

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

Галузяк Василь Михайлович

УДК: 378.22:796:[57](043.3)

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

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук



Вінниця – 2021

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, м. Вінниця.

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України
Гуревич Роман Семенович,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, директор, м. Вінниця.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України
Сисосва Світлана Олександрівна,
Національна академія педагогічних наук України, Відділення загальної педагогіки та філософії освіти, академік-секретар, м. Київ;

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Лук'янова Лариса Борисівна,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, директор, м. Київ;

доктор педагогічних наук, доцент
Кучай Тетяна Петрівна,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, кафедра педагогіки та психології, професор, м. Берегове.

Захист відбудеться «21» вересня 2021 р. об 11 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 05.053.01 у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського за адресою: 21001, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32, корп. 2, зала засідань.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (вул. К. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001) та на сайті університету за адресою: <http://www.vspu.edu.ua/>.

Автореферат розісланий «20» серпня 2021 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



А. М. Коломієць

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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

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

Зміна пріоритетів освітнього процесу, його гуманізація та переорієнтація на принципи особистісно зорієнтованого підходу актуалізує потребу в учителів, який відрізняється високим рівнем особистісно-професійної зрілості. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише ефективними технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, а й здатністю підтримувати особистісне становлення вихованців, сприяти їхній самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісно-професійної зрілості. Лише вчитель, який володіє такими якостями зрілої особистості, як суб'єктність, креативність, емпатійність, позитивна самооцінка, толерантність, рефлексивність, відповідальність, здатний до професійної самореалізації та налагодження продуктивних особистісно розвивальних стосунків з вихованцями.

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

цінностях, виробити суб'єктно-професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, оволодіти творчими способами вирішення життєвих і професійних проблем, сформувати готовність до рефлексії власного «Я» та саморегуляції професійної діяльності.

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

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

Останніми роками значно активізувалося дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: готовності до професійного саморозвитку (А. 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. Руднева, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова), особистісної (Н. Дідик, Г. Кравець, С. Панченко, О. Темрук, В. Цина).

Однак, поняття особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньою мірою теоретично відрефлексованим і чітко окресленим. Аналіз педагогічних джерел свідчить про недостатню наукову опрацьованість змістових характеристик особистісно-професійної зрілості як інтегративної якості вчителя, необхідність глибшого науково-педагогічного осмислення критеріїв і показників її сформованості, обґрунтування педагогічних шляхів цілеспрямованого розвитку в майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки.

Опрацювання психологічних і педагогічних джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхнє особистісно-професійне становлення, дало змогу визначити низку суперечностей, що зумовлюють актуальність

проблеми дослідження. Це, зокрема, суперечності між:

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

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

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

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

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

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

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

1. На основі аналізу психологічної та педагогічної літератури здійснити теоретико-

методологічний аналіз поняття «особистісно-професійна зрілість», з'ясувати його сутність і структуру.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. На теоретичному рівні (теоретичний концепт) в основу концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів покладено особистісний, акмеологічний, діалогічний, компетентнісний і середовищний підходи, котрі забезпечили конкретно-наукове підґрунтя розробки системи особистісно-професійного становлення студентів в освітньому просторі педагогічного університету. Відповідно до положень особистісного підходу (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Г. Васянович,

Л. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.) розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів трактується як сприяння особистісно-професійному самовизначенню та розвитку професійно важливих якостей студентів (суб'єктності, толерантності, інтернальності, рефлексивності, ідентичності, діалектичного мислення та ін.) в освітньому процесі, організованому у відповідності з принципами персоніфікації, індивідуалізації, діалогізації та проблематизації. Акмеологічний підхід (В. Антонов, А. Деркач, Г. Данилова, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.) визначив розуміння особистісно-професійного становлення майбутніх учителів як процесу поетапного наближення до вершинного рівня зрілості (акме) відповідно до методологічних принципів акмеології (принцип особистісної детермінації розвитку; принцип розвитку як самовдосконалення, руху до зрілості; принцип гуманізму; принцип суб'єктності; принцип життєдіяльності; принцип потенційності; принцип моделювання; принцип оптимальності; операціонально-технологічний принцип; принцип зворотного зв'язку). У контексті діалогічного підходу (Г. Балл, В. Бондар, Н. Волкова, А. Волинець, М. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кушнір та ін.) розглядається роль діалогу як багатоаспектного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що передбачає партнерську взаємодію суб'єктів освітнього процесу та забезпечує актуалізацію особистісних функцій студентів, формування у них досвіду ціннісного вибору, рефлексії та творчого вирішення професійних проблем. Звернення до компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) зумовлено розумінням особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як своєрідної метакомпетентності, що визначає базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу особистісних і професійних якостей, цінностей, особистісно-рефлексивних умінь і суб'єктного досвіду. Відповідно до положень середовищного підходу (М. Братко, В. Желанова, Ю. Мануйлов, Г. Полякова, В. Ясвін та ін.) основним чинником розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів визначено творчо-автономне середовище педагогічного університету, що забезпечує широкі можливості для вияву студентами різних форм суб'єктної активності та стимулює їхнє особистісно-професійне самовизначення.

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

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

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*, котрі полягають в припущеннях, що рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів можна підвищити за таких педагогічних умов:

- формування творчо-автономного освітнього середовища, що створює широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість;

- активізація рефлексивних процесів, що забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності;

- діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції учасників освітнього діалогу;

- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

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

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

На *теоретико-аналітичному етапі* (2007 – 2011 рр.) було проаналізовано психолого-педагогічні джерела з проблеми дослідження, а також практику особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО; визначено методологічні засади розвитку особистісно-професійної зрілості студентів; систематизовано й узагальнено

матеріали емпіричного дослідження; конкретизовано його мету і завдання; розроблено методику теоретичного й експериментального дослідження, визначено критерії і показники особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *визначено й обґрунтовано* педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, що забезпечують об'єктивацію студентами особистісних

якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їхньої смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення;

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

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

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

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

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

Ідеї щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів знайшли практичне втілення в змісті і методиці викладання навчальних дисциплін, що забезпечував автор дослідження: «Педагогіка», «Педагогічна конфліктологія»,

«Педагогічна діагностика», «Психологія вищої школи», «Практикум з педагогіки», «Комунікація в професійному середовищі».

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

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

міжнародних: «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2008); «Miejsce innego we wspolczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy doroslosci» (Lodz, 2009); «Agresja elektroniczna wśród mlodziezy – nowa odsłona starego zjawiska?» (Lodz, 2009); «Педагогика и жизнь» (Москва, 2012); «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2012); «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі» (Харків, 2012); «Философия, психология и социология в XXI веке» (Москва-Воронеж, 2013); «Kategoria wolności w wychowaniu» (Lodz, 2013); «Актуальные проблемы педагогической теории и практики» (Москва-Воронеж, 2013); «Человек и общество: на рубеже тысячелетий» (Москва-Воронеж, 2013); «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (Вінниця, 2014); «Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki» (Warszawa, 2015); «Педагогические инновации – 2017» (Витебск, 2017);

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

міжвузівських і регіональних: «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 2013); «Впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій у практику вивчення педагогічних дисциплін» (Умань, 2015); «Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці» (Вінниця, 2017); а також наукових конференціях Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (2008-2021 рр.),

теоретичних, науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2008-2021 рр.).

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

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

Особистий внесок здобувача. Основні наукові результати одержано особисто дисертантом. У спільних з І. Холковською розділах колективних монографій автором визначено принципи організації навчального діалогу, методи і прийоми активізації ціннісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, проаналізовано сутність і структуру організаційної культури освітнього закладу, значення особистісних чинників в її формуванні. У спільній з К. Добровольською монографії автор обґрунтував загальні підходи до розуміння сутності, змісту і структури професійної самосвідомості, її значення в особистісно-професійному самовизначенні майбутніх фахівців. У монографії, виданій спільно з Л. Довгань, автором належить систематизація концепцій морального виховання у педагогіці США. У спільній з М. Сметанським, В. Шаховим і М. Слободянюком монографії автор обґрунтував теоретико-методичний підхід до визначення ефективності виховної діяльності вчителя та педагогічного колективу школи. У спільних з І. Холковською зарубіжних статтях автором належить ідея про сутність педагогічного авторитету як феномену соціальної перцепції, а також диференціація основних аспектів у структурі емоційного ставлення учнів до авторитетного педагога. У спільних з І. Холковською розділах двох зарубіжних колективних монографій автору належить порівняльний аналіз різних підходів до трактування сутності виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, обґрунтування діалектичного погляду на директивне і гуманістичне виховання як послідовні етапи єдиної виховної стратегії, а також визначення сутності й основних параметрів особистісної зрілості вчителя як чинника формування конструктивних міжособистісних стосунків з вихованцями. У спільному з М. Сметанським і В. Шаховим посібнику «Педагогіка» автором належить загальна ідея і композиція посібника, побудована на диференціації мотиваційно-ціннісної й інструментальної сфер особистості та виокремленні технократичної і натуралістичної концепцій виховання. У виданих у співавторстві з І. Холковською посібниках «Педагогічна діагностика», «Педагогічна конфліктологія» автор обґрунтував сутність та особливості педагогічної діагностики, вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта діагностичної діяльності, розкрив сутність основних діагностичних методів, визначив причини і типи педагогічних конфліктів та основні шляхи їх вирішення. У підготовлених спільно з І. Холковською методичних рекомендаціях автором запропоновано підхід до системного опису конфліктної особистості з метою зниження рівня конфліктності в педагогічному колективі, а також

визначення критеріїв і показників сформованості інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. У спільній статті з О. Алексеевою автором проаналізовано основні положення теорії Л. Кольберга, визначено умови та механізми розвитку моральної свідомості як критерію зрілості особистості. У низці статей, підготовлених спільно з М. Сметанським, авторові належить порівняльний аналіз поглядів А. Макаренка і В. Сухомлинського на сутність виховання та вимоги до особистості педагога. Стаття, підготовлена спільно з А. Давідчук, містить визначені автором психолого-педагогічні особливості особистісного самовизначення в юнацькому віці. Внесок автора у статтю, підготовлену спільно з О. Акімовою та Є. Громовим, полягає в аналізі сучасних зарубіжних підходів до розуміння феномену лідерства та шляхів підготовки майбутніх лідерів. Авторський внесок у статтю, видану у співавторстві з І. Комаровою полягає в обґрунтуванні структури індивідуального стилю педагогічного спілкування. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувались.

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

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У першому розділі – **«Теоретичні основи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів»** – розкрито вимоги до особистісно-професійного розвитку вчителя в контексті реформування освітньої галузі в Україні, її входження в Європейський освітній простір; визначено основні науково-методологічні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку; проаналізовано психолого-педагогічні дослідження розвитку різних аспектів і типів зрілості вчителя, з'ясовано сутність особистісно-професійної зрілості як інтегральної характеристики особистісного становлення вчителя.

Глибинні соціокультурні та економічні перетворення в сучасному українському суспільстві, інтеграція в Європейський освітній простір зумовлюють зміну освітніх пріоритетів і вимагають відповідної реорганізації системи підготовки майбутніх учителів у напрямі посилення уваги до їх особистісно-професійного становлення. Реформування системи освіти на засадах особистісного підходу ставить підвищені вимоги до особистісного розвитку вчителів, їх активності, самостійності, відповідальності, здатності до конструювання персональної системи цінностей і формування професійної ідентичності. Аналіз державних документів, що визначають орієнтири у галузі вищої педагогічної освіти (Державна програма «Вчитель», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір», «Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення», «Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи»), дав змогу з'ясувати основні вимоги до підготовки та особистісного становлення майбутніх учителів. З'ясовано, зокрема, що метою педагогічної освіти на сучасному етапі проголошується створення такої її системи, яка, ґрунтуючись на національних традиціях і європейському досвіді, забезпечує підготовку фахівців освітньої сфери,

здатних здійснювати професійну діяльність на гуманістичних і демократичних засадах, створювати умови для розвитку та самореалізації особистості, задоволення її духовно-культурних і освітніх потреб. Зазначена мета конкретизується у комплексі завдань, які мають важливе значення у контексті дослідження проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів на засадах особистісної педагогіки; вдосконалення відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства змісту фундаментальної, інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної, методичної, соціально-гуманітарної та практичної підготовки педагогічних працівників; запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти; сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника; розвиток інноваційності як способу мислення, мобільності, особистої відповідальності за неперервний професійний саморозвиток, налаштованості на сприйняття нового, здатності до особистого творчого розвитку та впровадження інновацій.

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

Проблема особистісного розвитку є однією з фундаментальних і міждисциплінарних за своєю природою: вона розглядається в контексті філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології та інших антропологічних наук. Аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології особистісний розвиток найчастіше пов'язується з якісними трансформаціями особистості, виникненням різних форм самоопосередкування й оволодіння власною поведінкою, формуванням механізмів особистісної регуляції і самодетермінації, розвитком особистісного потенціалу, становленням суб'єкта життєдіяльності, автора і творця власного життєвого і професійного шляху. Особистісний розвиток розуміється як процес якісних змін у структурі особистості, її самосвідомості, мотиваційно-ціннісній сфері, особистісному потенціалі, до якого відносяться ядерні і вершинні характеристики особистості (ціннісні і смисложиттєві орієнтації, особистісна свобода, автономія, життєстійкість, надійність, відповідальність тощо). Особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередковування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Результатом особистісного розвитку є досягнення певного рівня особистісної зрілості, що виявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі сформованої внутрішньої позиції.

Об'єктом психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку особистості вчителя, виступали різні особистісні конструкти: професійна спрямованість, професійна свідомість, професійна самосвідомість, Я-концепція, смислові установки, особистісні якості, креативність, професійне мислення тощо

(О.Акімова, О. Бодальов, І. Вачков, О. Волкова, О. Дубасенюк, Л. Мітіна, Є. Рогов, В. Шахов, С. Шехавцова та ін.). Попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних якостей, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію педагога й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих якостей особистості педагога або більш складних властивостей (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної компетентності тощо) необхідний цілісний підхід до розуміння особистісно-професійного становлення вчителя, який набуває інтегрального вияву в феномені особистісно-професійної зрілості.

У дослідженнях, присвячених проблематиці розвитку особистості вчителя, поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності та однозначного розуміння. Лише впродовж останніх років з'явилась низка психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню різних аспектів зрілості майбутніх педагогів: соціальної (Я. Галета, О. Каменєва, В. Радул, І. Руднева, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, С. Вахітова, М. Ємельянова), особистісної (Г. Кравець, О. Темрук, В. Цина).

Соціальна зрілість розглядається як інтегративна якість особистості, що являє собою синтез низки базових компонентів: спрямованості на соціально значущі цінності, соціальної компетентності, соціальної активності, соціальної відповідальності, міжособистісної толерантності (В. Радул, І. Руднева та ін.). Громадянська зрілість розуміється як моральний феномен, що визначається поглядами та вчинками гармонійно розвиненої особистості з гуманістичним світоглядом (Т. Мироненко). Зріла в громадянському відношенні особистість характеризується постійним прагненням до самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями. Особистісна зрілість майбутніх учителів трактується як системоутворювальна комплексна характеристика, що свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з життєвими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність (Г. Кравець). Професійна зрілість учителя визначається як інтегративна властивість особистості, що відображає змістово-смыслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей і забезпечує успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем (М. Ємельянова); вершина життєдіяльності, що відображає найвищі досягнення особистості, етап професійного розвитку, який проявляє максимальні можливості суб'єкта в певних хронологічних рамках (О. Андрієнко).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню різних аспектів зрілості педагога, дав підстави для певних узагальнень: у педагогіці та психології поки що відсутня чіткість та однозначність у трактуванні сутності феномену зрілості; найчастіше зрілість розглядається як інтегральна характеристика особистості на вищих ступенях її розвитку й самоактуалізації; більшість підходів до розуміння зрілості мають описовий характер, що свідчить про складність і багатовимірність цього феномену; дослідники виокремлюють різні види зрілості (соціальну, особистісну, громадянську, академічну, професійну та ін.), що стосуються розвитку окремих сторін особистості вчителя або ж характеризують його особистісно-професійне становлення в єдності всіх аспектів; між окремими видами зрілості відсутня чітка диференціація – найчастіше в їх

змісті виокремлюються схожі компоненти (самостійність, суб'єктність, толерантність, активність, рефлексивність, творчість, гуманістична спрямованість тощо).

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

На наш погляд, особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою особистості вчителя як суб'єкта життєдіяльності і професійної діяльності, що має не одновимірну, а багатомірну структуру й інтегрує в собі комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити декілька біполярних параметрів, які характеризують особистісно-професійну зрілість або, відповідно, незрілість педагога: проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети); рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача; спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близького спілкування – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків, використання неадекватних механізмів психологічного захисту; реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок і стереотипів; внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню; толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, несприйняття альтернативних поглядів; позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі; креативність, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності, впровадження педагогічних інновацій – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених нормативів і стандартів, страх перед нововведеннями; сформованість професійної позиції як системи критично осмислених і свідомо обраних цінностей педагогічної діяльності – аморфне уявлення про власні професійні пріоритети, пасивне сприйняття нав'язаних ззовні норм, принципів і уявлень.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених з'ясуванню професійно важливих якостей вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Є. Рогов, В. Сластьонін, С. Сисоєва, В. Шадриков і ін.), свідчить, що вимоги до нього загалом збігаються з характеристиками зрілої особистості. До початку активної професійної діяльності майбутні вчителі характеризуються певним рівнем особистісної зрілості, що виступає основою подальшого особистісно-професійного онтогенезу. Ми погоджуємося з науковцями, які вважають, що загальний рівень

особистісної зрілості, досягнутий до початку самостійної професійної діяльності, відіграє провідну роль у становленні фахівців соціономічних професій, до яких належить професія вчителя. При цьому не применшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також залежить ефективність педагогічної діяльності. Однак, особистісно незрілий педагог, яким би арсеналом педагогічних знань, методів і прийомів він не володів, не зможе досягти вершин професіоналізму і налагодити конструктивні взаємостосунки з вихованцями. У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя, на наш погляд, слід розглядати одночасно як особистісно-професійну, оскільки від її рівня безпосередньо залежить успішність виконання професійних функцій і професійна самореалізація суб'єкта педагогічної діяльності.

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

Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів тлумачимо як зумовлений комплексним впливом чинників освітнього середовища педагогічного університету та активності студентів динамічний процес кількісних і якісних змін у структурі їхньої особистості, результатом якого є досягнення внутрішньої цілісності, гармонійності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі сформованої особистісно-професійної позиції.

У другому розділі – **«Структура та критерії особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя»** – проаналізовано структуру досліджуваного феномену, виокремлено компоненти, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості студентів.

У процесі інтеграції наукових уявлень про структуру особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми спиралися на принципи системного підходу, який передбачає комплексний і цілісний розгляд предмета дослідження. Аналіз представлених у психолого-педагогічних джерелах уявлень про феномен особистісної зрілості відповідно до принципів системного підходу дав підстави виокремити три основні аспекти опису особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: структурний (з'ясування змісту і взаємозв'язків між компонентами зрілості), функціональний (визначення функцій зрілості) і якісний (виявлення властивостей зрілості).

Аналіз змістового наповнення конструкту особистісно-професійної зрілості в сучасних дослідженнях, дає підстави говорити про такі ключові її елементи, як: сформованість мотиваційної, ціннісно-сислової сфери особистості, в якій на вершині ієрархії знаходяться вищі духовні, гуманістичні, моральні цінності; автономія, самостійність, незалежність, відповідальність; самодетермінація, саморегуляція, самовизначення; самоактуалізація, самореалізація, самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення. Часто у змісті особистісно-професійної зрілості виокремлюють такі елементи, як активність і ініціативність особистості, сформована Я-концепція і самосвідомість, ідентичність, рефлексивність, емпатія, творча спрямованість і відкритість до нового досвіду тощо. Причому, вказані особистісні характеристики виступають елементами різних типів зрілості (соціальної, соціально-

психологічної, громадянської, професійної, інтелектуальної, емоційної тощо), що дає підстави стверджувати про єдину особистісну основу різних видів зрілості педагога.

Варто звернути увагу на неоднорідність елементів, які виокремлюються дослідниками у складі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. Змістовий аналіз дає підстави говорити два основні типи таких елементів: компоненти особистості, міра сформованості яких визначає її зрілість (ціннісно-смилова сфера, професійно важливі особистісні якості, самосвідомість, Я-концепція, ідентичність, когнітивна сфера тощо), і узагальнені властивості самовираження особистості, в яких виявляється рівень її зрілості: автономія, незалежність, інтернальність, активність, поміркованість тощо. Найбільш загальними властивостями особистості, в яких виявляється особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя, є самодетермінація, саморегуляція і самоактуалізація, що в комплексі визначають інтегральну здатність до самоорганізації життєдіяльності та професійної діяльності. Виокремлені типи елементів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані: узагальнені властивості особистісно-професійної зрілості залежать від сформованості відповідних структур особистості.

Загалом у структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя ми виокремлюємо чотири компоненти, що відображають міру сформованості відповідних сфер особистості: ціннісно-мотиваційний (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій), особистісно-диспозиційний (сформованість професійно важливих якостей); когнітивний (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); функціональний (форми суб'єктної активності, 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).

Відповідно до вказаних структурних компонентів особистісно-професійної зрілості виокремлено критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників: *ціннісно-мотиваційний* критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідний (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 проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

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

Визначаючи рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на концепцію розвитку ідентичності (Дж. Марсія, Е. Еріксон), в якій виокремлюються чотири статуси ідентичності особистості: передвизначена (конформна), дифузна, мораторій і досягнута (зріла) ідентичність. Вказані статуси, на наш погляд, відображають послідовні етапи і рівні розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

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

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

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

У третьому розділі – **«Концептуальні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів»** – проаналізовано теоретичні підходи, покладені в основу розробки концепції розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

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

Відповідно до положень особистісного підходу (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Г. Васянович, Л. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.) розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів має полягати в сприянні особистісно-професійному самовизначенню та формуванню професійно важливих якостей студентів в освітньому процесі, організованому у відповідності з низкою наступних принципів: переорієнтація навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну модель особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців; приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів; діалогізація педагогічних стосунків, що передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії; проблематизація педагогічного процесу – використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів пошукової активності під час розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні, з'ясування особистісного смислу тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності; персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу – забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу; утвердження принципів плюралізму, вільного і відповідального вибору в просторі педагогічних смислів і ідей; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх пізнавальної діяльності під час опанування професійно значущою інформацією; орієнтація студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення, спрямованості на особистісну самореалізацію в професії, вироблення особистісних стратегій педагогічної діяльності та спілкування.

Акмеологічний підхід (О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та ін.) 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, принципу гуманізму, суб'єктності, життєдіяльності, потенційності, моделювання, оптимальності, операціонально-технологічного принципу, принципу зворотного зв'язку.

У контексті діалогічного підходу (Г. Балл, В. Бондар, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кушнір та ін.) з'ясовано роль діалогу як багатоаспектного чинника розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, який передбачає партнерську взаємодію суб'єктів освітнього процесу та забезпечує актуалізацію особистісних функцій студентів, формування у них досвіду ціннісного вибору, критичної рефлексії та творчого вирішення професійних проблем.

Звернення до компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, О. Овчарук, О. По-метун, О. Савченко та ін.) зумовлене необхідністю розглядати особистісно-професійну зрілість майбутніх учителів як своєрідну метакомпетентність – базову готовність до ефективного виконання професійних функцій на основі інтегрального комплексу професійно важливих особистісних якостей, цінностей і суб'єктного досвіду.

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

У четвертому розділі – **«Педагогічні умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів»** – виокремлено й обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що активізують особистісно-професійне становлення студентів педагогічного ЗВО.

Перша умова пов'язана з формуванням творчо-автономного освітнього середовища, яке створює широкі можливості для вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Ми виходимо з того, що середовище педагогічного закладу вищої освіти виступає глобальним чинником, що визначає особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, характеру взаємостосунків між викладачами і студентами, насиченості професійними цінностями і смислами освітнього середовища педагогічного ЗВО залежить розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. З метою визначення характеристик освітнього середовища, яке найбільшою мірою сприяє розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, ми звернулися до методики «векторного моделювання» (В. Ясвін), відповідно до якої взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація». Якщо для суб'єктів управління освітнім процесом (викладачів) виокремити полярні критеріальні параметри «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління (студентів) – «автономність – залежність», то на перетині цих векторів можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономне, догматично-залежне, догматично-автономне і творчо-залежне. Згідно з нашим припущенням, найбільш сприятливим для активізації особистісно-професійного розвитку студентів є творчо-автономне освітнє середовище, яке формується за поєднання творчої позиції суб'єктів управління і автономної позиції суб'єктів самоуправління.

У процесі дослідження виокремлено низку характеристик творчо-автономного освітнього середовища, важливих у контексті розвитку особистісно-професійної зрілості студентів: системність цілісність освітнього середовища, забезпечена єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів; функціональна доцільність (цілеспрямоване забезпечення культурно-освітніх умов, що сприяють творчій самореалізації студентів і створюють можливості для їх самовизначення у сфері професійних цінностей); синергічність (функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів, їх гнучкого регулювання і взаємодоповнення); особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія (довіра до особистості студента, його потенційних можливостей, здібностей, відповідальності, співпраця і діалог); відкритість (постійна готовність освітнього середовища до трансформації, оновлення, чутливість до прогресивних інновацій); варіативність (множинність індивідуально-вибіркових шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу).

Важливою педагогічною умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів вважаємо активізацію рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного творчо-перетворювального ставлення до себе, власних професійних установок і способів діяльності. Реалізація цієї умови передбачає застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну й особистісну рефлексію студентів, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотній зв'язок щодо продуктивності професійних установок і ціннісних орієнтацій.

Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей студентів у своїй сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: діагностичний і корекційно-розвивальний. Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою спостереження і самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення і структуризації спеціальної літератури. Другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманої інформації у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проектів, аналізу педагогічних ситуацій тощо. Значним потенціалом щодо розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів характеризуються обґрунтовані в зарубіжній педагогіці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках теорії схем: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). У процесі дослідження з'ясовано, що застосування запропонованого комплексу методів і прийомів рефлексивного навчання забезпечує суб'єкту позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватного професійного Я-образу, дає змогу оцінити рівень власного особистісно-професійного розвитку, дізнатися про сильні і слабкі сторони своєї особистості, з'ясувати власну відповідність вимогам професії, усвідомити свої освітні потреби в галузі професійно-методичної підготовки, виробити власну професійну позицію, накреслити завдання особистісно-професійного самовдосконалення.

Необхідною умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів є діалогізація педагогічного процесу, пов'язана з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції учасників педагогічного діалогу. Діалогічне спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів, максимально зорієнтованого на врахування індивідуального досвіду останніх, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації, завдяки чому стимулює розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Узагальнюючи переваги діалогічного педагогічного спілкування як важливої умови розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, варто вказати на його основні ознаки: паритетність як право на свою систему цінностей, відповідальність за власний розвиток і професійне становлення, як рівноправні стосунки суб'єктів взаємодії незалежно від їх соціального статусу; самостійність суджень як право на відстоювання своєї позиції, на критичне ставлення до будь-яких суджень, на незгоду, а також на зміну і розвиток своєї позиції; уміння зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, право на власні думки й переживання та їх відкрите вираження стосовно особистісно значущих професійних проблем; безумовна повага як визнання самоцінності іншої людини, її особистісної свободи.

З метою методичного забезпечення діалогізації освітнього процесу ми визначили комплекс діалогічних методів навчання, що ґрунтуються на розумінні діалогу як зіткнення конкуруючих поглядів, позицій, внаслідок аналізу й обговорення яких розвиваються й уточнюються професійні уявлення та ціннісні орієнтації студентів, формується діалектичне професійне мислення. З процесуального погляду діалогічні методи навчання ми об'єднуємо у три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження студентів у процесі продукування різного роду текстів (написання педагогічних есе, присвячених певній педагогічній проблемі, «відповідь авторові», письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму, книги тощо);

методи, побудовані на міжособистісному діалозі, які передбачають активність двох суб'єктів, котрі дотримуються різних позицій з певної педагогічної проблеми (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота, кооперативне навчання тощо); методи, побудовані на полілозі, які сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, формують уміння педагогічно доцільної презентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення (дискусії, диспути, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм», тренінг, ділові ігри, драматизації тощо).

Методи навчання, які використовуються у педагогічних закладах вищої освіти, можна представити у вигляді своєрідного континууму, на одному полюсі якого монолог (традиційна інформаційна лекція), в середині – різні варіанти міжособистісної взаємодії викладача і студентів (диспут, дискусія, ділова гра тощо), на протилежному полюсі – полілог, що розгортається на рівні професійних смислів. Варто зазначити, що сутність діалогічного навчання полягає не в абсолютизації діалогу як форми комунікації, а в тому, щоб з урахуванням конкретних обставин забезпечувати оптимальне поєднання монологу і різних видів діалогу. Монологічний спосіб викладу знань на перших етапах навчання не лише можливий, але й бажаний, оскільки дає змогу за обмежений час передати відносно значний обсяг професійно важливої інформації, яка не потребує доказів: систему основних означень, термінів і понять.

Суб'єктно-акмеологічний вектор особистісно-професійного становлення майбутніх учителів зумовлений закономірністю, відповідно до якої особистісний розвиток зумовлюється суб'єктними формами активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість. Враховуючи важливу роль суб'єктності як необхідного внутрішнього чинника розвитку особистості, ми визначили наступну педагогічну умову розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: забезпечення суб'єктної позиції студентів в навчальному процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

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

З'ясовано, що забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі як умови розвитку їхньої особистісно-професійної зрілості передбачає наступні аспекти: розвиток властивостей і функцій суб'єкта – самоорганізації (структуруванні власних прагнень і ціннісних орієнтацій; функція – цілепокладання); самодетермінації (спроможності виступати причиною внутрішніх змін та зовнішньої активності; функція – саморегуляція); саморозвитку (здатності зумовлювати якісні і кількісні зміни у внутрішньому світі; функція – надситуативна активність); атрибуцію суб'єктності – підкреслення статусу студентів як суб'єктів професійної підготовки та професійного становлення; орієнтацію студентів на досягнення адекватного індивідуальним можливостям

вершинного рівня особистісно-професійної зрілості, вихід за межі актуальних досягнень і визначення перспективних ліній подальшого зростання з урахуванням самотійного і взаємного оцінювання рівня сформованості професійно важливих якостей; трансформацію змісту освіти з безособистісної форми всезагальності в особистісну культуру студента шляхом переходу від перцептивно-репродуктивної парадигми до парадигми смислоутворення; забезпечення діалогічності дидактичної взаємодії на засадах розуміння, співтворчості, пошуку смислів, особистісної інтерпретації предметних знань та професійного самовизначення; доповнення традиційних дидактичних принципів доступності, наочності, свідомості принципами діалогічності, проблемності, рефлексивності та персоналізованості.

У п'ятому розділі – **«Система розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету»** – представлено розроблену модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету; визначено шляхи активізації особистісно-професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; розкрито методику використання діалогічних методів у процесі загальнопедагогічної підготовки студентів; способи і прийоми розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів під час вивчення педагогічних дисциплін; представлено програму тренінгу особистісно-професійної зрілості як інноваційної форми професійної підготовки.

Відповідно до класичного розуміння системи як комплексу взаємопов'язаних елементів (Р. Акофф, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Л. фон Берталанфі, Є. Гусинський та ін.), ми визначаємо систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як упорядковану структурно-функціональну єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного), яка комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету (рис. 1).

Розроблена система містить комплекс форм і методів навчально-виховної взаємодії з студентами, спрямованих на реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і напрямів підтримки особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів:

- особистісно орієнтоване викладання педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»);
- організація науково-дослідної діяльності і педагогічної практики майбутніх учителів: виконання курсових і дипломних проєктів, написання рефератів, участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних проєктів під час педагогічної практики;
- проведення тренінгу особистісно-професійної зрілості з використанням бесід, групових дискусій, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, моделювання, кейс-методу, спеціальних розвивальних вправ, проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів;
- організація позааудиторної виховної роботи з студентами: екскурсії у школи й позашкільні навчально-виховні заклади міста, зустрічі з кращими учителями міста і випускниками університету, проведення педагогічних конкурсів, перегляд і обговорення фільмів на педагогічну тематику, проведення індивідуальних бесід-консультацій.

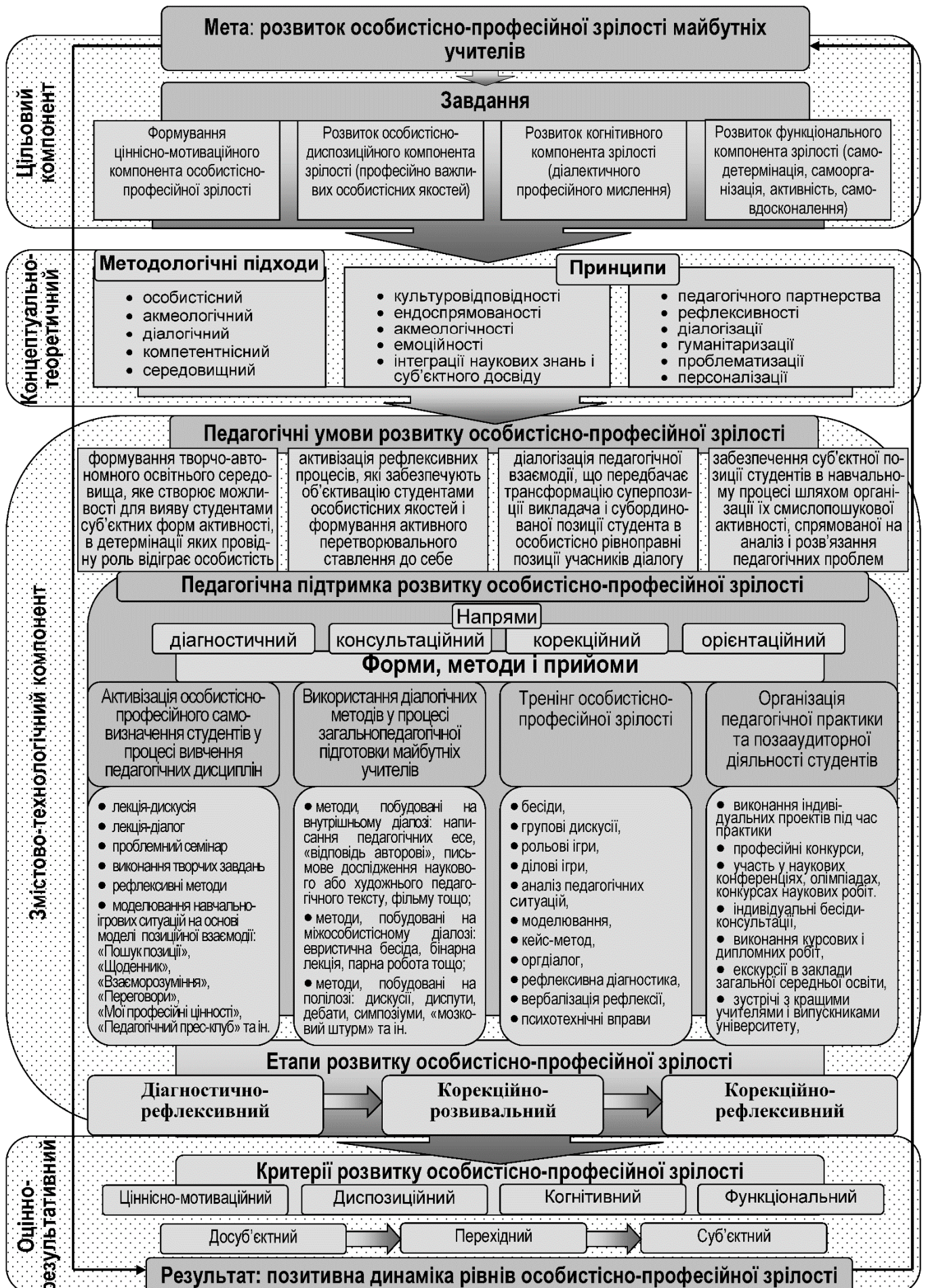


Рис. 1. Модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів

Важливою складовою розробленої системи є педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, яка передбачає такі основні напрями діяльності:

- діагностичний – з'ясування індивідуальних особливостей студентів, проблем і деформацій в їх особистісно-професійному становленні, рефлексивний аналіз та самооцінка сформованості професійно важливих особистісних якостей, оцінка адекватності професійних домагань і професійної Я-концепції, здатності до самоорганізації та саморегуляції діяльності і поведінки;

- консультаційний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку особистісних якостей студентів, індивідуальне й групове консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку;

- корегувальний – вплив на особистісно-професійне становлення студентів з метою ліквідації виявлених відхилень у розвитку професійно важливих якостей, уточнення професійної самооцінки, активізація засвоєння професійних цінностей, формування умінь особистісно-професійної рефлексії;

- орієнтаційний – сприяння формуванню суб'єктно-професійної позиції студентів, їх професійної ідентичності, прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення.

Педагогічна підтримка розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів відповідно до розробленої моделі відбувалася поетапно:

- на діагностично-рефлексивному етапі шляхом проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів визначався вихідний рівень особистісно-професійної зрілості студентів, з'ясовувалися відхилення й проблеми у розвитку професійно важливих особистісних якостей, визначалися завдання щодо їх корекції;

- на розвивально-корекційному етапі під час аудиторної й позааудиторної діяльності застосовувався комплекс педагогічних форм, методів, технологій і прийомів, спрямованих на активізацію рефлексивних процесів студентів, формування у них професійної ідентичності, ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності як засобу особистісної самореалізації;

- на рефлексивно-корекційному етапі підводилися підсумки розвивально-корекційної роботи, аналізувалася динаміка професійно важливих особистісних якостей, оцінювалися зміни у професійних цінностях, установках, самооцінці, ставленні студентів до себе як суб'єктів педагогічної діяльності, їх професійній ідентичності.

Розвиток особистісної зрілості студентів відбувався у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми вчителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес передбачав реалізацію відповідних педагогічних умов, використання змістових і методичних ресурсів. Важливе значення у процесі педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів надавалося тренінгу особистісно-професійної зрілості, який базується на принципах комплексності, мотивованої участі, активізації рефлексії, суб'єктного позиціонування студентів та врахування їх вікової сензитивності. Тренінгова робота складалася з послідовних етапів (рефлексивного, мотивувального, пізнавально-інформаційного, ціннісно-орієнтаційного, підсумкового), кожен з яких спрямовувався на розвиток визначених компонентів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

У шостому розділі – «**Експериментальна перевірка ефективності системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки**» – представлено опис діагностично-критеріального інструментарію дослідно-експериментальної роботи, інформацію про організацію та методику педагогічного експерименту з перевірки ефективності системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету. В ньому описано етапи проведення експерименту, кількісний і якісний аналіз ефективності розробленого науково-методичного забезпечення, проаналізовано результати статистичного опрацювання одержаних даних, визначено ефективність експериментальної технології.

Проведення констатувального зрізу, спрямованого на діагностику рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, дало змогу з'ясувати питання про однорідність контрольної й експериментальної груп і можливість їх використання на формуальному етапі експериментального дослідження. Опрацювання результатів за допомогою статистичних методів (критерію χ^2) підтвердило відсутність відмінностей щодо рівнів особистісно-професійної зрілості студентів контрольної та експериментальної групи на початку дослідження.

Узагальнення результатів, одержаних на констатувальному етапі дослідження, свідчить про гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для 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 саморозвитку. Цим обумовлена необхідність упровадження спеціально організованої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

Мета формуального етапу дослідження полягала в перевірці загальної та часткових гіпотез, що відображають сутність авторського підходу до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Необхідно було практично підтвердити, що реалізація в освітньому процесі педагогічного університету розробленої системи особистісно-професійного розвитку студентів, котра ґрунтується на особистісному, акмеологічному, діалогічному, компетентнісному і середовищному підходах, передбачає створення відповідних педагогічних умов та використання комплексу запропонованих форм, методів і технологій, сприяє підвищенню рівнів особистісно-професійної зрілості студентів.

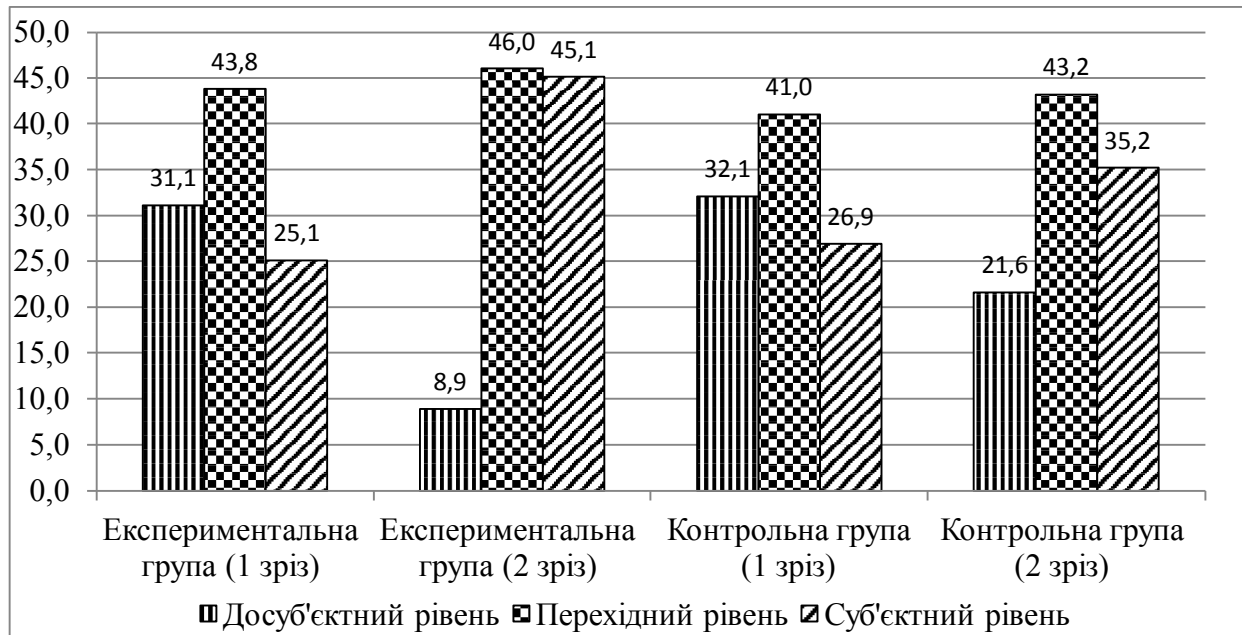


Рис. 2. Динаміка рівнів особистісно-професійної зрілості студентів контрольної й експериментальної груп (у %)

Загалом, проведений формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. У всіх структурних компонентах особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної групи відбулися статистично достовірні зміни, що проявилось в загальній позитивній динаміці її рівнів. Зокрема, в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості (з 31,1% до 8,9%), натомість зріс відсоток студентів із суб'єктним рівнем (з 25,1% до 45,1%). Привертає увагу те, що за час проведення формувального етапу дослідження порівняно мало змінилася кількість студентів з перехідним рівнем особистісно-професійної зрілості (з 43,8% до 46%). Це пояснюється тим, що значна частина студентів з цим рівнем перейшла на вищий – суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості, однак це компенсувалося позитивною динамікою розвитку студентів з досуб'єктним рівнем, які досягли перехідного рівня зрілості.

У контрольній групі також спостерігається загальна позитивна динаміка в розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, однак вона має менш виражений характер: кількість студентів з суб'єктним рівнем збільшилася з 26,9% до 35,2%, з досуб'єктним – зменшилася з 32,1% до 21,6%, з перехідним – залишилася практично незмінною (1-й зріз – 41%, 2-й зріз – 43,2%). Застосування непараметричного критерію χ^2 підтвердило, що відмінності між рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів експериментальної і контрольної групи, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є не випадковими і мають статистично достовірний характер. Оскільки на початку педагогічного експерименту обидві групи не відрізнялися за рівнями розвитку особистісно-професійної зрілості студентів, то це дає підстави стверджувати, що виявлені наприкінці відмінності зумовлені впливом обґрунтованої та впровадженої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Отже, мети дослідження досягнуто, завдання виконані, гіпотеза підтверджена.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та практичне впровадження системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя в освітньому середовищі педагогічного університету. Результати дослідження свідчать про досягнення його мети та розв'язання поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання наступних висновків.

1. Унаслідок проведеного дослідження з'ясовано, що у зв'язку із переорієнтацією системи освіти на принципи гуманізації й демократизації змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких у сучасних умовах очікується не лише володіння технологіями передачі учням знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатність підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісно-професійної зрілості, здатності до професійного самовизначення й саморегуляції.

На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури та врахування особливостей професійного становлення фахівців педагогічного профілю у дослідженні з'ясовано сутність особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя як складного інтегрального утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі суб'єктних якостей і самостійно виробленої особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість майбутнього вчителя є системним утворенням, що характеризується структурою (комплексом компонентів і взаємозв'язків між ними), функціями (інтегральними способами самовираження – самодетермінація, самоорганізація, саморегуляція, самовизначення, самовираження, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, самотрансценденція) та властивостями (множинність, інтегрованість, цілісність, динамічність, незавершеність, неповнота і гетерохронність розвитку).

З'ясовано, що особистісно-професійна зрілість є інтегральною характеристикою розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності, має багатовимірну структуру і характеризується такими основними параметрами, як: проактивність (самодетермінація, самостійність, автономність); рефлексивність (здатність до адекватного самооцінювання та самоаналізу); інтернальність (внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе); толерантність (терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до нового); креативність (схильність до творчості); сформована самоідентичність (самостійно вироблена відносно стійка особистісно-професійна позиція – система особистісних і професійних цінностей і переконань). Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності педагогічної діяльності, визначає гуманістичну спрямованість вчителя, його здатність до творчої самореалізації і саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

2. З урахуванням структурних компонентів особистісно-професійної зрілості виокремлено критерії її сформованості у майбутніх учителів, які конкретизовані у комплексі відповідних показників: ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують інтраіндивідуальний й інтеріндивідуальні вектори спрямованості; особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних якостей: суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності; когнітивний критерій відображає

сформованість діалектичного професійного мислення, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів; функціональний критерій характеризується такими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, активність, відповідальність, позитивне ставлення до світу (емпатія), толерантне ставлення до суперечностей, особистісно-професійне самовдосконалення. Комплексне врахування визначених критеріїв і показників дало змогу виокремити й описати три рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: досуб'єктний, перехідний і суб'єктний.

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

4. Розроблено та експериментально перевірено систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх вчителів, що забезпечує комплексний вплив чинників освітнього середовища педагогічного університету на особистісне і професійне становлення студентів, зумовлюючи кількісні і якісні зміни в структурі їх особистості, мотиваційно-ціннісній сфері і самосвідомості, результатом чого є досягнення внутрішньої цілісності, ідентичності та суб'єктності – здатності до самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності і професійної діяльності на основі особистісно-професійного самовизначення. Розроблена система передбачає діалогізацію, проблематизацію та персоналізацію педагогічної взаємодії, забезпечення суб'єктно-рефлексивної позиції студентів в освітньому процесі, застосування комплексу ціннісно-сміслових розвивальних методів, прийомів, завдань і тренінгових технологій, що стимулюють смислопошукову активність студентів; забезпечення в освітньому процесі можливостей для формування особистісно-професійної позиції студентів, їх самореалізації як суб'єктів навчальної діяльності та професійного самовизначення.

5. На основі узагальнення результатів психологічних і педагогічних досліджень, а також практики професійної підготовки майбутніх учителів з'ясовано, що активізація розвитку їх особистісно-професійної зрілості можлива за таких педагогічних умов: формування творчо-автономного освітнього середовища, яке створює можливості для

вияву студентами суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє особистість; активізація рефлексивних процесів, які забезпечують об'єктивацію студентами особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі шляхом організації їх смислопошукової активності, спрямованої на аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, розвиток діалектичного професійного мислення.

6. Розроблено та експериментально перевірено методику педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів педагогічного ЗВО, яка передбачає такі напрями діяльності:

- педагогічна діагностика з метою моніторингу рівня особистісно-професійної зрілості, змісту та структури мотиваційно-ціннісної сфери, професійно важливих особистісних якостей, професійної ідентичності студентів і прогнозування їхнього подальшого особистісно-професійного розвитку;

- консультування, спрямоване на надання студентам індивідуальних рекомендацій і допомоги у розробці програм особистісно-професійного самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей, подоланні кризових періодів професійного становлення;

- корекційно-розвивальна робота з використанням акмеологічних технологій, рефлексивних і діалогічних методів та прийомів, що сприяють особистісно-професійному самовизначенню, становленню зрілої професійної ідентичності студентів, розвитку діалектичного професійного мислення та набуттю вмінь і навичок професійної рефлексії, самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку;

- орієнтаційна робота, що здійснюється з метою сприяння розвитку професійної ідентичності та формування суб'єктно-професійної позиції студентів, їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.

7. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що реалізація розробленої системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів сприяє реалізації їх особистісного потенціалу, становленню суб'єктності та професійної ідентичності, формуванню діалогічної спрямованості, розвиває діалектичне мислення, що полягає в цілісному розумінні педагогічних процесів і ціннісному позиціонуванні себе у світі та професії; формує професійну позицію та комплексне бачення професійної діяльності. Запропонована методика педагогічної підтримки розвитку особистісно-професійної зрілості студентів забезпечує формування адекватного Я-образу студентів, позитивної самооцінки, впевненості в собі, гуманістичної спрямованості, виробленню реалістичних життєвих і професійних планів, оптимістичного сприйняття професійного майбутнього, корекції професійно-ціннісних орієнтацій, формуванню емоційної стійкості, а також активізує становлення професійно важливих особистісних якостей (суб'єктності, рефлексії, емпатії, толерантності та ін.).

Впровадження розробленої методики педагогічної підтримки особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя з відповідним методичним забезпеченням в освітній процес педагогічних університетів довело її ефективність. Отже, методологія дослідження є правильною, мети досягнуто, поставлені завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Перспективи подальших

досліджень убачаємо в з'ясуванні можливостей розвитку особистісно-професійної зрілості студентів у процесі педагогічної практики та вивчення фахових дисциплін, з'ясуванні особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості випускників педагогічних ЗВО під час професійної адаптації та самостійної професійної діяльності, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників.

**Список друкованих праць, в яких опубліковано основні наукові
результати дослідження
Монографії**

1. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
2. **Галузяк В.М.**, Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 256 с.
3. **Галузяк В.М.**, Довгань Л.І. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика. Вінниця: ПП Балюк І.Б., ВДПУ, 2009. 231 с.
4. Сметанський М. І., **Галузяк В.М.**, Шахов В.І., Слободянюк М. І. Атестація і самоатестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: Книга-Вега, 2002. 320 с.

Розділи у вітчизняних колективних монографіях

5. Галузяк В.М. Основні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін*: монографія / Паламарчук О.М., Шахов В.І. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2021. С. 86 – 102.
6. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Формування спрямованості майбутніх педагогів на творчу самореалізацію у професійній діяльності. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога*: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2020. С. 12 – 43.
7. Галузяк В.М. Формування у майбутніх учителів індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 19 – 53.
8. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загально-освітньої школи. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції*: монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2019. С. 119 – 140.
9. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Твори, 2018. С. 19 – 53.
10. Галузяк В.М. Розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства*: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук, В.М. Галузяк [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2018. С. 33 – 64.
11. Галузяк В.М. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2017. С. 72 – 102.
12. Галузяк В.М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія /

Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 64 – 100.

13. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства*: монографія / В.І.Шахов, О.М.Паламарчук [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С.86 – 106.

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

15. Галузяк В.М. Тренінг особистісної зрілості як інноваційна методика професійної підготовки майбутніх педагогів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: монографія / Акімова О.В. і ін. Вінниця: Нілан, 2015. С.44 – 56.

16. 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: Нілан, 2014. С. 40 – 80.

Статті у наукових фахових виданнях України

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

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

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

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

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

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

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

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

25. Галузяк В.М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 18. С. 212 – 216.

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

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

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

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

30. 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.
31. Галузяк В.М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 27. С. 77 – 82.
32. Галузяк В.М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 29. С. 86 – 92.
33. Галузяк В.М. Корекція особистісних детермінант професійного спілкування майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 31. С. 223 – 231.
34. Галузяк В.М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Педагогічні науки*. 2010. №14. С. 169 – 174.
35. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості вчителя. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: Теоретичний та науково-методичний часопис*. Київ, 2010. Т. 1. Вип. 3 (додаток 1). С. 258 – 265.
36. Галузяк В.М. Моніторинг вихованості особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 32. С. 127 – 136.
37. Галузяк В.М. Мотиви досягнення, афіляції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 392 – 399.
38. Галузяк В.М. Базові параметри концепцій виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 34. С. 238 – 245.
39. Галузяк В.М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 203 – 210.
40. Галузяк В.М. Дослідження особистісної зрілості у зарубіжній психології та педагогіці. *Вища освіта України*. Темат. вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». 2012. №1 (дод. 1). С. 205 – 211.
41. Галузяк В.М. Поняття «зрілість» у контексті досліджень особистісно-професійного розвитку педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. С. 169 – 175.
42. Галузяк В.М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37. С. 63 – 71.
43. Галузяк В.М. Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXXI. Харків: Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, 2013. С. 59 – 65.
44. Галузяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 134 – 141.
45. Галузяк В.М. Development of personality maturity of future teachers. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 148 – 153.
46. Галузяк В.М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного

- розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Частина 3. С. 114 – 120.
47. Галузяк В.М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 340 – 348.
48. Галузяк В.М. Стили педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 1. С. 80 – 87.
49. Галузяк В.М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Частина 2. С. 162 – 169.
50. Галузяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 192 – 197.
51. Галузяк В.М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 9 – 17.
52. Галузяк В.М. Personal maturity of the teacher's as a factor of the efficiency of pedagogic activity. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 45. С. 55 – 63.
53. Галузяк В.М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 46. С. 142 – 148.
54. Галузяк В.М. Очікування успіху як мотиваційний чинник педагогічного спілкування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 47. С. 179 – 186.
55. Галузяк В.М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 37 – 46.
56. Галузяк В.М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 46 – 54. **Index Copernicus**
57. Галузяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 59 – 69. **Index Copernicus**
58. Галузяк В.М. Характеристики зрілого педагогічного мислення. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 51. С. 43 – 50. **Index Copernicus**
59. Галузяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 52. С. 48 – 56. **Index Copernicus**
60. Галузяк В.М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 30 – 40. **Index Copernicus**
61. Галузяк В.М. Способи і прийоми розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 54. С. 48 – 59. **Index Copernicus**
62. Галузяк В.М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*.

2018. Вип. 56. С. 224 – 234. **Index Copernicus**

63. **Галузяк В.М.**, Давідчук А. О. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. 2018. Вип. 52. Київ – Вінниця: Планер. С. 129 – 133. **Index Copernicus**

64. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 57. С. 71 – 82. **Index Copernicus**

65. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 55 – 63. **Index Copernicus**

66. Галузяк В.М. Концептуальні підходи до розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 59. С. 44 – 52. **Index Copernicus**

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

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

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

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

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

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

Статті та розділи в монографіях наукових зарубіжних видань

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

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

75. **Galuziak V.**, Kholkovska I. Personal maturity as a factor of the teacher's readiness for constructive interaction with students. *Educationalists versus Politicians – Who should integrate Europe for wellbeing of all inhabitants*, R. Kucha, H. Cudak (eds.). Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. S. 235 – 248. **ISBN: 978-83-64971-33-4** <http://monografie.san.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/SiM-73.pdf>

76. **Galuziak V.**, Kholkovska I. Upbringing – the purposeful forming or assistance in the self – development of a personality. *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. Łódź:

Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. № 7. S. 95 – 118. ISSN: 2450-0402
<http://dyskursy.san.edu.pl/index.php?id=122>

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

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

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

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

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

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

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

83. Галузяк В.М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. II всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Твори, 2018. С. 12 – 20.

84. Галузяк В.М. Особливості діалектичного педагогічного мислення. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Нілан, 2017. С. 17 – 25.

85. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами*: Матер. III всеукр. (з міжнар. участю) науково-метод. конф. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Част. 1. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. С. 122 – 127.

86. Галузяк В.М. Оцінка ефективності виховних підходів. *Вісник науково-дослідної лабораторії педагогічної компетентності*: Матер. наук. конф. та семін. / ред. кол. Коберник О.М., Кравченко О.О., Бойченко В.В. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 44 – 49.

87. Галузяк В.М. Критерії зрілості педагогічного мислення. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*. Матер. III регіон. наук.-практ. конф. Вінниця: Вінницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ, 2017. С. 12 – 16.

88. Галузяк В.М. Проблема эффективности воспитательных подходов. *Педагогические инновации – 2017*: матер. междунар. науч.-практ. интернет-конф. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 55 – 57.

89. Haluzyak V.M., Holkovs'ka I.L. The teacher's authority as the factor of personal influence on students. *Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki*. Zbior artykulow nauk. конф. miedzynarod. naukowo-prakt. Warszawa, 2015. S. 6 – 9.

90. Галузяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: Матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: Нілан, 2014. С. 22 – 28.
91. Галузяк В.М. Развитие личностной зрелости будущих учителей в образовательном пространстве педагогического вуза. *Философия, психология и социология в XXI веке*: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 29. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 130 – 141.
92. Галузяк В.М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. *Актуальные проблемы педагогической теории и практики*: матер. междунар. научн. конф. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. С. 26 – 36.
93. Галузяк В.М. Тренінг особистісної зрілості як форма професійної підготовки майбутніх учителів. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: Матер. звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. Вип. 3. С. 304 – 308.
94. Галузяк В.М. Зрілість учителя як предмет соціально-педагогічних досліджень. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези допов. міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 64 – 68.
95. Галузяк В.М. Тренінг особистісної зрілості майбутніх учителів. *Сучасні соціально-гуманітарні дискурси*. Матер. II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Частина 1. С. 120 – 124.
96. Галузяк В.М. Показники міжособистісної толерантності вчителя. *Формування професійної культури майбутніх педагогів в умовах модернізації освіти*: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ФОП Шейніна О.В., 2012. С. 91 – 92.
97. Галузяк В.М. Характеристики личностной зрелости педагога. *Педагогика и жизнь*: матер. междунар. научн. конф. Выпуск 18. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. С. 53 – 63.
98. Галузяк В.М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: Матер. Бердянської сесії I всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. Частина 3. С. 34 – 37.
99. Галузяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі*: зб. наук. ст. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2012. С. 25 – 29.
100. Галузяк В.М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*. Матер. всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 78 – 80.
101. Галузяк В.М. Проблема ефективності виховних підходів. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: Тези доповідей всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2010. С. 62 – 67.
102. Галузяк В.М. Структура особистісної зрілості педагога. *Теорія та практика ринкових перетворень; економічний та соціальний контекст*: Збірник матер. всеукр. наук.-практ. конф. Том IV. Вінниця: ВІЕ ТНЕУ, 2008. С. 194 – 200.
103. Галузяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога. *Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону*. Збірн. матер. міжнар. наук.-практ. конф. Ялта, 2008. С. 146 – 151.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

104. Холковська І.Л., **Галузяк В.М.**, Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 68 с.
105. Холковська І. Л., **Галузяк В.М.**, Бережанська Н. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності: методичні рекомендації. Вінниця: Твори, 2021. 112 с.
106. Галузяк В.М. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 62. С. 210 – 219.
107. **Галузяк В.**, Акімова О., Громов Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків : НТУ «ХП». 2019. № 1. С. 32 – 53.
108. Галузяк В.М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 15 – 23.
109. Галузяк В.М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2017. 204 с.
110. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: Нілан, 2015. 155 с.
111. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Нілан, 2015. 208 с.
112. **Галузяк В.М.**, Холковська І.Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: Нілан, 2013. 304 с.
113. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: Планер, 2012. 400 с.
114. Галузяк В.М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. 2009. Вип. 54. Херсон: Видавництво ХДУ. С. 128 – 132.
115. Сметанський М.І., **Галузяк В.М.**, Шахов В.І., Холковська І.Л., Акімова О.В., Столяренко О.В., Хамська Н.Б. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика. Вінниця: Континент-Прим, 2004. 116 с.
116. Галузяк В.М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 11. С. 29 – 32.
117. Сметанський М.І., **Галузяк В.М.** Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського. *Рідна школа*. 2002. №4. С. 16 – 18.
118. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. С. 106 – 112.
119. Галузяк В.М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 4. С.142 – 146.
120. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І. Діалог з опонентами. *Педагогіка і психологія*. 2000. №1. С. 120 – 126.
121. **Галузяк В.М.**, Сметанський М.І. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський: дві парадигми виховання. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2000. №7. С. 35 – 40.

АНОТАЦІЇ

Галузяк В. М. Теоретичні і методичні засади розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 – професійна освіта (спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2021.

У дисертаційній роботі науково обґрунтовано концептуальні засади, розроблено систему розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету, створено її модель. Розкрито сутність, структуру, критерії, показники та рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як інтегрального результату професійного становлення особистості та базового чинника професійної успішності. Визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально підтверджено педагогічні умови, що забезпечують розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. Доведено, що впровадження авторської технології педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів активізує їх особистісно-професійне самовизначення, розвиток суб'єктності, ідентичності, діалектичного професійного мислення, загальної здатності до самоорганізації та саморегуляції професійної діяльності.

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

Галузяк В. М. Теоретические и методические основы развития личностно-профессиональной зрелости будущего учителя. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 015 – профессиональное образование (специализация: 13.00.04 – теория и методика профессионального образования). – Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Министерство образования и науки Украины, Винница, 2021.

В диссертационной работе научно обоснованы концептуальные основы, разработана система развития личностно-профессиональной зрелости будущих учителей в образовательной среде педагогического университета, создана ее модель. Раскрыта сущность, структура, критерии, показатели и уровни личностно-профессиональной зрелости будущих учителей как интегрального результата профессионального становления личности и базового фактора профессиональной успешности. Определены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены педагогические условия, обеспечивающие развитие личностно-профессиональной зрелости будущих учителей. Доказано, что внедрение авторской технологии педагогической поддержки личностного становления будущих учителей активизирует их личностно-профессиональное самоопределение, развитие субъектности, идентичности, диалектического профессионального мышления, общей способности к самоорганизации и саморегуляции профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, личностное развитие, личностно-профессиональная зрелость, личностно-профессиональное самоопределение, система развития личностно-профессиональной зрелости, субъектность, диалектическое педагогическое мышление, тренинг развития личностно-профессиональной зрелости, педагогическая поддержка, образовательная среда.

Haluziak V. M. Theoretical and methodical principles of developing personal and professional maturity in a future teacher. – As a manuscript.

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

The author of the thesis substantiated the concept and developed a system of developing personal and professional maturity in a future teacher in the educational environment of the pedagogical university. The essence of personal and professional maturity of the future teacher is a complex integral formation, which determines the ability to self-regulate behavior and professional activity on the basis of subjective qualities and self-developed personal and professional position. It is found that the personal and professional maturity of the future teacher is a systemic formation, characterized by structure (complex of components and relationships between them), functions (integrated methods of detection – self-determination, self-organization, self-regulation, self-determination, self-expression, self-development, self-improvement) and properties (multiplicity, integration, integrity, dynamism, incompleteness and heterochrony of development).

Based on the analysis of content characteristics of personal and professional maturity of future teachers, the criteria of its formation (value-motivational, personality-dispositional, cognitive, functional) are singled out, which are specified in a set of indicators that allowed to define and describe three levels of personal-professional maturity of students: objective, transitional and subjective. The pre-subject level is characteristic of students who are characterized by diffuse personal and professional position, passive and uncritical perception of pedagogical values and attitudes, lack of subjectivity, reflexivity and tolerance, tendency to dichotomous professional thinking, simplified understanding of pedagogical phenomena and processes. The transition level is typical for students who are experiencing a crisis of professional identity, are in active search of their own system of professional values. The subjective level is inherent in students who have self-determined in the space of professional values, formed clear ideas about themselves as a subject of pedagogical activity, defined a system of their own priorities, are characterized by dialectical understanding of pedagogical phenomena and processes, holistic and harmonious professional self-concept, high level of subjectivity, activity, responsibility, tolerance and reflexivity.

The concept of development of personal and professional maturity of the future teacher is substantiated, which is the basis of the system of methodological, theoretical and technological support of personal and professional development of students in the educational environment of the pedagogical university. The methodological basis for the development of personal and professional maturity of future teachers is a systematic approach that provides a holistic understanding of the process of personal and professional development and allows to consider it in the unity of all substructures of the educational environment of pedagogical university. At the theoretical level, the concept of personal and professional maturity of future teachers is based on personal, acmeological, dialogical, competence and environmental approaches, which provide a specific scientific basis for developing a system of personal and professional development of students. At the technological level, the system of personal and professional training of future teachers provides for the implementation in the educational environment of a comprehensive pedagogical model, which contains four structural and functional blocks (target, conceptual-theoretical, content-technological, evaluation-effective) and provides progressive dynamics of personal-professional levels of maturity of students.

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

Pedagogical conditions are substantiated, the provision of which promotes the development of personal and professional maturity of future teachers: the formation of creative and autonomous educational environment, which creates opportunities for students to identify subjective forms of activity, in the determination of which the leading role is played by personality; activation of reflexive processes that ensure the objectification of students' personal qualities and the formation of an active, transformative attitude towards themselves, their own attitude and behavior; dialogization of pedagogical interaction, which involves the transformation of the superposition of the teacher and the subordinate position of the student in the personally equal positions of partners in joint activities; ensuring the subjective position of students in the educational process by organizing their semantic search activities aimed at analyzing and solving pedagogical problems, developing their own professional position, the development of dialectical professional thinking.

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

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

Підписано до друку 16.08.2021 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman
Умов. друк. арк. 1,9.
Наклад 100 прим. Зам. № 195

Віддруковано з оригіналів замовника.

Друк – ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

