, активно шукають своє педагогічне кредо, власну професійну ідентичність, прагнуть визначити свої професійні цінності та вибудувати професійну Я-концепцію.

Результати діагностування професійно важливих якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, інтернальності, рефлексивності), що є показниками особистісно-диспозиційного критерію особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, представлені на діаграмі (рис. 4).

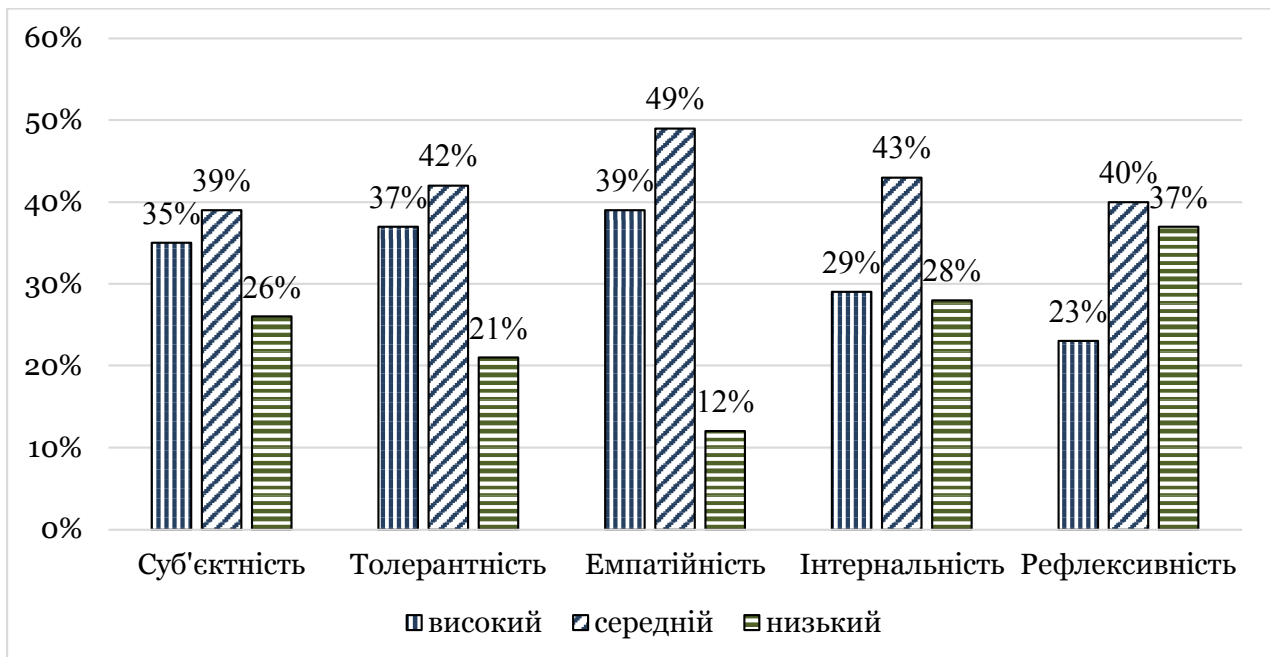


Рис. 4. Рівні сформованості професійно важливих особистісних якостей у майбутніх учителів (у %)

Рівень розвитку суб'єктності і толерантності визначався за допомогою опитувальника САМОАЛ; емпатійності – опитувальника емоційної емпатії А. Мехрабяна; інтернальності – опитувальника рівня суб'єктивного контролю; рефлексивності – тесту рефлексії А. Карпова.

Найбільш сформованою у майбутніх учителів виявилася емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття та співпереживання: у 3+9% респондентів виявлено високий рівень розвитку цієї якості, що виявляється в симпатії і довірі до інших людей, неупередженості і доброзичливості як основі для відкритих і гармонійних міжособистісних стосунків; у 49% – середній рівень, і лише у 12% – низький рівень.

Діагностовано також достатньо високі показники сформованості у студентів толерантності – готовності до конструктивної взаємодії з іншими людьми, у тому числі суб'єктами освітнього процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей, терпимості по відношенню до поглядів і позицій інших людей: 37% респондентів характеризуються високим рівнем розвитку цієї якості, 42% – середнім, 21% – низьким.

Меншою мірою розвинута у студентів суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої позиції: у 35% діагностовано високий рівень сформованості цієї якості, що виявляється в усвідомленні себе суб'єктом (автором) власної діяльності, спроможним самостійно приймати рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію; у 9% – середній рівень, у 26% – низький рівень.

Результати дослідження свідчать про порівняно невисокий рівень розвитку у майбутніх учителів інтернальності – внутрішнього локусу контролю, тобто схильності приписувати відповідальність за наслідки діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам: лише 29% студентів демонструє високий рівень розвитку цієї якості, 43% – середній, 37% – низький. Студенти з низьким рівнем інтернальності характеризуються зовнішнім локусом контролю – схильністю інтерпретувати всі події, які відбуваються в їх житті, як залежні не від них, а від якихось зовнішніх сил (інших людей, долі, випадковості і т. д.). Оскільки вони не почувають себе спроможними впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, вони знімають з себе відповідальність за те, що відбувається з ними. Крім того, вони характеризуються більшою конформністю, поступливіші і чутливіші до думок і оцінок інших людей.

Найменш сформованою у студентів виявилася рефлексивність – здатність осмислювати й оцінювати себе, свої дії, вихідні засади і принципи своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе: високий рівень розвитку цієї якості виявлено лише у 23% респондентів, які схильні виходити за межі власного "Я", осмислювати й аналізувати свої якості, здібності дії та їхні причини, сприймати й оцінювати себе з позиції іншої людини. Середній рівень рефлексивності діагностовано – у 40% студентів. Низький рівень рефлексивності характерний для 37% студентів, які не схильні звертати погляд на себе, аналізувати й оцінювати свої якості та здібності, осмислювати підстави своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію по відношенню до себе.

На основі врахування всіх показників ми визначили загальні рівні особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм (рис. 5).

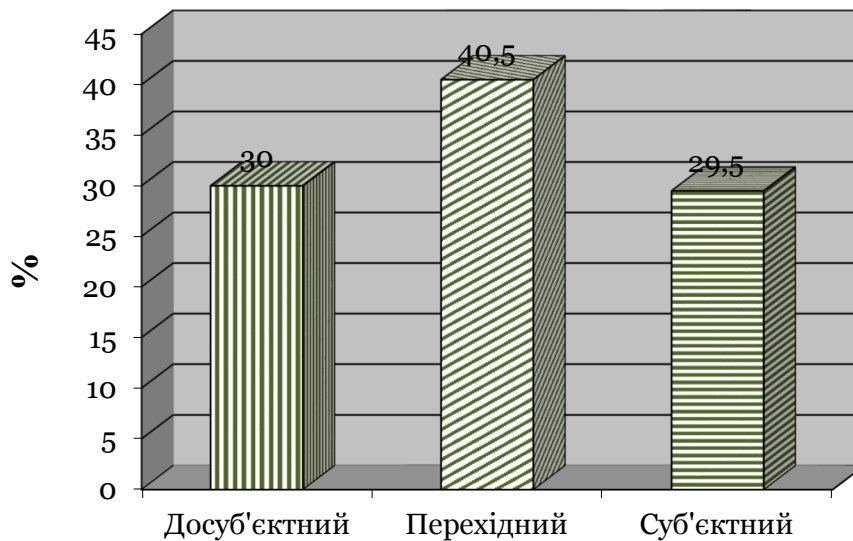


Рис. 5. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за особистісно-диспозиційним критерієм

Як бачимо, найбільш поширеним серед майбутніх учителів є перехідний (40,5 %) рівень особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм. Кількість студентів з суб'єктним і досуб'єктним рівнями виявилася майже однаковою – відповідно 29,5 % і 30 %. Звертає на себе увагу те, що відносно значна частина майбутніх учителів характеризується досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм.

Третій етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *когнітивним* критерієм. З цією метою використовувався опитувальник Ж. Уойтйтц в модифікації М. Мазниченко «Пари тверджень» [13], метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності мислення Дж. Спенсер-Роджерс [23].

У модифікованому М. Мазниченко варіанті опитувальника Жанет Уойтйтц «Пари тверджень» студентам пропонувалося зробити вибір серед пар наукових і міфологізованих педагогічних уявлень або ж двох міфологізованих буденних уявлень. Після чого підраховувалась для кожного респондента кількість виборів на користь наукових педагогічних уявлень і міфологізованих уявлень.

Аналіз результатів методики «Пари тверджень» засвідчив, що у майбутніх учителів на першому місці за вираженість виявилось міфологізоване уявлення «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (58,2%). Менш поширені такі міфологічні конструкти, як:

«Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» (39,4%),

«Хороший учитель відповідає на будь-яке питання» (28,7%),

«Методика – всесильна» (26,2%),

«Сучасні діти не хочуть вчитися» (25,6%),

«Робота вчителя – суцільне нервування, вічне мучеництво» (22,1%). Найменшою мірою серед майбутніх учителів поширені міфологічні конструкти:

«Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для учителя не закінчуються» (10,1%),

«Педагогічний процес – це примус» (9,2%),

«Учитель завжди правий» (5,1%).

Інформація, отримана за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій узгоджується з результатами попередньої методики. Аналіз запропонованих студентами варіантів розв'язання педагогічних ситуацій свідчить, що більшість із них схильні обирати способи поведінки, які відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (62,8%).

Способи поведінки на основі міфологічного конструкту «Учитель завжди правий» запропонували 35,4% студентів.

Поведінкові форми, відповідні конструкту «Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися», виявлені у 32,4% студентів.

Варіанти рішень, що відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання», були запропоновані 30,1% студентів.

Способи поведінки, що відповідають міфологічному конструкту «Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для вчителя не закінчуються», були запропоновані 22,7% студентів.

Способи розв'язання педагогічних ситуацій на основі міфологічного конструкту «Педагогічний процес – це примус» проявилися у 17,2% студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою шкали самооцінювання діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс, свідчить, що найбільш характерним для майбутніх учителів є середній рівень розвитку цієї якості (41,5%). Високий рівень діалектичності мислення виявлено лише у 29,4% студентів, які характеризуються толерантністю до невизначеності, здатністю враховувати у своїх міркуваннях і поведінці загальний контекст, усвідомлювати суперечливість і неоднозначність світу, відносний характер істини, неадекватність у більшості ситуацій категоричних і однозначних рішень, схильністю шукати «золоту середину» та уникати крайнощів, усвідомлювати багатоаспектність явищ і процесів, спроможністю переглядати свої погляди та позиції за умови зміни контексту, відкритістю до розвитку та нового досвіду. Для 30,8% студентів властивий низький рівень діалектичності мислення, що знаходить вияв у низькій толерантності до невизначеності, ігноруванні контексту, схильності до однозначного і категоричного сприйняття світу та дихотомічного «чорно-білого» мислення, схильності шукати абсолютну істину і приймати однозначні рішення, неспроможності змінювати свої погляди навіть, коли вони суперечать реальності, закритістю до нового досвіду.

Загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм, визначені на основі комплексного врахування відповідних показників, представлено на рис. 6.

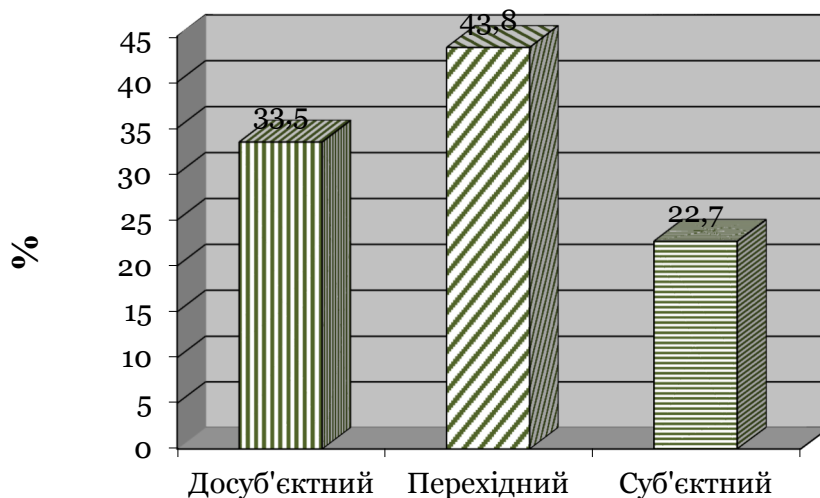


Рис. 6. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм

Найбільш характерним для майбутніх учителів виявився перехідний (43,8 %) рівень особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм. Досуб'єктний рівень зрілості за цим критерієм виявлено у 33,5% студентів, суб'єктний – лише у 22,7% студентів.

Четвертий етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм, який стосується поведінкових проявів зрілості. З цією метою застосовувалась методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, а також метод експертних оцінок.

Методика К. Томаса дозволила визначити типовий стиль поведінки майбутніх учителів у ситуаціях конфлікту: 1) суперництво – досягнення своєї мети без врахування інтересів інших суб'єктів взаємодії; 2) співпраця – намагання задовольнити потреби й інтереси всіх учасників взаємодії; 3) компроміс – часткова відмова від власних потреб та інтересів заради збереження злагодності і реалізації спільної мети; 4) уникнення – ігнорування проблеми, відмова від пошуку способів її розв'язання; 5) пристосування – відмова від задоволення своїх потреб заради інтересів партнера.

Результати проведення методики К. Томаса представлені на рис. 7. Виявилося, що найбільш характерною для студентів, які взяли участь у дослідженні, є такий стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, як співпраця – стиль, що дає змогу підтримувати партнерські стосунки, уникати зайвих витрат енергії на розв'язання проблем і спрямовувати її на реалізацію більш суттєвих спільних завдань. На другому місці виявився стиль суперництва, на третьому – компроміс, на четвертому – уникнення, на останньому місці – пристосування. Варто звернути увагу на відносно високий рівень спрямованості майбутніх учителів на стиль суперництва, що може свідчити про певну налаштованість на конфронтаційну стратегію поведінки у конфлікті, яку не можна вважати ознакою особистісно-професійної зрілості.

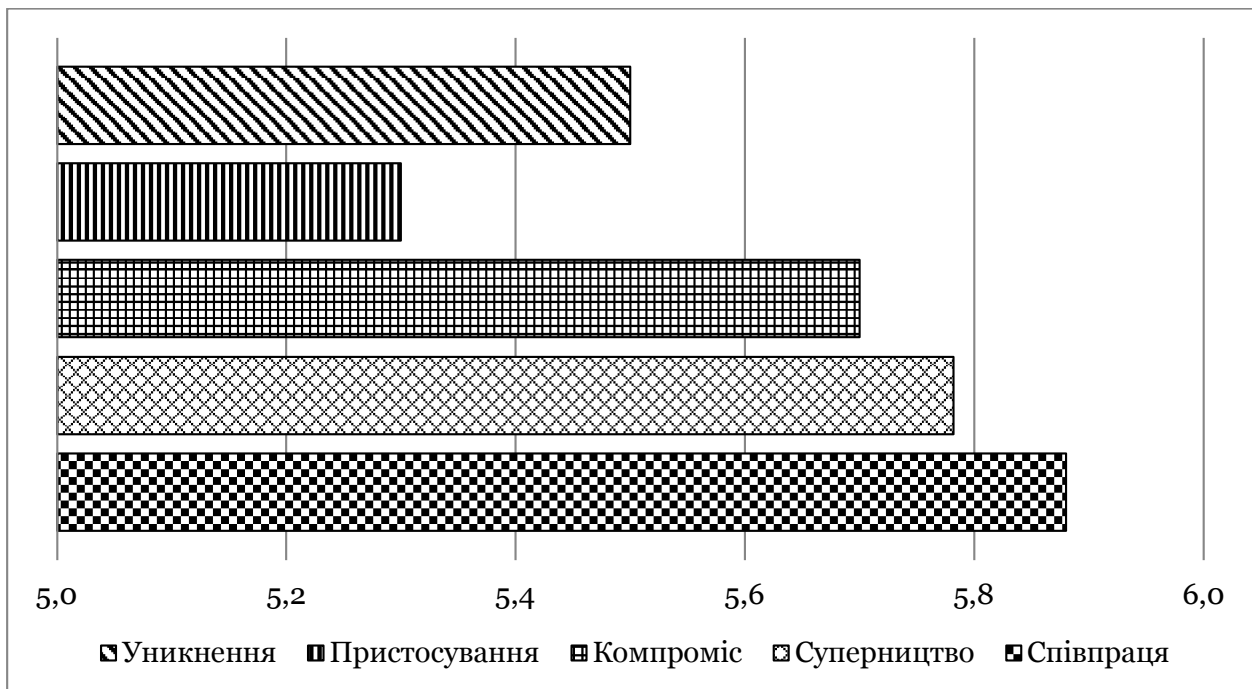


Рис. 7. Стилі поведінки майбутніх учителів у конфліктних ситуаціях

Важливе значення у структурі функціональних проявів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя має саморегуляція спілкування, яка проявляється в здатності контролювати свої слова і дії, демонструвати гнучкість, креативність під час розв'язування комунікативних проблем, управляти враженням, яке формується в оточуючих людей про нього. Сформованість цієї здатності як функціонального показника особистісно-професійної зрілості студентів ми діагностували за допомогою методики «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера. Методика дає змогу визначити сформованість у студентів комплексу важливих комунікативних характеристик і умінь, в яких проявляється рівень їх особистісно-професійної зрілості: вміння оцінювати ситуації спілкування, змінювати з урахуванням соціального контексту свої способи спілкування, узгоджувати свої дії із діями інших суб'єктів взаємодії, будувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми, мотивувати їх до співпраці, надавати точний зворотний зв'язок, виявляти творчий підхід під час розв'язування проблемних ситуацій, демонструвати впевненість й ініціативність у спілкуванні, оперативно приймати комунікативні

рішення, забезпечувати конструктивну самопрезентацію та викликати симпатію і довіру у співрозмовників.

Отримані з допомогою «Шкали соціального самоконтролю в спілкуванні» результати представлені на рис. 8. Високий рівень соціального самоконтролю виявлено лише у 25% майбутніх учителів. Такі студенти характеризуються гнучкістю у спілкуванні, вмінням враховувати соціальний контекст та особливості конкретної ситуації, здатністю адаптуватися до різних партнерів по взаємодії, зорієнтованістю на діалогічні стосунки і досягнення порозуміння у спілкуванні, спроможністю швидко пристосовуватися до виконання нових соціальних ролей, оперативно реагувати на зміну обставин, доволіно формувати у співрозмовників враження про себе, будувати свій імідж. Під час міжособистісного і професійного спілкування вони, як правило, демонструють тактовність, толерантність, виваженість і врівноваженість, аналізують свої слова і прогнозують можливі реакції на них з боку співрозмовника, часто вдаються до рефлексивного аналізу своєї поведінки.

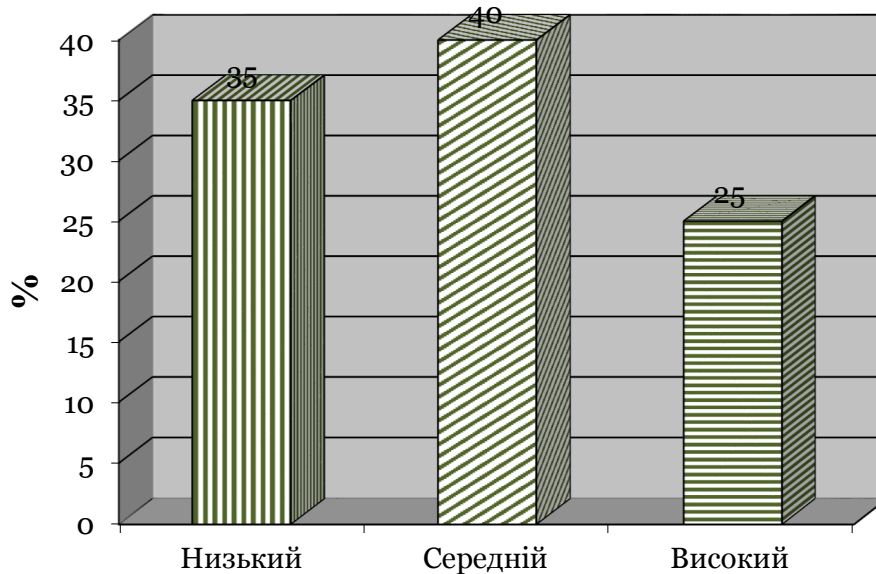


Рис. 8. Рівні соціального самоконтролю майбутніх учителів у спілкуванні (у %)

Відносно велика кількість студентів (40%) виявила середній рівень здатності до соціального контролю у спілкуванні. У процесі спілкування вони зазвичай прагнуть враховувати загальний контекст взаємодії і конкретні обставини, налаштовані на конструктивну міжособистісну взаємодію, на співрозмовника, намагаються враховувати його індивідуальні особливості та почуття. Для них характерна також комунікативна ініціатива, активність і гнучкість у спілкуванні: здатність доволіно змінювати свій емоційний стан відповідно до соціального контексту, вдало використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, формувати позитивні стосунки у спілкування з різними людьми.

У порівняно значної частини майбутніх учителів (35%) діагностовано низький рівень соціального самоконтролю, що проявилось у недостатній гнучкості поведінки, її шаблонності та інертності. Такі студенти зазвичай є прямолінійними і категоричними у спілкуванні, відкрито демонструють свої погляди й емоції, не рахуючись з почуттями інших людей, через що їх часто вважають конфліктними. Вони продовжують вперто дотримуються власної позиції навіть за обставин, коли така поведінка є недоречною. У ситуаціях, що потребують швидкої та гнучкої реакції, вони можуть вдаватися до неадекватних дій. Такі майбутні вчителі відчувають суттєві труднощі у міжособистісному та професійному спілкуванні через недостатню спроможність до конструктивної самопрезентації і керування враженням, яке викликають у співрозмовників.

Під час діагностуючи рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм ми використовували також метод експертних оцінок. З цією метою шести досвідченим експертам, у ролі яких виступили викладачі та куратори, які постійно працювали зі студентами і добре знали їхні індивідуальні якості та особливості поведінки, пропонувалося оцінити студентів за раніше виокремленими показниками функціонального критерію особистісно-професійної зрілості: самостійність; самодетермінація (ініціативність); самовладання (самоконтроль); самоорганізація (організованість); відповідальність; навчально-пізнавальна активність; інтенсивність і регулярність зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення; професійне самовизначення; сформованість особистісно-професійної позиції; спрямованість на самоактуалізацію у професійній діяльності.

Експертне оцінювання відбувалося за п'ятибальною шкалою: 5 – показник виражений максимально; 4 – показник вище середнього рівня; 3 – показник на середньому рівні; 2 – показник нижче середнього рівня; 1 – показник не виражений.

Рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм визначався за формулою: $K_{\phi} = \frac{n}{m}$, де:

K_{ϕ} – коефіцієнт розвитку особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм;

n – набрана студентом сума експертних оцінок;

m – максимально можлива сума балів.

Коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 ми розглядали як свідчення високого (суб'єктного) рівня особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього (перехідного), від 0,25 до 0 – низького (досуб'єктного).

Визначені за допомогою експертних оцінок рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм представлені на рис. 9.

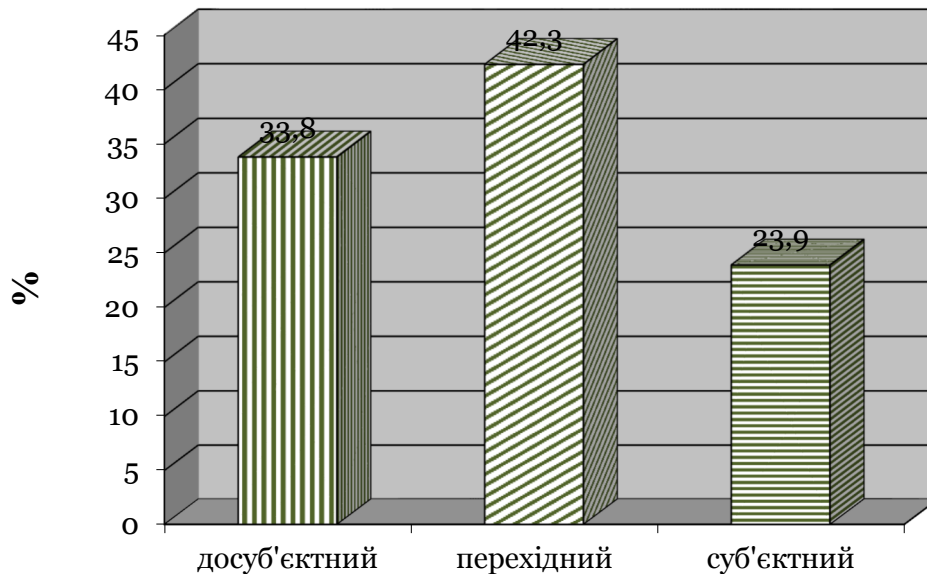


Рис. 9. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм

Відповідно до результатів експертних оцінок, у 33,8% майбутніх учителів виявлено досуб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм, у 42,3% – перехідний рівень і всього лиш у 23,9% – високий рівень.

Загальний рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів з урахуванням усіх критеріїв визначався за формулою:

$$ЗРОПЗ = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4},$$

де: ЗРОПЗ – загальний рівень особистісно-професійної зрілості;

K_1 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм;

K_2 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм;

K_3 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм;

K_4 – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм.

Визначені таким чином загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, які взяли участь у констатувальному етапі нашого дослідження, представлені на рис. 10.

На основі врахування всіх критеріїв суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості виявлено у 26% майбутніх учителів, перехідний – у 42,4%, досуб'єктний – у 31,6%.

Досуб'єктний рівень співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Їм бракує суб'єктності, рефлексивності та толерантності, водночас вони схильні до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

Перехідний рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформулювати, активно шукають своє педагогічне кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Вони

переживають кризу становлення професійної ідентичності, водночас їм властива підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Такі студенти самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.

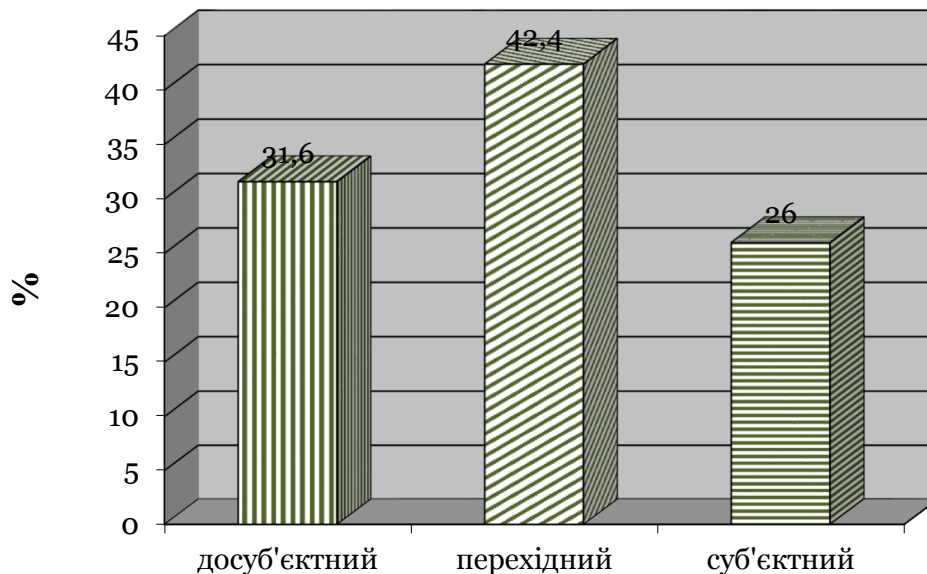


Рис. 10. Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (у %)

Висновки. Узагальнення одержаних результатів свідчить про певну гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для більшості студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів, недостатній сформованості умінь самоорганізації, саморегуляції та особистісно-професійного саморозвитку.

Загалом результати дослідження підтвердили необхідність розроблення і впровадження в педагогічних закладах вищої освіти спеціальної системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, яка б забезпечувала більш сприятливі умови для їх особистісно-професійного становлення та вияву особистісного потенціалу.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
2. Галета Я. В. Развитие социальной зрелости будущего учителя в условиях обновления информационной культуры общества: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». Черкаси, 2018. 39 с.
3. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Хark. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Хarkів: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
4. Галузяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.

5. Галузяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 67. С. 146-156.
6. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 86 – 106.
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. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17 – 25.
9. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
10. Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 65-68.
11. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.
12. Комар Т. В. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітньої галузі. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 108-117.
13. Мазниченко М.А. Эвристический потенциал педагогической мифологии: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2018. 539 с.
14. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.
15. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. С. 15-22.
16. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 177-185.
17. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 137-142.
18. Северіна Т. М. Особистісно-професійна корекція як метод формування особистісної зрілості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 284-288.
19. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 20 с.
20. Хмуринська Т. О. Особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 169-172.
21. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
22. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184–190.
23. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. №1. С.62-77.
24. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale