

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДЗ „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

На правах рукопису

**УДК 378.147:159.923.2**

**ШЕХАВЦОВА Світлана Олександрівна**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**  
**ФОРМУВАННЯ СУБ’ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**  
**У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**Науковий консультант:**  
доктор педагогічних наук, професор  
**САВЧЕНКО Сергій Вікторович**

Старобільськ – 2017

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</b> .....	19
1.1. Генеза поняття „суб'єктність” у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях .....	19
1.2. Науково-методологічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки .....	37
1.3. Особистісні характеристики стану суб'єктності майбутніх учителів із позицій педагогічної акмеології .....	61
1.4. Структура суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів.....	75
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	89
<b>РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ</b> .....	94
2.1. Детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі .....	94
2.2. Особливості фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.....	116
2.3 Концептуальні положення щодо суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів .....	136
2.4. Модельне уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки .....	150
<b>Висновки до розділу 2</b> .....	163
<b>РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ</b> .....	167

3.1. Принципи організації системи формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.....	167
3.2. Змістова характеристика формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.....	183
3.3. Сучасні технології формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.....	205
3.4. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.....	233
3.5. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки .....	260
Висновки до розділу 3.....	271
<b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>275</b>
4.1. Методика діагностування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки .....	275
4.2. Стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів в умовах констатувального експерименту.....	292
4.3. Упровадження системи формування суб'єктності майбутніх учителів на основі науково-методичного супроводу .....	307
4.4. Динаміка рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів в умовах формувального експерименту.....	335
Висновки до розділу 4.....	353
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>356</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>363</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>417</b>

## ВСТУП

Україна на початку ХХІ ст. перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері професійної освіти, що пов'язано з її інтеграцією до європейського освітнього середовища. У зв'язку з цим постає проблема підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України.

Провідною умовою забезпечення якості освітньої системи є особистість, яка здатна до ініціативності та самостійного вибору, до активної життєвої позиції, що зумовлює утвердження особистісно зорієнтованої парадигми освіти, суб'єкт-суб'єктну взаємодію між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Своєрідність сучасного етапу розробки проблеми суб'єктності здійснюється у світлі уявлень про активну роль людини в процесі власної життєдіяльності. Суб'єктність дозволяє розглядати людину не в сукупності окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, слабко пов'язаних характеристик та індивідуальних особливостей діяльності й поведінки, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними особливостями й проявами, як суб'єкт, який розвиває, організує й контролює власну активність. Очевидно, формування суб'єктності особистості все більш стає проблемою педагогічною, ніж психологічною, оскільки педагогічна наука створює педагогічні умови та педагогічне забезпечення процесу формування суб'єктності керованим та цілеспрямованим у процесі фахової підготовки спеціалістів. Тому розв'язання зазначеної проблеми можливо завдяки розробці спланованого процесу формування суб'єктності, що є найважливішою умовою успішного розвитку особистості в українському суспільстві.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблематика, пов'язана із формуванням суб'єктності майбутніх фахівців, імпліцитно представлена в дослідженнях проблем професійної підготовки на засадах особистісно зорієнтованого підходу, гуманістичної парадигми сучасного соціогуманітарного знання. Існує нагальна потреба в забезпеченні цілісного підходу до реалізації

завдань системи вищої освіти в контексті формування активної, творчої та конкурентоспроможної особистості майбутніх фахівців загалом та майбутнього вчителя зокрема. Фахова підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на формування здатності в майбутніх педагогів узгоджувати задум і реалізацію, актуальне й потенційне, перетворювати себе та дійсність відповідно до поставлених цілей. Це зумовило необхідність формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що сприятиме поєднанню умов соціокультурного оточення із суб'єктним потенціалом майбутніх учителів, їхнім внутрішнім світом.

Зіставлення категорій „суб'єкт” і „особистість” та різнобічного аналізу їхнього тісного зв'язку на різних етапах розвитку людини досліджували представники багатьох наукових галузей, зокрема філософії (В. Кремень, В. Крижко, С. Оленич, О. Радченко), політології (Л. Лойко, Л. Чернявська), психології (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асмолов, А. Брушлинський, С. Дьяков, А. Деркач, Н. Євдокимова, О. Сергієнко, В. Петровський, В. Чернобровкін), соціології (О. Злобіна, О. Карпенко, В. Кутирьова, В. Москаленко, В. Погрібна, Я. Фаріна), економіки (Н. Дембицька, Н. Савицька), педагогіки (О. Волкова, С. Кашлев, Ф. Мухаметзянова, Т. Ольхова, Л. Подимова, О. Полухіна, В. Сластьонін) та ін.

Вивченню такої багатозначної категорії, як „суб'єктність”, незалежно від професійної діяльності людини приділено увагу в працях Б. Ананьєва, О. Анісімова, О. Асмолова, А. Брушлинського, Є. Ісаєва, О. Осницького, С. Рубінштейна, В. Петровського, О. Сергієнко, В. Слободчикова, В. Татенка, А. Хоменко та ін.

Різні аспекти формування суб'єктності в процесі фахової підготовки висвітлено в студіях Н. Аристової, І. Беха, А. Бойко, С. Гришиної, Т. Гущиної, С. Дьякова, Н. Євдокимової, Е. Зеєра, С. Кашлева, С. Мазової, О. Мешка, Т. Ольхової, Н. Отт, М. Сергєєва та ін.

Концепцію суб'єктності в контексті педагогічної акмеології досліджували Г. Данилова, А. Деркач, І. Коновальчук, О. Королюк, Н. Кузьміна, О. Манолова,

А. Маркова, С. Пальчевський, Л. Паращенко, В. Перевозчиков, В. Погрібна, Е. Сайко, О. Шмельова, Н. Якса та ін.

Різні аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії в контексті фахової підготовки майбутніх учителів були предметом наукових розвідок О. Абдулліної, В. Андрущенко, Г. Атанова, Л. Березовської, Є. Бондаревської, С. Вітвицької, Б. Гершунського, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, І. Зимньої, О. Кучерявого, О. Ліннік, Л. Мітіної, А. Маркової, С. Савченка, О. Шмирко та ін.

Теоретико-методологічні засади суб'єктно-діяльнісного підходу репрезентовано в працях К. Абульханової-Славської, Г. Атанова, В. Бодрова, Г. Романової, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, Г. Сорокових, Л. Стахневої, М. Федоренко, В. Чернобровкіна та ін.

Розв'язанню проблеми формування суб'єктності в процесі розвитку особистості присвячено монографії І. Беха, А. Деркача та Е. Сайко, Л. Березовської, С. Кузікової; формування суб'єктності в процесі фахової підготовки розкрито в монографіях О. Дубасенюк, Н. Євдокимової, Е. Зеєра, Л. Мітіної, М. Плуґіної, В. Сластьоніна, В. Татенка, О. Штепи; нові підходи до теорії і практики забезпечення розвитку суб'єктності педагогів схарактеризовано в докторській дисертації С. Кашлєва; становлення суб'єктності студента університету стало об'єктом дослідження Т. Ольхової.

Науковці останніх років у своїх кандидатських дисертаціях вивчають такі проблеми, як формування суб'єктності на різних етапах фахової підготовки студентів (С. Гришина), суб'єктність як психолого-педагогічна умова розвитку інтелектуального потенціалу педагогів додаткової освіти (Д. Зубов), формування андрагогічної суб'єктності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти (С. Пілюгіна), здійснення професійно-особистісного розвитку студентів з позиції суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Сорокових), формування суб'єктності в процесі комунікативної діяльності (М. Царьов), розвиток суб'єктності фахівців у педагогічному виші в контексті створення психологічних умов (А. Яшкова), становлення суб'єктності майбутніх педагогів в освітньому просторі „коледж –

виш” (С. Мазова), становлення суб’єктності студентів – майбутніх учителів музики в середньому спеціальному навчальному закладі (О. Піскунова), формування суб’єктності студентів ВНЗ засобами театральної підготовки (Г. Смирнов), психолого-педагогічні умови розвитку професійно-суб’єктної позиції молодого вчителя (Н. Терпугова).

Незважаючи на значну кількість і доволі широке тематичне коло праць із проблеми формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, у педагогічній науці залишається не дослідженою проблема розробки теоретичних засад процесу формування суб’єктності як цілісної багатокомпонентної системи. Дискусійними є також питання методичного забезпечення та наукового підґрунтя щодо створення педагогічних умов формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; не повною мірою досліджено різні аспекти використання науково-методичного супроводу як засобу формування суб’єктності; практично не визначено на теоретичному рівні концептуальні положення формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Відтак, об’єктивного характеру набуває проблема теоретико-методологічної розробки системи формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й визначення змістовного та технологічного складників науково-методичного супроводу її реалізації.

Дослідження стану розв’язання в теорії й практиці проблеми формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки дозволило виявити низку *суперечностей між*: потребою суспільства у формуванні активної, самодостатньої особистості фахівця, здатного до самовизначення, самопізнання, саморегуляції, саморозвитку, самореалізації, і недостатньою увагою педагогічної теорії та практики до фахової підготовки майбутніх учителів у контексті суб’єктно-діяльнісного підходу; цілями й завданнями модернізації вищої освіти щодо забезпечення високого рівня фахової підготовки майбутніх учителів та недостатнім рівнем розробленості теоретичних і методичних засад формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; випереджальним

розвитком вимог суспільства до якості фахової підготовки майбутніх учителів та невідповідним рівнем їхньої готовності до вирішення професійних завдань; сучасними вимогами до фахової підготовки майбутніх учителів та недостатньою розробленістю системи формування суб'єктності майбутніх учителів; необхідністю впровадження технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фахової підготовки майбутніх учителів та невизначеністю механізму формування суб'єктності майбутніх учителів.

З огляду на актуальність проблеми, її практичну значущість, виявлені суперечності й науково-практичні потреби в їх розв'язанні, а також з урахуванням недостатньої дослідженості та доцільності розробки обрано тему дисертації – **„Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки”**.

**Зв'язок праці з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано згідно з пріоритетним напрямом наукових досліджень ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” як складову частину комплексної теми „Освітні технології навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти” (державний реєстраційний номер 0110U000751). Тему узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

**Об'єкт дослідження** – процес фахової підготовки майбутніх учителів.

**Предмет дослідження** – теоретико-методичні засади і система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад, розробці та експериментальній перевірці системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети, предмета, об'єкта, концепції та гіпотези дослідження визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури розкрити стан розробленості проблеми формування



суб'єктності майбутніх учителів та визначити категорійно-поняттєвий апарат дослідження.

2. Схарактеризувати особливості фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.

3. Визначити сутність та структуру суб'єктності майбутніх учителів.

4. Обґрунтувати концептуальні положення щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

5. Розробити та обґрунтувати систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

6. Розробити критерії та рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів.

7. Здійснити експериментальну перевірку системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

8. Розробити науково-методичне забезпечення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Концепція дослідження.** Суб'єктність розглядається як феномен особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Провідною ідеєю концепції є розуміння суб'єктності як поліфункційного поняття, невід'ємного складника професійних особистісно значущих якостей сучасного вчителя, що забезпечує умови для успішного вирішення освітніх завдань, ціннісно-сміслової самоорганізації поведінки та життєтворчості майбутніх учителів.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти, які зумовлюють реалізацію провідної ідеї.

*Методологічний концепт* відображає взаємодію та взаємозв'язок різних підходів до вивчення проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, зокрема: системного, суб'єктно-діяльнісного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, полісуб'єктного, рефлексивного, акмеологічного.

*Теоретичний концепт* містить визначення провідних понять дослідження, сутність системи формування суб'єктності майбутнього вчителя у фаховій підготовці у ВНЗ, яка розроблена з урахуванням відповідної метасистеми, сутнісних ознак та функцій суб'єктності майбутніх учителів, особливостей їхньої фахової підготовки.

Суб'єктність майбутнього вчителя потлумачується як якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння різноманітними видами й формами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності на професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.

Процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є індивідуальним, своєрідним і неповторним, здійснюється у взаємодії та комплементарності впливів соціокультурного простору, освітнього середовища ВНЗ та особистісних детермінант (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід), з урахуванням послідовності та наступності етапів фахової підготовки майбутніх учителів.

Специфіка процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлена необхідністю та доцільністю реалізації таких ідей: суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія та організація рефлексивної діяльності її учасників як основа фахової підготовки; проектування майбутньої педагогічної діяльності майбутніх учителів; набуття майбутніми вчителями суб'єктного досвіду.

*Технологічний концепт* містить основні напрями реалізації системи формування суб'єктності майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки. Система формування суб'єктності майбутнього вчителя передбачає науково-методичний супровід реалізації основних завдань досліджуваного процесу, інтегрує сучасні освітні технології професійної підготовки майбутніх учителів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, процеси самопізнання, саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів.

З урахуванням провідної ідеї дослідження, основних положень концепції сформульовано **загальну гіпотезу дослідження**: формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки уможлиблюється, якщо розробити, обґрунтувати та впровадити відповідну систему, яка сприятиме реалізації гуманістичної парадигми професійної освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових гіпотезах**, зміст яких полягає в припущенні, що системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки набуде ефективності, якщо:

- процес формування суб'єктності майбутніх учителів буде реалізовуватися відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методологічних засад здійснення зазначеного процесу;

- формування суб'єктності буде відбуватися з опорою на ідеї складноорганізованої системи набуття суб'єктного досвіду майбутніх учителів у процесі вирішення проблем професійно-педагогічної характеру й послідовного переходу від одного етапу фахової підготовки до наступного;

- формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки забезпечуватиметься такими педагогічними умовами: створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку; набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики;

- розробити та впровадити науково-методичний супровід процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки як сукупності змістовного та технологічного складників, що враховує особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів, сучасних освітніх технологій, необхідність єдності аудиторної та позааудиторної роботи у виші, сутнісні ознаки особистісних детермінант у формуванні суб'єктності майбутніх учителів.

**Методологічну основу дослідження** становлять: філософські ідеї про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, що дало змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки між соціокультурними, науково-технічними та інформаційно-комунікативними змінами в суспільстві й цілями та завданнями модернізації системи вищої освіти, вимогами до якісної фахової підготовки майбутніх учителів; закони та категорії наукового пізнання, що дозволило окреслити логіку дослідження, визначити його науково-понятійний апарат і структуру; сукупність педагогічних підходів:

- *системний*, що використано з метою забезпечення цілісності дослідження фахової підготовки майбутніх учителів та формування їхньої суб'єктності як складноорганізованої системи зі своєю структурою, характерними ознаками та властивостями;

- *синергетичний*, що уможливив розгляд фахової підготовки майбутніх учителів як сукупність процесів, урахування властивостей яких та оптимальне поєднання сприяло вирішенню завдань професійного й особистісного розвитку студентів, визначення нелінійності досліджуваного процесу;

- *суб'єктно-діяльнісний*, який дав змогу визначити результативну основу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки – формування особистості майбутнього вчителя як активного суб'єкта, який самоорганізовується й саморозвивається, здатний самостійно, творчо здійснювати педагогічну діяльність й усвідомлено керувати нею; розробити науково-методичний супровід формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;

- *особистісно зорієнтований, аксіологічний, полісуб'єктний, рефлексивний та акмеологічний*, основні положення яких зумовили загальну стратегію реалізації розробленої системи формування суб'єктності майбутніх учителів;

- *компетентнісний* як підґрунтя для аналізу суб'єктності майбутніх учителів та системи її формування у вимірі становлення вчителя як суб'єкта професійної діяльності, здатного до самостійної діяльності в різних проблемних ситуаціях, продукування нових знань.

**Теоретичну основу дослідження становлять:** наукові положення системного (В. Афанасьєв, М. Каган, Е. Юдін), синергетичного (О. Вознюк, О. Князева, В. Кремень, С. Курдюмов), суб'єктно-діяльнісного (В. Андрущенко, Б. Ананьєв, Г. Атанов, І. Бех, А. Брушлинський, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Сериков, В. Шадриков), аксіологічного (Н. Асташова, І. Бех, І. Зязюн, А. Кір'якова, В. Крижко, В. Сластьонін, Г. Чижакова, А. Ярошенко), полісуб'єктного (О. Анісімов, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Петровський), акмеологічного (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський), компетентнісного (Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук) методологічних підходів; ідеї сучасної педагогічної філософії (В. Кремень, В. Крижко, Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко); психологічні концепції суб'єктності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Знаков, В. Петровський, С. Рубінштейн), концептуальні положення щодо розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асмолов, С. Дьяков, А. Деркач, А. Журавльов, О. Осницький, В. Слободчиков); наукові положення щодо: загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, А. Алексюк, Є. Бондаревська, С. Вітвицька, І. Дичківська, О. Дубасенюк, В. Жигірь, І. Зязюн, С. Сисоєва), теорії та практики формування суб'єктності в системі освіти (Л. Абдаліна, О. Волкова, С. Кашлєв, С. Мазова, В. Маркін, Ф. Мухаметзянова, Т. Ольхова, С. Савченко, М. Сергєєв), самоосвіти, самовиховання та саморегуляції особистості в процесі фахової підготовки (Л. Березовська, І. Бех, Н. Євдокимова, Е. Зеєр, С. Кузікова, А. Маркова, О. Кучерявий, В. Сластьонін), суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу (А. Бойко, О. Гончар, О. Кучерявий, М. Левківський, О. Ліннік, Л. Мітіна, А. Маркова, О. Радченко, С. Савченко, О. Шмирко); теоретичні засади становлення та розвитку педагогічних систем (В. Докучаєва, Н. Кузьміна, Ю. Сокольников, Н. Софронова), теоретико-методичні засади науково-методичного супроводу (Л. Бережнова, В. Богословський, О. Ветрова, І. Семененко, Н. Скрипник, Ю. Слюсарєв, М. Плугіна), використання освітніх технологій у професійній підготовці

(В. Беспалько, Р. Гуревич, І. Дичківська, Н. Морева, С. Сисоєва, О. Пометун), зокрема тренінгових (З. Адамська, В. Большаков, І. Вачков, В. Кузовкін, О. Сидоренко, Г. Солдатова, О. Штепа).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для з'ясування стану її розробленості, формулювання понятійно-термінологічного апарату дослідження; аналіз, синтез, узагальнення теоретичних положень задля визначення теоретичних і методичних засад дослідження та його концептуальних ідей, розробки гіпотези; аналіз наукової літератури в галузі філософії, психології та педагогіки для визначення теоретичних і методичних засад формування суб'єктності майбутніх учителів й механізму її реалізації в процесі фахової підготовки; моделювання для розробки теоретичної моделі суб'єктності майбутніх учителів, системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; контент-аналіз нормативних документів, робочих планів і програм для з'ясування особливостей формування суб'єктності майбутніх учителів у вищому навчальному закладі; *емпіричні* – анкетування, бесіда, спостереження, тестування, експертна оцінка, самооцінювання для визначення рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено з 2010 по 2016 рр. на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, ПВНЗ „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”. Експериментом охоплено

380 студентів, 160 викладачів ВНЗ, 115 учителів шкіл Миколаївської, Полтавської, Донецької, Запорізької, Київської, Луганської, Сумської областей. У педагогічному експерименті брали участь 380 студентів, з яких 190 респондентів увійшли до експериментальної групи (ЕГ), 190 – до контрольної групи (КГ).

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що: *вперше* на основі аналізу сучасних тенденцій і підходів у галузі теорії і практики професійної освіти визначено концептуальне підґрунтя до створення системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на засадах інтеграції концептуальних ідей психологічного й педагогічного напрямів; визначено теоретичні й методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що концептуально ґрунтується на сукупності положень системного, синергетичного та суб'єктно-діяльнісного підходів; розроблено систему формування суб'єктності майбутніх учителів на основі науково-методичного супроводу, який ґрунтується на механізмі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено систему формування суб'єктності, у структурі якої виокремлено такі блоки – концептуально-цільовий, конструктивно-змістовний, технологічно-процесуальний, результативний;

*набули подальшого розвитку* наукові уявлення про: суб'єкт і суб'єктність майбутніх учителів як результат фахової підготовки, що пов'язано з формуванням особистісних якостей щодо професійно-педагогічної діяльності; суб'єктність як цілісний феномен, що постійно розвивається та динамічно перетворюється завдяки людській діяльності, взаємодії та стосунків, як сфери розвитку людини, вибору професійної діяльності, адаптації, становлення, удосконалення її як особистості та суб'єкта професійної діяльності; самоосвіту, самовиховання та саморегуляцію особистості в процесі фахової підготовки; концептуальні положення теорії й практики формування суб'єктності майбутніх учителів у структурі фахової підготовки; суб'єктно-діяльнісний підхід до суб'єктності як моделювання певного освітнього середовища, педагогічної

ситуації, у межах якої суб'єкти освітнього процесу активно включаються в педагогічну взаємодію, яка за зазначених умов стає суб'єкт-суб'єктною;

– *удосконалено* форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, навчально-методичне забезпечення особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів на різних етапах освітнього процесу, критерії й показники рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в розробці змістовних та технологічних складників науково-методичного супроводу й реалізації запропонованих педагогічних умов, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії, що може розглядатися як механізм формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Розроблено програму та навчально-методичне забезпечення спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя” та факультативного дистанційного курсу з оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах різного рівня, науково-педагогічної підготовки магістрантів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, самоосвітній та самовиховній діяльності студентів педагогічних навчальних закладів, у розробці навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів.

Результати роботи **впроваджено** в освітній процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (довідка № 1/2466 від 16.12.2016 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 5969/01-55/02 від 14.12.2016 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 467-Н від 12.10.2016 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 34 від 09.11.2016 р.), Хмельницької гуманітарно-



педагогічної академії (довідка № 848 від 15.12.2016 р.), ПВНЗ „Краматорський економіко-гуманітарний інститут” (довідка № 151 від 10.12.2016 р.).

**Особистий внесок здобувача в роботі, опублікованій у співавторстві,** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблем формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, розгляді аспектів інтерактивного навчання, форм контролю проектної діяльності майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційної роботи доповідалися й обговорювалися на наукових конференціях різного рівня: *Міжнародних* – „Ціннісні пріоритети освіти XXI століття: європейський вектор розвитку вищої школи” (Луганськ, 2011), „Педагогическое образование: вызовы XXI века” (Москва, 2011), „Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця” (Ялта, 2011), „Теория и практика образования в современном мире” (Санкт-Петербург, 2012), „Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор” (Ялта, 2012), „International Symposium on Language and Communication: Research trends and challenges” (Turkey, İzmir University, 2012), „Современная наука: тенденции развития” (Будапешт, 2013), „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” (Київ, 2013), „Інноваційний потенціал світової науки – XXI століття” (Запоріжжя, 2014), „Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір” (Донецьк, 2014), „Education Culture and Society 2014” (Poland, University of Wroclaw, 2014), „Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи” (Дрогобич, 2014), „Теорія і практика управління педагогічним процесом” (Одеса, 2014), „Современные проблемы науки и образования – 2015” (Будапешт, 2015), „Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та націо-нальний виміри змін” (Суми, 2015), „Наука, освіта, суспільство очима молодих” (Рівне, 2015), „Вища школа: сучасні тенденції розвитку” (Черкаси, 2015), „Современное образование:

преемственность и непрерывность образовательной системы „школа – университет – предприятие” (Гомель, 2015), „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” (Київ – Кам’янець-Подільський, 2015), „Особливості впровадження дистанційного навчання в Україні” (Київ, 2016), „Забезпечення якості вищої освіти: європейські й національні стандарти та індикатори” (Старобільськ, 2016); *Всеукраїнських* – „Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи” (Харків, 2012), „Январские педагогические чтения: Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее” (Сімферополь, 2014), „Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя” (Запоріжжя, 2014), „Упровадження основних положень закону України «Про вищу освіту» як засіб забезпечення європейського рівня діяльності вищої школи” (Полтава, 2015), „Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів” (Старобільськ, 2016); на засіданнях кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, щорічних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу університету.

**Кандидатська дисертація** на тему „Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету” (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) захищена у 2009 році в ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувалися.

**Публікації.** Основні результати дисертаційної роботи викладено в 46 публікаціях, з них 45 – одноосібні: 3 монографії (2 одноосібні та 1 колективна), 21 стаття в наукових фахових виданнях України, 5 статей – у міжнародних періодичних виданнях та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз; 1 навчальний посібник, 1 методичні рекомендації.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (538 найменувань, з них 58 – іноземними мовами), 14 додатків на 54 сторінках. Дисертація містить 20 таблиць та 8 рисунків. Загальний обсяг – 476 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### 1.1. Генеза поняття „суб'єктність” у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях

Перш ніж перейти до розгляду сутності поняття „суб'єктність майбутніх учителів”, зазначимо, що ця проблема є міждисциплінарною й перебуває на стику психології, педагогіки, соціології, унаслідок чого в науці наявна велика кількість варіантів постановки й розв'язання цієї проблеми. Оскільки наш аналіз буде здійснено з педагогічного погляду, він суттєво відрізнятиметься від філософських, психологічних і соціологічних трактувань суб'єктності майбутніх учителів. Нашу увагу привертає проблема розуміння цього поняття з педагогічного погляду, тобто педагогічний аспект трактування цього процесу.

Актуальність цієї проблеми змушує нас звернутися до численних наукових трактувань і досліджень, які дозволили визначити генезис категорій „суб'єкт” і „суб'єктність”. Численні наукові дослідження були запропоновані в психології, філософії й соціальній педагогіці, унаслідок чого визначено такі аспекти вивчення цього поняття:

- 1) суб'єкт як різноманіття наявних форм життєдіяльності;
- 2) людина як суб'єкт різних видів діяльності;
- 3) суб'єкт як ініціатор, учасник та організатор взаємодії;
- 4) суб'єкт як джерело соціальних взаємовідносин, комунікацій.

Багатозначність трактувань „суб'єктність” зумовило різні підходи до визначення його сутності. У психолого-педагогічній літературі зазначено, що суб'єкт – „творець своєї історії, вершитель свого життєвого шляху” [64, с. 15].

Традиційно в педагогічній науці суб'єкт розуміють не як відокремлену людину, а особливий психічний стан особистості, який є необхідною умовою для виявлення суб'єктності.

Проаналізувавши весь попередній досвід з вивчення проблеми співвідношення понять „суб'єкт” і „суб'єктність” у психолого-педагогічній науці, Г. Сорокових запропонувала кілька етапів становлення проблематики суб'єкта й суб'єктності у вітчизняній і зарубіжній науці.

Перший етап: кінець ХІХ – початок ХХ ст. Для цього періоду характерні передумови суб'єктної проблематики в контексті побудови концепції особистості, яка поєднує філософські й психологічні підходи вивчення й дослідження цієї проблеми. Питанням розвитку особистості займався Юнг, який розглядав розвиток особистості як динамічний процес, еволюцію впродовж усього життя. Учений стверджував, що остаточна мета – це повна реалізація „Я”, тобто становлення єдиного, неповторного й цілісного індивіду.

Другий етап: 1930 – 1960 рр. Для цього етапу характерні поява й безпосередньо дослідження суб'єктної проблематики в контексті особистості як суб'єкта діяльності, що було запропоновано в роботі С. Рубінштейна „Основи загальної психології”. Учений стверджував, що „специфіка процесу людської діяльності полягає в тому, що цей процес здійснюється самою людиною” [346, с. 94]. Науковець обґрунтував концепцію, яка розкриває діалектику взаємодії суб'єкта й об'єкта – діалектику практичної діяльності людей. Крім того, дослідник утілював методологічну конкретизацію філософського поняття „суб'єкт” [398, с. 32 – 33]. У сучасній трактовці поняття „суб'єкт” – це індивід, який активно діє, пізнає й має волю та свідомість. Саме він один із перших використав поняття „суб'єкт” у психологічній антології, у реальному існуванні особистості. Учений розглядає поняття суб'єкта з позицій творця власного життя. Отже, С. Рубінштейну належить найрозвиненіша філософсько-психологічна концепція суб'єкта, яка розкриває особливе місце й роль людини у світі.

Науковець запропонував і розробив базові характеристики суб'єкта, зокрема активність, здатність до саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції, самовдосконалення [346, с. 163]. У концепції С. Рубінштейна, особливо в розробці теорії про характер та якісну своєрідність людини, зазначено, що основу становить саме суб'єктність людини.

У цей період з'являються публікації, у яких розкрито різні концепції природи психічної активності суб'єкта. Проблему „особистість – суб'єкт” активно досліджують радянські науковці й дослідники.

Третій етап: 1960 – 1980 рр. На цей час закріплюються основні ідеї щодо поняття суб'єкта в концепціях адаптації, персоналізації (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, В. Петровський, О. Леонт'єв та ін. [5; 21; 61; 305; 218]). Наприкінці цього періоду з'являються праці К. Абульханової-Славської, які вже спеціально присвячені дослідженню феномену „суб'єкт діяльності” [398, с. 36].

К. Абульханова-Славська вважає, що саме завдяки цій концепції суб'єкта життєдіяльності значною мірою вдалося з'ясувати специфіку самої особистості. Розглядаючи зміст категорії „суб'єкт”, науковець зауважує, що „...зовсім не кожен може стати суб'єктом свого життя” [7, с. 76]. Щодо визначення поняття „суб'єкт” науковець вважає, що поняття особистості потребує іншого включення до процесу життєдіяльності, тобто створення власного поля особистісної активності в розумінні можливостей – це робить особистість суб'єктом творчості. Так, суб'єкт сам ставить перед собою проблеми, виходить поза їх межі й формує уявлення про дійсність [5, с. 258].

Особливу увагу у вивченні категорії суб'єкта в психології приділяв А. Брушлинський: суб'єкт завжди є особистістю, але його зміст є ширшим ніж зміст поняття „особистість”, тобто суб'єкт перебуває на вищому рівні активності, системності й автономності. Крім того, науковець додає поняття „суб'єктності” й визначає його як системну цілісність всіх складних і суперечливих якостей суб'єкта, насамперед психічних процесів, станів і

якостей. Отже, А. Брушлинський розрізняє поняття „суб’єкт” і „суб’єктність”.

Четвертий етап: 1980 р. – до сьогодні. На цьому етапі відбувається інтенсивне дослідження проблематики суб’єктності на міждисциплінарному рівні, яка подана в низці концепцій суміжних наук: педагогічна психологія, соціальна педагогіка, теорія і методика навчання та виховання, теорія й методика професійної освіти тощо.

Проблема суб’єктності набула подальшого розвитку й вивчення в роботах О. Волкової, С. Кашлєва, Ф. Мухаметзянової, Т. Ольхової, Л. Подимової, О. Полухіної, В. Сластьоніна, О. Сергієнко та ін. [77; 174; 265; 277; 320; 384; 368].

Із позицій гуманістичної парадигми український педагог М. Лазарєв зазначає, що суб’єктність стає провідним принципом цієї парадигми, оскільки вимагає інтеграції в освітньому процесі сутнісних цінностей сьогоденного й завтрашнього дня демократичного суспільства: самостійність, автономність суб’єкта життєдіяльності, з одного боку, і його підвищена індивідуальна відповідальність перед собою й суспільством, що має підкріплюватися творчою активністю, ініціативністю, продуктивністю, – з іншого [212, с. 123].

У контексті визначення сутності поняття „суб’єктність” стає безсумнівною проблема узагальнення й інтерпретації різних варіантів розуміння науковцями суб’єктності з філософського, соціального, психологічного й педагогічного поглядів. Зрозуміло, що сам термін уперше почали досліджувати в психології. Так, виникло розуміння важливості зіставлення категорій „суб’єкт” і „особистість” та різнобічного аналізу їхнього тісного зв’язку на різних етапах розвитку людини.

У загальнофілософському контексті виділяють такі основні характеристики суб’єкта діяльності:

- 1) суб’єкт передбачає наявність об’єкта;

- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї пізнавальної або практичної діяльності;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації, колективний суб'єкт наявний у кожному індивіді й навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, у ній формується й сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це неподільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості й буття;
- 8) суб'єктність є динамічним началом, яке не існує поза самою взаємодією – міжособистісною, соціальною, діяльнісною;
- 9) суб'єктність є категорією інтерпсихічною;
- 10) особистість як суб'єкт передбачає спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, себе, саморегуляцію, яка виявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності [381, с. 837].

Відомий російській науковець і педагог В. Сластьонін зазначає, що в сучасній психологічній і педагогічній науці поняття „суб'єкт” розглядають переважно у двох значеннях: як суб'єкт діяльності, здатний опанувати її й творчо перетворити, та як суб'єкт життя, внутрішнього світу, здатний будувати стратегію й тактику своєї життєдіяльності. Внутрішня організація суб'єкта містить такі психологічні структури, які забезпечують можливості людини реалізувати себе як творця, організатора й розпорядника власним життям: спонукання, орієнтація, планування, організація й спрямованість діяльності, механізми її регуляції й засоби здійснення [384, с. 264].

Із психологічного погляду науковець О. Сергієнко вважає, що цінність категорії суб'єкта для психолого-педагогічної науки полягає в кількох основних аспектах: по-перше, категорія суб'єкта дозволяє звернутися до цілісності вивчення людини, формування її особистісних і професійних

якостей; по-друге, категорія суб'єкта дозволяє поєднати розрізнені аспекти вивчення індивідуальності в єдину інтегративну індивідуальність людини з психологічно-педагогічного погляду, і, по-третє, категорія суб'єкта надає можливість вивчення діяльності, зумовленої внутрішнім світом людини, її суб'єктними мотивами, вибором, її активною побудовою моделі життєвого шляху. Науковець пропонує таке гіпотетичне вирішення: „особистість (персона) – це стрижнева структура суб'єкта, яка визначає загальне спрямування самоорганізації й саморозвитку. Особистість установлює напрямок рухомості, суб'єкт – її конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і ресурсів індивідуальності людини” [369, с. 128]. Вочевидь, особистість містить зміст внутрішньої індивідуальності людини, а суб'єкт поставатиме як реалізація в певних обставинах та умовах життєвих задумів. Рівень узгодженості в розвитку особистості й суб'єкта є спонтанність поведінки людини. Отже, якщо запропонувати аналогію з мовою, то спонтанне використання мовленнєвих одиниць означає володіння мовою як засобом спілкування. Так і спонтанне використання індивідуальності особистості для досягнення й реалізації життєвих задумів є суб'єктністю суб'єкта.

О. Сергієнко вказує, що людина прагне зберегти свою цілісність як суб'єкта й особистості й діє відповідно до її життєвих задумів, тобто відповідно до власної інтегративної унікальності [Там само, с. 129].

Суб'єкт реалізується у власних життєвих відносинах як цілісне психічне новоутворювання. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях підкреслена саме цілісність суб'єкта. Так, для аналізу й проектування процесу формування суб'єктності студентів передбачене використання принципу цілісності для виявлення характеристик ситуацій і умов, що сприятимуть забезпеченню одночасного й узгодженого формування всіх аспектів суб'єктності.

А. Деркач і Е. Сайко визначають два аспекти в контексті визначення поняття суб'єкта, його сутнісної характеристики як явища соціального світу



та функції в розвитку соціального, а також розуміння суб'єктного зростання конкретної людини. По-перше, це реальність суб'єкта, що містить його структурно-змістовну, функціональну сутність і визначає людину як суб'єкт у її людській визначеності. Тобто суб'єкта не існує взагалі поза людиною, існує людина як суб'єкт, який є носієм і творцем соціальної форми життя, удосконалює суб'єктність як соціального феномену. По-друге, це реальність певного суб'єкта, який реалізує в життєдіяльності суб'єкта й здійснює історичний та індивідуальний розвиток, застосовуючи відповідні рівні суб'єктності як суб'єкта [106, с. 130 – 131].

Із позицій соціальної педагогіки С. Савченко пропонує таке трактування цього поняття: це людина в певні періоди свого життя, яка виявляє себе як автор діяльності, яка має мотив щодо цієї діяльності, яка володіє засобом реалізації діяльності, яка зацікавлена в її результатах та є відповідальною за них [354, с. 10]. Отже, науковець указує на нестабільність існування цього поняття в особистості, іншими словами, існує прямий зв'язок між поняттями „суб'єкт” і „діяльність”. Суб'єкт виявляється в процесі діяльності, яку він особисто виконує завдяки певним мотивам щодо цієї діяльності й очікує певних результатів від такої діяльності.

Щодо визначення поняття суб'єкта діяльності в контексті досліджуваної проблеми постає суб'єктність студента університету, до того ж, відзначимо двоплановість бачення суб'єкта самостійної навчальної діяльності: з одного боку, студент постає тим, хто навчає, з іншого – тим, кого навчають. Крім того, суттєвою ознакою суб'єкта діяльності є наявність установи, тобто актуальної готовності студента до його ініціювання й продовження або готовність до ініціювання й продовження самостійної навчальної діяльності в процесі досягнення певних навчальних цілей.

Відомий науковець В. Петровський визначає кілька характеристик суб'єкта. По-перше, суб'єктом має бути цілеспрямована людина, оскільки суб'єктність передбачає активність людини, а в процесі цієї активності суб'єкт створює сам себе. По-друге, суб'єкт повинен володіти рефлексією,

тобто мати свій майбутній образ, оскільки самовідтворення передбачає існування образу самого себе. По-третє, суб'єкт має бути вільною людиною, оскільки ніхто, крім самої людини, за процес суб'єктності не відповідає, не координує й не робить висновків про завершеність цього процесу. По-четверте, суб'єкт повинен розвиватися, адже необхідно діяти в непередбаченому та мінливому середовищі, а саме ця причина спонукає суб'єкта до активності діяти й знаходити засоби самовідтворення [304, с. 14]. Отже, щодо особистості індивіда, то, вочевидь, мають на увазі його здатність бути цілеспрямованим, вільним, рефлексивним і суб'єктом активності в соціумі.

Однією з головних характеристик суб'єкта є його здатність не лише творчо ставитися до дійсності, а й перетворювати її, відповідно змінювати рівень розвитку власних творчих можливостей, до того ж, реалізувати особистісну якість, тобто суб'єктність [106, с. 131]. Науковець стверджує, що суб'єкт має особливі якості як носій і творець особливої активності, а саме діяльності, розвивається внаслідок накопичування потенціалу суб'єктності. Отже, саме суб'єктність людини визначає можливість її особливої активності, виникнення особливої активності, а саме активності-діяльності, що реалізує людину як суб'єкта, здатного до накопичування суб'єктної активності, до розширення реальності, дійсності, потреби в самореалізації й самопізнанні. Людина постає носієм суб'єктності.

Російський дослідник і педагог С. Кашлев зазначає, що суб'єкт є носієм практичної й теоретичної діяльності, наскільки це можливо в процесі перетворення й пізнання навколишньої дійсності. Лише потреба в пізнанні – це одна з головних характеристик суб'єкта [175, с. 68].

На думку О. Анісімова, суб'єктність – це здатність відповідати фіксованій нормі, здатність самокорекції відповідно до зовнішньої необхідності. Науковець зауважує, що лише в соціодинаміці виникає первинна форма суб'єктності, людина здатна підпорядковувати ресурси фіксованій нормі [23, с. 40].

А. Деркач і Е. Сайко зазначають, що суб'єктність існує як необхідність і водночас є умовою соціального людського життя. У цьому плані суб'єктність постійно постає й відновлюється суб'єктами як продукт, як ґрунт та умова їхнього функціонування як представників людського роду. Водночас формується невідповідність у соціокультурному виконанні суб'єктності індивіда та суб'єктності суспільства. Крім того, ускладнюються структури їхнього опосередкування, збільшується багатофункціональність зв'язків і водночас відбувається спрощення функціональних залежностей окремих суб'єктних структур [175, с. 213].

У контексті соціальної педагогіки суб'єктність особистості є характеристикою не постійною для особистості, така характеристика існує в певних умовах, а саме в умовах соціуму, який безпосередньо визначає можливість виявлення в певний період суб'єктних якостей особистості або суб'єктності особистості [354, с. 9]. Але в контексті професійної освіти принципова відмінність формування суб'єктності студентів від соціальної педагогіки полягає в тому, що цей процес відбувається здебільшого в середовищі університету. Так, середовище університету є своєрідним соціокультурним простором, у якому відбувається формування суб'єктності студентів. Провідним чинником, який безпосередньо визначає здатність майбутнього вчителя виявляти свої суб'єктні якості, стає соціальний компонент, на який у педагогічній науці не звертають належної уваги в навчально-виховному процесі в університеті. Науковець визначає структуру соціального компонента навчально-виховного процесу в університеті, який передбачає: по-перше, самого студента як оточення для інших студентів; по-друге, систему соціальних зв'язків, які функціонують в освітньому просторі; по-третє, різноманіття зовнішніх соціальних впливів [Там само, с. 12]. Зрозуміло, що середовище університету становить певне соціальне, навчально-виховне середовище, у якому відбуваються соціальні, навчально-виховні взаємовідносини, до того ж, такі відносини моделюються в межах

університету, що безпосередньо впливає на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

На думку М. Єрмолаєвої, суб'єктність постає суттєвою якістю суб'єкта, що відображає можливість самовизначення, та актуалізується в реальності завдяки самовизначенню й саморозумінню. До того ж, завершення процесу самовизначення відкриває для суб'єкта потенційну сферу розвитку, тобто напрям подальшого розвитку [124, с. 80]. Отже, самовизначення й саморух – це первинні й необхідні процеси для актуалізації суб'єктності, які надають суб'єкту якостей, що сприяють виходу з потенційного до реального стану. У контексті самовизначення цьому сприяють процеси саморозуміння, самопізнання. Вочевидь, суб'єктність як можливість, яка може актуалізуватися завдяки самовизначенню й саморухомості, стає дійсністю в процесі саморозвитку людини. Так, саморозвиток є суб'єктністю, яка відображається в діяльності людини та сприяє переходу від потенційного до дійсності.

Отже, засобом реалізації сутнісних дій людини у творчій діяльності є самореалізація особистості, яка виникає й виявляється завдяки суб'єктності людини.

Важливими у плані розробки проблематики суб'єктності майбутніх учителів виявилися роботи В. Чернобровкіна, який стверджує, що „акти поведінки, які наявні в процесі виконання вчителем професійних функцій, пов'язані з діями, не спрямованими на педагогічні цілі. Це означає, що в певних ситуаціях, які виникають під час здійснення педагогом професійної роботи, його активність зумовлена іншими детермінантними чинниками, які тимчасово немов усувають з його свідомості уявлення про мету власної діяльності, тобто вплив більш енергетично заряджених мотиваційних утворень викликає активність, не спрямовану на досягнення педагогічної мети” [441, с. 64]. Науковець вважає, що суб'єктом поведінкової активності постає вчитель, але не як професіонал, а як людина в широкому розумінні своєї життєвої активності, для якої характерні власні життєві погляди, певне

ставлення до оточення й до самого себе, індивідуальні властивості, характер і психологічний стан. Крім того, з позиції педагогічної діяльності вчителя вона передбачає, що процеси професійно-педагогічної діяльності й поведінкової активності педагога поєднані.

Узагальнюючи досвід досліджень з визначення суб'єктності педагога, С. Кашлев вважає: суб'єктність педагога становить якісний стан особистості педагога, що констатує найвищий рівень професійного розвитку особистості педагога. Дослідник зазначає, що суб'єктність педагога пов'язана зі здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність, педагогічну діяльність на предмет практичного перетворення, удосконалення. Отже, суб'єктність як якісний стан педагога полягає в його здатності відрізнити себе як діяча від процесу й результатів педагогічної діяльності, у здатності поставитися суб'єктивно й зробити власну життєдіяльність предметом своєї педагогічної діяльності, тобто здатність педагога усвідомити себе організатором педагогічного процесу, зрозуміти значення педагогічного процесу та умов розвитку, саморозвитку людини.

Сутнісними якостями цього процесу є:

- здатність педагога керувати своїми діями;
- практично перетворювати дійсність, самого себе, учнів, умови розвитку учасників навчального процесу;
- моделювати, планувати способи дій для самого себе й учнів, способи взаємодій;
- реалізовувати поставлені програми;
- контролювати хід та оцінювати результати своїх дій;
- рефлексувати свою діяльність і діяльність учнів, рефлексувати взаємодію [175, с. 83 – 84].

У дослідженнях Ф. Махаметзянової суб'єктність майбутніх учителів трактована як інтегрована якість, що містить компоненти різних структур організації особистості та ступенів психічного розвитку. Учена вважає, що одним із найважливіших умов розвитку суб'єктності педагога є розуміння

смислу життя. Людина повинна вірити в те, що вона робить для того, щоб бути здатною до новоутворень і перетворень дійсності та визначати вектор напрямку цих новоутворень. Відсутність розуміння цього породжує стан постійного вакууму й призводить до зупинення суб'єктної активності [265, с. 39].

У розробці проблеми суб'єкта й суб'єктності ми виділили такі напрямки:

- теоретико-методологічні основи проблеми суб'єкта (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський);
- складники досвіду суб'єктної активності (ціннісний, рефлексивний, звична активація, операційний, співтворчість) (А. Оніцький);
- різні аспекти вивчення людини як суб'єкта психічної активності (В. Петровський);
- становлення суб'єктності студента університету (О. Волкова, С. Кашлев, Т. Ольхова та ін.);
- проблема суб'єктності особистості й технології її розвитку відповідно до особливостей сучасної освіти й соціокультурної ситуації (Д. Тирсіков, І. Якиманська та ін.).

Вітчизняні дослідники О. Мешко і Г. Мешко розглядають суб'єктність майбутнього вчителя як особливу форму вияву й організації його активного ставлення до себе як суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до учнів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізація й підтримка себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності й у світі. Дослідники відзначають специфічну особливість суб'єктності майбутнього вчителя, яка полягає в тому, що ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язане з його ставленням до учнів як до суб'єктів їхньої власної діяльності. Разом ці ставлення інтегруються у властивість особистості педагога, що виявляє ступінь його захопленості професією [254].

Зазначимо, що суб'єктність особистості в сучасних дослідженнях трактують як наділення людини різними якостями, а саме: активність, самостійність, самореалізація, самовизначення, здатність до здійснення специфічної людської форми життєдіяльності. Загалом суб'єкт розглядають як творця власного життя, здатного перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, адекватно оцінювати власну поведінку й способи своєї діяльності, контролювати наслідки цієї діяльності, а якщо потрібно, змінювати хід власної поведінки за допомогою дій.

Педагог Т. Ольхова визначає суб'єктність як „цілісну аксіологічну характеристику особистості, яка розкривається в сукупності діяльностей та їхній продуктивності, самоорганізації своєї поведінки, здатності зіставляти задум і реалізацію, актуальне і потенційне, в умінні перетворювати себе та навколишню дійсність” [276, с. 22].

На думку Є. Уварова, з погляду зовнішнього спостережника суб'єктність є вміннями, які реалізуються й регулюються в ситуаціях невизначеності з використанням інформаційного забезпечення суб'єктного досвіду [419, с. 13 – 14]. Власне, суб'єкт становить свою лінію поведінки й здійснює предметне перетворення відповідно до своїх можливостей, наданих від природи або набутих у навчально-виховному процесі, до того ж, ураховує соціальні потреби сучасної світової спільноти.

У цьому розумінні російські дослідники дають обґрунтування поняттю „суб'єктність учителя” як складному особистісному новоутворенню, що інтегрує знання, уміння й навички, суб'єктний досвід, особистісний потенціал, індивідуальні якості, рефлексію, реалізовану в педагогічній діяльності. Основними взаємозумовленими компонентами суб'єктності визначені професійні компетентності, особистісний потенціал і педагогічна рефлексія [160, с. 138].

На думку психолога О. Полухіної, суб'єктна позиція студента університету – це складна цілісна система, яка структурно поєднує різні компоненти й способи взаємодії між ними. Науковець акцентує, що це

системне співвідношення внутрішніх елементів, які дозволяють людині відповідним чином виконувати продуктивну взаємодію водночас із зовнішнім і внутрішнім особистісним середовищем [321, с. 253].

Загалом визнаємо, що внутрішня особистісна позиція майбутнього вчителя означає відповідність його меті, завданням, мотивам, засобам, діям до загальноприйнятих вимог, натомість існує раціональна потреба в перетинанні меж загальноприйнятих вимог з метою впорядкування системи відносин відповідно до завдань особистісного і професійного самовдосконалення.

Суб'єктність розглянута як характеристика особистості, що відображає не лише її активність, але й вибірковість, активно-відповідальне перетворення ставлення до самого себе та оточення, діяльності, життя загалом.

Д. Тирсиков зазначає, що проблему суб'єктності особистості й технологію її розвитку слід розглядати відповідно до особливостей сучасної освіти й соціокультурної ситуації. За змістом ця проблема передбачає розробку науково-обґрунтованих засобів розвитку в усіх суб'єктів освітнього процесу ціннісного ставлення до себе як до особистості, засобів розвитку їхньої суб'єктності, формування гуманітарної позиції, відповідальності й самоорганізації [418, с. 109]. Отже, завдання педагогічної науки – це створення умов, ситуацій, обставин, що дозволятимуть майбутнім учителям пройти шлях самопізнання, саморозуміння, саморозвитку; створення педагогічних умов, які сприятимуть постійній реалізації студентів у процесі діяльності, зокрема професійній.

Зрозуміло, що в сучасних реаліях функціонування вищої освіти висувають нові потреби до підготовки майбутніх фахівців, які зорієнтовані не лише на опанування системи знань, але й системи вмінь, яка дозволяє успішно діяти в межах реальної соціальної дійсності.

Із соціологічного погляду соціалізацію майбутніх учителів як соціально-педагогічне явище розглядають як процес становлення



взаємовідносин особистості із соціумом на основі формування суб'єктності людини. Концептуально важливе зауваження зробила Л. Пак, яка в контексті аналізу соціального становлення студента університету розглядає суб'єктно-розвивальну соціалізацію як:

- загальний механізм засвоєння культурної спадщини суспільства, що забезпечує системність сприйняття світу та окремих його подій як єдине ціле в масштабі соціуму;
- як процес, що відображає реальне існування в його цілісності й усезагальному взаємозв'язку відносин, міжособистісних взаємодій;
- як результат набуття професійного й соціального особистісного в професійній, етичній, та інших сферах соціалізації, як основу формування високого рівня соціальної й професійної компетентності й конкурентоспроможності особистості [289, с. 58 – 59].

Напевно, суб'єктність в психології й педагогіці розглядають у двох значеннях: 1) як суб'єкт діяльності, здатний засвоїти й творчо перетворити цю діяльність; 2) як суб'єкт власного буття, свого внутрішнього світу, здатний планувати, мати критичне ставлення до своєї діяльності, вчинків, життєвої стратегії й життя. Суб'єктність постає людською якістю, яка надає можливість бути індивідуальним або груповим суб'єктом. Наявність і ступінь оволодіння суб'єктністю визначається свободою вибору людини, її активністю й утіленням у реальність своєї діяльності.

Суб'єктність студента виявляється в навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Суб'єктність характеризує рівень активності, продуктивності і, насамкінець, успішності студента та свободи прийняття рішень. Однак О. Севастьянова зауважує, що з педагогічного погляду суб'єктність може змінюватися від абсолютної свободи в прийнятті рішень і поведінці (теорії вільного виховання) до абсолютної залежності від рішень іншого суб'єкта, у нашому контексті – педагога (авторитарна педагогіка) [356, с. 18]. Отже, формування суб'єктності студентів майже

цілком залежить від викладача, який має розуміти наслідки авторитарного стилю поведінки.

Суб'єктність надає майбутнім учителям можливість самореалізуватися в різних видах діяльності, до того ж, досягти певних цілей і вирішити конкретні завдання. Із психолого-педагогічного погляду суб'єктність для майбутнього вчителя означає відчуття своєї особистісної значущості у творчому становленні.

Вочевидь, суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає здатність до активної навчально-дослідницької діяльності щодо власної професійно-педагогічної діяльності, до самого себе з метою критичного аналізу, оцінки ефективності розвитку власної особистості й особистості іншого; здатність проектування індивідуальної стратегії й тактики у створенні власного життєвого та професійного шляху. Суб'єктність майбутнього вчителя є особистісним новоутворенням, що забезпечує здатність майбутнього вчителя орієнтуватися й здійснювати компетентний вибір у педагогічних суперечливих умовах професійної діяльності.

До результатів формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі навчання в університеті зараховуємо: орієнтацію майбутніх учителів на особистісну та професійно-педагогічну життєтворчість, пізнавальну самостійність, саморозвиток, самовдосконалення; спрямованість майбутніх учителів на особистісну самореалізацію в реальній професійно-педагогічній діяльності, розвиток суб'єктної активності, суб'єктної позиції щодо навчально-професійної діяльності, на створення індивідуально-особистісних стратегій власної професійно-педагогічної кар'єри.

Узагальнюючи різні погляди науковців на сутність поняття суб'єктності, дано таке робоче визначення: *суб'єктність – це якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі опанування різних видів і форм професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності в професійно важливі*

*особистісні якості, які сприяють досягненню професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.*

Становлення суб'єктності майбутнього вчителя полягає в тому, що студента розглядають як носія педагогічної діяльності, при цьому студент виявляє активність, прагне до саморозуміння, самореалізації свого внутрішнього потенціалу, тобто він як майбутній учитель має перетворити свої внутрішні потенційні можливості й прагнення в педагогічну реальність (креативну, комунікативну, пізнавальну). Головним із завдань викладача полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю усвідомити його прагнення до саморозвитку, самопізнання й ініціювати ці потенційні можливості й здібності до самовдосконалення. У межах підготовки майбутніх учителів вагомим є той факт, що педагогічна взаємодія між майбутнім учителем і викладачем передбачає врахування позитивно зорієнтованих життєвих позицій, професійно зорієнтованої поведінки та успішної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. Ураховуючи вищезазначене, навчально-виховний процес в університеті розглядаємо як умову суб'єктного перетворення майбутнього вчителя в навчально-виховному просторі університету.

Вітчизняний науковець М. Севастюк підкреслює, що становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності та професійного розвитку відбувається поетапно. Спочатку майбутній учитель повинен стати суб'єктом навчання, лише згодом – суб'єктом професійно-педагогічної діяльності та професійного розвитку. Під час професійного навчання відбувається перетворення Я-майбутній учитель у Я-фахівець. Зважаючи на це, виділяють позиції: той, кого навчають; той, хто навчається; той, хто самоорганізовує та саморегулює свій професійний розвиток [357, с. 177].

Аналогічної думки російські науковці, які вважають, що суб'єктність студента визначається як динамічний процес, який існує в часі й у просторі університетської освіти й для якого характерне набуття унікального досвіду, аксіологічних характеристик особистості й актуалізація педагогічних

функцій [277, с. 109]. Отже, ураховуючи психолого-педагогічний аспект нашого дослідження, ми орієнтуємося на розуміння процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у двох основних виявах. Ми розглядаємо суб'єктність як процес професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя, формування його особистісного Я-професійного й розвитку суб'єктної позиції.

Під суб'єктністю майбутніх учителів у процесі фахової підготовки ми розуміємо:

- 1) здатність майбутніх учителів виходити за межі репродуктивного мислення в процесі навчання в університеті, прагнення до самостійної інтерпретації засвоєної інформації;
- 2) оволодіння основами професійно-педагогічної діяльності, прагнення до розширення їх й удосконалення в процесі навчання у вищій школі;
- 3) усвідомлене сприйняття педагогічної діяльності й інтерес до педагогіки як чинника особистісного саморозвитку майбутнього вчителя;
- 4) розуміння власної значущості в освітньому процесі, своєї ролі й відповідальності за результати своєї педагогічної діяльності, здатність до правильної активної діяльності в ситуації невизначеності;
- 5) уміння самостійно коригувати свої дії й поведінку, адекватно оцінювати дії залежно від зміни обставин освітнього процесу;
- 6) наявність позитивної динаміки суб'єктності залежно від курсу навчання в університеті, прагнення до вдосконалення, розширення простору прийняття самостійних рішень;
- 7) усвідомлення своєї особистісної унікальності як носія індивідуальних якостей, необхідних для педагогічного спілкування й діяльності, їхня адекватна оцінка й прагнення до максимального розвитку й використання.

На сьогодні ми можемо констатувати, що суб'єктність майбутнього учителя є, з одного боку, результатом фахової підготовки, що пов'язано з

формуванням якостей до професійної діяльності, а з іншого – цілісним самостійним розвитком особистості, для якого характерна активність, ініціативність, відповідальність, здатність до цілеспрямованих особистісних і професійних самовдосконалень і змін.

Здійснений огляд сутності поняття суб'єктності дає нам підстави перейти до визначення детермінантів і структури, які становлять основу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

## **1.2. Науково-методологічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Описаний у попередньому підрозділі теоретичний аналіз сутності поняття суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в системі вищої освіти надали підстави в цьому підрозділі проаналізувати різні науково-методологічні підходи щодо суб'єктності майбутніх учителів.

Ми вже зазначали, що соціально-економічні зміни, які відбуваються в українському суспільстві, зумовили необхідність модернізації системи вищої освіти, а також пошук нових підходів до навчально-виховного процесу в університеті. З одного боку, модернізація системи освіти спрямована на те, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити й діяти в цьому світі, тобто бути громадянином світу, а з іншого – нові умови соціального розвитку України зумовлюють необхідність усвідомлення людини як найвищої цінності й на загальносуспільному, і на індивідуальному рівнях.

Саме соціально-педагогічний контекст впливає на необхідність суттєвих оновлень науково-методологічних підходів до розуміння суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Аналіз спеціальної науково-педагогічної літератури дозволяє виділити низку методологічних підходів, які сприяють не лише розумінню сутності поняття

суб'єктності, а й формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Перш ніж розглянути й проаналізувати науково-методологічні підходи щодо суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, ми вважаємо за необхідне визначити безпосередньо сутність поняття „методологія” в сучасній педагогічній науці.

Український педагогічний словник надає кілька трактувань поняття *методологія*: по-перше, методологія – це сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; по-друге, методологія – це вчення про методи пізнання й перетворення дійсності [92, с. 207].

У контексті сказаного актуальною є думка науковців, які досліджували методологію освіти. Ці думки подано в роботах О. Новикова, який вважає, що методологія – це вчення про організацію діяльності [268, с. 6]. Дослідник зазначає, що не будь-яка діяльність потребує організації й використання певної методології. Так, репродуктивна діяльність не потребує використання методології, натомість, продуктивна діяльність, спрямована на отримання суб'єктивного або об'єктивного нового результату, потребує певної організації діяльності з використанням методології.

На думку видатного російського науковця В. Краєвського, який досліджував саме основи методології освіти й зробив значний внесок у розуміння цього поняття в сучасній педагогічній науці, словники пропонують нечітке трактування поняття „методологія” і зумовлюють формальне перенесення визначення цього поняття на педагогічну дійсність, до того ж, таке перенесення відбувається без урахування особливостей педагогічного процесу й педагогічної науки загалом. Науковець вважає, що для того, щоб зрозуміти характер змін у педагогічній галузі, слід розглянути загальний процес розвитку методології як наукового пізнання. В. Краєвський розрізняє рівні методології, а саме: перший рівень – філософські знання; другий – загальнонаукова методологія (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень тощо); третій – конкретно-

наукова методологія (сукупність методів дослідження, принципів, які використовують у певній галузі науки) [190, с. 45 – 48]. У межах нашого дослідження нас цікавить другий рівень, тобто загальнонаукова методологія, яку ми розглянемо в цьому підрозділі щодо суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Підтримуючи цю думку, ми вважаємо, що кожен окремо методологічний підхід становить якісно новий засіб вивчення досліджуваного явища, у нашому випадку – суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, і може бути співвіднесений із певним рівнем методологічної науки. Для забезпечення цілісного аналізу суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки необхідно використовувати сукупність методологічних підходів, які доповнюють один одного.

Оскільки нашою метою є не стільки розробка власної теорії методологічних підходів, скільки аналіз уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, цей розділ буде насичений цитуваннями й аналізом різних думок науковців на зазначену проблему.

Загальнонаукову основу методології дослідження суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки становить, на нашу думку, системний підхід. Значним досягненням вітчизняної педагогіки є створення концепції *системного підходу*, який розглядають як напрям спеціальної методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогічній науці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і поєднання їх у єдину теоретичну картину [92, с. 305]. Так, ми розглядаємо фахову підготовку майбутніх учителів як систему, а її складником, безперечно, є сам суб'єкт пізнання, тобто особистість студента.

Системний підхід (В. Афанасьєв, М. Каган, Е. Юдін та ін. [29; 166; 476]) є особливо значущим для проведеного дослідження, оскільки врахування його фундаментальних положень дало змогу представити цілісність розробленої

системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а також аргументувати доцільність її побудови та реалізації.

Системний підхід до реалізації майбутньої професійно-педагогічної діяльності в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів ґрунтується на понятті системи.

Важливе зауваження робить Н. Сидорчук, яка вважає, що для опису будь-якої складної системи виникає потреба введення поняття підсистеми як певної доволі автономної частини всієї системи. Розподіл складної системи на підсистеми зазвичай є довільним і залежить від цілей створення системи, мети дослідження. Це пояснюється передусім неоднорідністю елементів, що утворюють складну систему, їхню індивідуальність і особливість. Водночас, кожна підсистема може передбачати ряд „дрібніших” підсистем.

Іншою характеристикою складної системи є взаємодія між підсистемами. Така взаємодія виникає внаслідок внесеного дослідником розподілу всієї системи на підсистеми. Щоб забезпечити функціонування всієї системи як цілого, необхідно якимось чином урахувати результат впливу однієї підсистеми на іншу. Зазвичай така взаємодія становить обмін сигналів між підсистемами, який здійснюється за каналами зв'язку, прокладеними від однієї підсистеми до іншої [375, с. 53].

Вивченню педагогічних систем були присвячені наукові роботи В. Беспалька, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. Відповідно до системного підходу єдність впливу на формування суб'єктності майбутніх учителів у системі фахової підготовки передбачає узгодженість навчально-виховного впливу з боку всіх учасників процесу – студентів, викладачів, кураторів, кафедр, громадських організацій, педагогічних колективів. Важливо, щоб кожна частина в навчально-виховній системі університету діяла згідно з потребами інших елементів системи, оскільки мета навчально-виховного процесу полягає в об'єднанні зусиль на успішне формування особистості майбутнього фахівця, зокрема суб'єктності.



Системний підхід надає можливість розглянути суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки із залученням їх до різних видів діяльності в структурі професійно-педагогічної діяльності як системи, у взаємозв'язку й взаємодії всіх компонентів та елементів цієї системи, крім того, важливим є дотримання послідовності зв'язків у змісті, формах, методах у процесі формуванні суб'єктності майбутніх учителів.

Реалізація системного підходу зумовлює необхідність вивчення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки як системної якості, яка формується внаслідок залучення майбутніх учителів до педагогічної діяльності, виявляється й оцінюється в процесі виконання організаторських функцій, а також функцій контролю, планування, коректування, досягнення результату в педагогічній діяльності.

Однак зауважимо, що системний підхід не забезпечує всіх необхідних засад для вивчення поняття суб'єктності майбутніх учителів і фахової підготовки загалом. На думку В. Бодрова, цей методологічний принцип не сприяє визначенню, що саме в конкретному випадку є системою, її компонентами та, відповідно, системними взаємозв'язками [330, с. 15]. Вочевидь, з метою визначення компонентів й елементів певної системи системний підхід реалізується разом з іншими, конкретнішими науковими підходами, теоріями й методами.

У цьому контексті Є. Сергієнко пропонує *системно-суб'єктний підхід* для аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й визначає загальні принципи системності й розвитку суб'єктності. По-перше, поняття системності містить показники розвитку, тобто будь-яке системне явище має здатність до розвитку, натомість процес розвитку передбачає наявність складної системної організації. По-друге, існують динамічні зв'язки між елементами системи, оскільки суб'єктність – системне явище, то воно має інтегральні характеристики системи й більше залежить від особливостей взаємозв'язку її елементів, ніж від певних якостей розрізнених елементів. У такому разі мають значення не певні зміни, а

взаємодія між функціями в процесі розвитку. По-третє, ключова характеристика динамічної системи – це самоорганізація в досягненні нових педагогічних завдань через власне функціонування [369, с. 124 – 125].

У попередньому розділі ми визначили, що суб'єктність сприяє саморозвитку й самоорганізації майбутніх учителів і реалізується завдяки їхній активності, а також передбачає особистісну діяльність майбутніх учителів, що й зумовило необхідність у нашому дослідженні звернутися до основ *ціннісно-синергетичного підходу*.

Оскільки цей підхід складається з двох складників (ціннісний, або аксіологічний, і синергетичний), то дослідження цього підходу, уважаємо, слід почати з визначення синергетичного підходу.

Уперше термін „синергетика” виник для позначення міждисциплінарного наукового напрямку, що досліджує процеси хаотизації й виникнення впорядкованих самоорганізованих систем у природознавстві. В останні десятиріччя українські науковці (С. Клепко, В. Кушнір та ін.) активно розробляють синергетичну методологію, яка впливає на розвиток і природних, і суспільно-гуманітарних наукових напрямків.

Положення *синергетичного підходу* (О. Вознюк, О. Князева, В. Кремень, С. Курдюмов, В. Кушнір та ін.) дозволяють розглядати педагогічні системи як відкриті, нелінійні й такі, що здатні до саморозвитку; процес підготовки фахівців – як багатовекторний та особистісно зорієнтований; пізнання одиничного – як самостійне явище та як важливий і значущий компонент системи. Синергетична методологія орієнтована на ідеї саморозвитку системи, ідеї усвідомлення єдності світу. Отже, визначення синергетичного підходу як одного з методологічних у нашому дослідженні дозволило спроектувати систему, у якій передбачено можливість для саморозвитку її підсистем.

Синергетична методологія надає принципово нового розуміння теорії світосприйняття. В основі синергетичного підходу лежать ідеї саморозвитку системи, ідеї усвідомлення єдності світу. Цієї думки дотримуються в багатьох роботах. Так, вітчизняний науковець В. Крижко зазначає, що

„переваги синергетичного мислення полягають у тому, що воно забезпечує цілісність світобачення. Під впливом синергетики виникла ідея коеволюційного, тобто узгодженого розуміння еволюційних процесів у природі й суспільстві” [195, с. 362]. У цьому контексті науковці підтримують ідеї про те, що загальна картина будь-якого явища чи феномену складається з фрагментів, які відповідають різним способам інтерпретації й не сумісні в традиційному розумінні, натомість, вони можуть взаємодоповнювати та сприяти появі нового явища чи феномену.

Із позицій синергетичного підходу украй важливим і цікавим для нас є твердження Т. Сорочан про те, що педагогічний процес відрізняється тим, що досягнення мети, крім об’єктивних чинників, багато в чому залежить від особистісних якостей, творчості, культурного потенціалу суб’єктів. На відміну від технічно-технологічних систем, у педагогічній системі є зворотний вплив того суб’єкта, кого навчають [400, с. 38 – 39].

Зрозуміло, що педагогічний процес залежить насамперед від особистісних якостей педагога. Ми розглядаємо суб’єктність майбутніх учителів як цілісну відкриту систему, яка постійно розвивається й динамічно перетворюються завдяки людській діяльності, взаємодіям і стосункам – це сфера розвитку людини в процесі її підготовки, вибору своєї професійної діяльності, адаптації, становлення, удосконалення її як індивіда, особистості й суб’єкта професійної діяльності, а також оптимального виходу із системи професіоналізації, де суб’єкт активно взаємодіє із середовищем і є носієм суб’єктності, що постійно розвивається.

Вочевидь, не кожна система підпорядкована принципам саморозвитку й самоорганізації, а лише та система, для якої властиві певні характеристики. Педагог, який володіє суб’єктністю, має відповідати зазначеним характеристикам, оскільки він є:

– по-перше, складною системою, тому що має багато елементів і підсистем, адже кожна людина – складна особистість;

– по-друге, відкритою системою, здатною обмінюватися інформацією з оточенням;

– по-третє, нелінійною системою (здатною до самодії): розвиток таких систем непередбачуваний, кількість його варіантів більша, ніж у нелінійних систем, адже незначні впливи можуть спричиняти великі наслідки, позитивні та негативні зміни [195, с. 366].

На думку І. Анненкової, синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні процесів самовизначення, самоосвіти, самоорганізації, самоуправління й функціонуванні рефлексивних механізмів в освітній діяльності. Для синергетичного підходу характерним є застосування стимулювальних і спонукальних впливів на суб'єкта, спрямованих на його самовираження й самовдосконалення за умов співробітництва й співтворчості, відкритості для нових педагогічних впливів [24, с. 90].

Резюмуючи положення про застосування синергетичного підходу щодо суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зробимо кілька висновків.

По-перше, суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки потребує позбавлення від стереотипного сприйняття її як звичайної сукупності знань, умінь і навичок педагогічної поведінки. В основі лежить ідея складної організованої системи, суб'єктного досвіду розв'язання проблем у процесі професійно-педагогічної діяльності. До того ж, знання не втрачають своєї цінності, а виконують другорядну роль, за допомогою якої майбутні вчителі здатні усвідомити й вирішити проблеми в процесі професійно-педагогічної діяльності.

По-друге, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті неможливо нав'язати, таке формування зумовлене лише внутрішніми потребами. Ефективність формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки може бути визначене й випадковістю, що зовсім не суперечить існуванню закономірних тенденцій її розвитку.

По-третє, успішне формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки значною мірою залежить від уміння викладача прогнозувати, визначати можливості розвитку системи, елементи якої наявні на певний час навчально-виховного процесу.

По-четверте, для успішного формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки необхідне узгодження темпів формування всіх її структурних компонентів, оскільки випередження або відставання окремих елементів не забезпечує формування суб'єктності як системи загалом.

По-п'яте, позитивні зміни не завжди сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки формування можливе лише тоді, коли система набуває нових інтегративних властивостей або якостей, яких у неї не було.

Розглянемо перший складник ціннісно-синергетичного підходу й проаналізуємо його значущість у контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. У загальному контексті *аксіологічний підхід* висвітлює важливість формування ціннісного компонента особистості майбутніх учителів. Концепція ціннісного (аксіологічного) підходу в навчально-виховному процесі була досліджена в роботах К. Абульханової-Славської, А. Петровського, Б. Підкасистого, В. Сластьоніна та ін. [6; 305; 306; 385 ].

Відповідно до положень аксіологічного підходу (Н. Асташова, І. Бех, І. Зязюн, А. Кір'якова, В. Крижко, В. Сластьонін, Г. Чижакова та ін. [ 26; 37; 158; 178; 195; 386; 383]) ціннісне ставлення має індивідуально-релятивний характер, оскільки в кожного майбутнього вчителя свій, особливий суб'єктивний ціннісний світ, що зумовлює і проблемність цього аспекту, і його фундаментальність у процесі формування суб'єктності майбутніх учителів. Це положення дозволяє обґрунтувати принцип зумовленості аксіологічного компонента суб'єктності потребами суспільства в оновленні педагогічної освіти у вимірах націотворчості. Аксіологічний підхід дозволяє розглядати професійно-педагогічну діяльність

майбутніх учителів як реальну можливість формування суб'єктності, як створення умов самоорганізації майбутньої професійної діяльності, як окреслення перспектив і цілей на основі визначення особистісних смислів, пошук варіантів суб'єктної реалізації цілей і цінностей та усвідомлення особистісних і професійно-педагогічних цінностей.

У філософсько-психологічних теоріях цінності наголошено на значущості формування ціннісних орієнтирів майбутніх учителів як суб'єкта життєвої і професійної діяльності. Ідеї аксіології, аксіологічного підходу слугують базисом для обґрунтування процесу взаємообміну ціннісними смислами як основної мети та основи формування суб'єктності в процесі фахової підготовки у ВНЗ. При цьому навчання передбачає присвоєння студентом професійно значущих цінностей, їх трансформацію в особистісно значущі цінності та смисли професійно-педагогічної діяльності.

Як стверджує М. Боритко, формування суб'єктності майбутніх учителів відбувається через самовизначення, а насамперед через самовизначення сутностей діяльності, поведінки [57, с. 12]. Культура в цьому розумінні надає вибір ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, а викладач лише підтримує чи спрямовує майбутніх учителів у виборі цінностей. У результаті самовизначення майбутній учитель вибудовує власну систему цінностей і внутрішній смисловий простір. Формами його організації можуть бути спрямованість особистості або виявлення Я-концепції, а засоби керування у процесі становлення внутрішнього смислового простору дозволяє визначити саме синергетичний підхід.

Поняття смислу відображає індивідуальну свідомість в особистісному існуванні людини, а поняття значення – приєднання індивідуальної свідомості до суспільної свідомості, тобто до культури. Обидва ці поняття містить категорія „цінностей”, тобто цінності – це те, що є значущим для суспільства та індивідуально й емоційно усвідомлене і прийняте самим студентом [Там само, с. 12 – 13].

Результатом реалізації ціннісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів є становлення ціннісних ставлень до світу, людей, самого себе. Однак ціннісне ставлення має індивідуально-релятивний характер, оскільки в кожного майбутнього вчителя свій, особливий суб'єктивний ціннісний світ, що зумовлює і проблемність цього аспекту, і його фундаментальність у процесі формування суб'єктності майбутніх учителів.

Підкреслимо зв'язок ціннісного (аксіологічного) підходу з синергетичним, що орієнтує на врахування чинника непередбачуваності у формуванні суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки суб'єктність є інтегративною складною особистісною якістю. Ціннісно-синергетичний підхід сприяє розумінню того, що будь-яка суб'єкт-суб'єктна взаємодія може вплинути на формування суб'єктності майбутніх учителів, тому ключове місце в реалізації ціннісно-синергетичного підходу в процесі фахової підготовки має належати взаємодії викладача, куратора й майбутніх учителів.

Останнім часом одним із перспективних методологічних підходів у формуванні особистості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є *компетентнісний підхід*, який виник на основі *особистісно-діяльнісного підходу*. Реалізацію ідей цього підходу було розглянуто в роботах Г. Атанова, І. Беха, В. Сластьоніна та ін. [28; 38; 383].

Український педагогічний словник пропонує таке трактування: „особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні його можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоутвердження” [92, с. 243].

Провідна ідея особистісно-діяльнісного підходу полягає в тому, що в навчально-виховному процесі в університеті ключовим елементом є

особистість майбутнього вчителя. До того ж, з одного боку, майбутнім учителям надана повна свобода вибору в процесі педагогічної діяльності, а з іншого – зберігається особистісна відповідальність майбутнього вчителя за власні дії й вчинки.

Залучення до професійно-педагогічної діяльності значить для особистості залучення до нової „соціальної ситуації розвитку” (Л. Виготський) [81], яка впливає на формування особистості майбутнього вчителя, значно змінює й збагачує його мотиваційно-потребнісну сферу, інтереси, здібності, якості особистості. Це й зумовлює єдність реалізації принципів особистісного й діяльнісного підходів.

На думку А. Фатихової, процес взаємодії особистості й професійно-педагогічної діяльності в широкому розумінні є двостороннім, оскільки особистість, яка формується в діяльності, набуває певних якостей, притаманних певній соціально-професійній групі, а сама особистість має перетворювальний вплив на саму діяльність [424, с. 432]. Вочевидь, завдяки своїй індивідуальності особистість має активно впливати на нормативні вимоги щодо діяльності, крім того, надає діяльності неповторного, унікального й індивідуально-творчого характеру. Досягнення єдності професійно-необхідних якостей особистості й діяльності педагога означає виявлення професіоналізму.

Отже, взаємозумовленість особистості й діяльності, їхня єдність, взаємозалежність сприяють потенційному розвитку особистості майбутніх учителів як суб'єктів діяльності, а також формуванню суб'єктності. У контексті професіоналізації особистості співвідношення між зовнішнім впливом і самоорганізацією в професійно-педагогічній діяльності майбутніх учителів змінюється в бік активності самої особистості майбутнього вчителя. Створення оптимальних зовнішніх умов посилює внутрішню мотивацію до активності особистості, сприяє формуванню суб'єктності, рефлексивності, креативності, що зумовлює фахову підготовку майбутніх учителів.



Із позиції особистісно-діяльнісного підходу майбутнього вчителя слід сприймати як унікальну людину, яка має право на індивідуальність, право пошуку власного шляху до професійно-педагогічної майстерності. Щодо існування другого компонента цього підходу, то саме діяльність є тим складником, який забезпечує взаємозв'язок суб'єкта з навколишнім світом, фаховою підготовкою. У процесі професійно-педагогічної діяльності майбутній учитель потрапляє в спеціально створені штучні або природні ситуації, які сприяють розвитку таких його особистісних, професійно значущих якостей, як активність, відповідальність, креативність, самостійність тощо.

Так, майбутній учитель повинен здійснювати цілепокладання, організовувати свою діяльність і діяльність інших (учнів), керувати власною професійно-педагогічною діяльністю, самостійно аналізувати й оцінювати результати власної професійно-педагогічної діяльності тощо. Зрештою, у майбутнього вчителя розвинеться інтелектуальна активність, сформується професійно-педагогічні установки, а потім – і суб'єктність. Майбутній учитель стає ініціатором, організатором і виконавцем власної професійно-педагогічної діяльності при мінімальному керівництві з боку викладача університету.

У контексті аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки нас цікавлять основи *полісуб'єктно-рефлексивного підходу* (А. Алексюк, О. Анісімов, І. Бех, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Якиманська [14; 23; 39; 115; 130; 159; 202; 379; 384; 477]), тому ми звернемося до концептуальних положень цього підходу.

Відповідно до *полісуб'єктного підходу* основою формування суб'єктності майбутніх учителів є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає залучення майбутніх учителів до навчального процесу як суб'єктів власного навчання, реалізацію принципів діалогічності в навчально-виховному процесі. Роль викладача змінюється й трансформується в спрямовальну, супроводжувальну,

фасилітативну, корегувальну, а майбутні вчителі отримують більшу самостійність у навчальному процесі.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід передбачає подолання майбутніми вчителями стереотипу про те, що в процесі професійно-педагогічної діяльності вони дотримуються пасивної позиції, тобто вважають, що „мене повинні навчити” або „мені викладач допоможе”. У межах цього підходу майбутніх учителів слід залучати до цілепокладання, діяльності й рефлексії. Важливе розуміння майбутніми вчителями того, що процес фахового становлення відбувається за умови, коли майбутні вчителі постають суб'єктами професійно-педагогічної діяльності.

Такий підхід передбачає поступове перетворення більшості майбутніх учителів з „об'єктів” педагогічної взаємодії в справжніх „суб'єктів” професійно-педагогічної діяльності, до того ж, вони мають володіти такими особистісними якостями, як розуміння значущих професійно-педагогічних завдань, формування уявлення про себе як майбутнього професіоналу, прагнення творчо реалізувати власний суб'єктний потенціал у навчанні й у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Концептуальним положенням полісуб'єктного підходу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає залучення майбутніх учителів до навчального процесу, які є активними суб'єктами власного навчання. Роль викладача в цьому разі змінюється й трансформується в спрямувальну, супроводжувальну, корегувальну, а майбутні вчителі отримують більшу самостійність у навчальному процесі.

У процесі формування суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки актуальним є рефлексивний підхід, оскільки саме рефлексія постає механізмом смислоутворення, формування мотивів, цілей, вибору дій, вчинків майбутніх учителів. Рефлексія – один з механізмів саморегуляції, самооцінювання й самовизначення суб'єкта. Вона дає змогу студенту вийти за свої межі й розв'язати суперечність між Я-суб'єктом і Я-об'єктом активності. Видатний вітчизняний психолог С. Рубінштейн уважав, що за відсутності рефлексії людина – уся всередині життя, будь-яке її ставлення –

це ставлення до окремих явищ, а не до життя загалом [347, с. 351 – 352]. Вочевидь, рефлексія відкриває інший спосіб життя – поза ним для вироблення судження про нього. Із цим пов'язана проблема відповідальності людини, а отже, і здійснення нею суб'єктного самовизначення особистості.

Перш ніж розкрити сутність і особливості *суб'єктно-діяльнісного підходу*, ми вважаємо за потрібне стисло пояснити базові уявлення про нього як загальнонауковий феномен. Такий аналіз ми здійснимо, акцентуючи увагу на тих особливостях зазначеного підходу, які перебувають у безпосередньому взаємозв'язку із фаховою підготовкою майбутніх учителів у вищій школі.

Неможливо не відзначити той факт, що ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу ґрунтуються на концептуальних положеннях суб'єктного й діяльнісного підходів у психолого-педагогічній науці. Саме тому ми вважаємо доцільним розглянути їхні особливості.

Традиційно основи суб'єктного підходу були покладені в роботах С. Рубінштейна в теорії особистості. В основі концепції лежить положення про те, що людина – це не пасивний або рефлекторний індивід, а усвідомлено думаючий, тобто суб'єкт практичної й теоретичної діяльності. Так, головна якість суб'єкта – це його активність, тобто суб'єкт не лише пізнає навколишній світ, а й усвідомлено перетворює його й самого себе.

У межах суб'єктного підходу основу становлять ідеї не лише активності суб'єкта, а і його цілісності, свободи внутрішнього світу людини, свободи вибору в житті, унікальності й цінності духовного досвіду людини.

У контексті становлення й розвитку суб'єктності професіоналів В. Сластьонін визначає специфіку становлення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й розкриває становлення в кількох площинах, а саме:

– по-перше, у площині саморозвитку, тобто суб'єктність забезпечує розвиток особистості, індивідуальності, універсальності людини; без неї сам

процес саморозвитку втрачає свою цілісність, комплексність, провідну сутність;

– по-друге, у площині освітньо-виховного процесу: суб'єктні характеристики майбутніх учителів забезпечують активність, вибірковість, творчість, а відповідно й успішність в оволодінні професійно-педагогічною діяльністю; перетворює навчальний процес у співтворчість двох суб'єктів – викладача й майбутнього вчителя;

– по-третє, у площині професійно-педагогічної діяльності: суб'єктність становить пусковий механізм включення суб'єктності майбутніх учителів, а це означає, особистісного, індивідуального, неповторного початку життєдіяльності й життєтворчості [384, с. 265 – 266].

Отже, автори суб'єктного підходу вважають, що в сучасному трактуванні розвитку особистості майбутнього вчителя недостатньо врахована роль суб'єкта в навчально-виховному процесі, тобто насамперед роль внутрішніх умов, які опосередковують усі зовнішні, педагогічні умови чи впливи. Концептуальне положення про різноманітність видів і рівнів активності суб'єкта утворюють цілу систему внутрішніх умов, через які відбувається розвиток і через які діють будь-які зовнішні чинники, – усе це визначило позицію авторів суб'єктного підходу не лише до розвитку, а й до процесу навчання.

Щодо діяльнісного підходу, то, на думку Т. Решетової, „специфіка діяльнісного підходу полягає в тому, що провідна роль у розвитку психіки належала діяльності, а вихідним методом її вивчення поставав аналіз перетворення психічного відображення в процесі діяльності” [338, с. 102]. Отже, у межах цього напрямку визначальну увагу приділяли аналізу специфічних характеристик, які належать самій діяльності в аспекті максимальної адаптації суб'єкта до її вимог.

Вагомий внесок у розвиток суб'єктно-діяльнісного підходу зробив А. Брушлинський, оскільки науковець не лише сприяв науковому обґрунтуванню цього поняття, а й визначив основи психології суб'єкта.

У межах суб'єктно-діяльнісного підходу маємо виокремити й проаналізувати кілька напрямів: теоретико-методологічні питання дослідження проблеми суб'єкта з позицій психолого-педагогічної науки подані в роботах К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського; основи розвитку суб'єкта в онтогенетичному руслі присвячені роботи О. Сергієнко; проблема суб'єктного підходу до розвитку особистості та її суб'єктності досліджено в дисертаційних роботах Л. Стахневої, Т. Ольхової та ін.; теоретичне й практичне забезпечення розвитку суб'єктності педагогів було предметом дослідження С. Кашлева, Ф. Мухамедзянової та ін.

Зауважимо, що визначення суб'єктності майбутніх учителів з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу дозволяє значно збагатити розуміння цього феномену в педагогічній науці й надає нові можливості для вивчення цього поняття.

Підтвердженням наших міркувань може бути позиція Є. Сергієнко, яка підкреслює цінність категорії суб'єкта в кількох аспектах: по-перше, категорія суб'єкта дозволяє звернутися до цілісного вивчення людини; по-друге, категорія суб'єкта дозволяє поєднати розрізнені аспекти вивчення індивідуальності особистості; по-третє, категорія суб'єкта надає можливість вивчати професійно-педагогічну поведінку, діяльність як опосередковані внутрішнім світом людини, її суб'єктним вибором і перевагами, її самостійною активною побудовою моделі професійно-педагогічної діяльності [370, с. 63 – 64]. Зазначені авторкою аспекти мають безпосереднє відношення до вивчення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в межах суб'єктно-діяльнісного підходу.

Вочевидь, суб'єктність формується під впливом взаємодії різних зовнішніх і внутрішніх чинників, які, своєю чергою, зумовлюють особливості діяльності суб'єкта. Саме суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє розглянути в поєднанні такі категорії, як особистість і діяльність, вивчити діяльність і поведінку, опосередковану внутрішніми умовами.

На сучасному етапі розвитку теорії й методики професійної освіти цю проблему активно досліджує Г. Сорокових. Розглянувши основні положення проблеми суб'єкта та його діяльність у філософських і психологічних дослідженнях, учена зробила свій внесок у розуміння поняття суб'єктно-діяльнісного підходу з педагогічного погляду. Так, дослідниця визначила суб'єктно-діяльнісний підхід як „спосіб пізнання й організації діяльності, що містить комплекс структур і механізмів, спрямованих на формування особистості як активного суб'єкта, який самоорганізовується й саморозвивається, здатного самостійно, творчо здійснювати свою діяльність і усвідомлено керувати нею, бути відповідальним за результати власних дій і вчинків” [398, с. 51].

Наші міркування щодо звернення до ідей суб'єктно-діяльнісного підходу ґрунтуються на тому, що суб'єктно-діяльнісний підхід має такі особливості:

по-перше, він дозволяє організувати ефективну взаємодію й взаєморозуміння між викладачем і майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки, що відображає принцип суб'єкт-суб'єктних відносин і принцип діалогічності, крім того, процес навчання набуває конкретної спрямованості на формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів. Відповідно до концептуальних положень формування суб'єктності ефективність формування професійно значущих особистісних якостей у майбутніх учителів зумовлена певним рівнем суб'єктності в студентів університету, завдяки якій виявляються такі особистісні новоутворення, як самопізнання, самоактуалізація, самовдосконалення, самовиховання, необхідні сучасному фахівцю в досягненні самореалізації в кар'єрі;

по-друге, в основу суб'єктно-діяльнісного підходу покладено концептуальні ідеї, які орієнтовані, з одного боку, на сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, а з іншого – на педагогічні традиції формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки;

по-третє, суб'єктно-діяльнісний підхід обраний нами з метою оцінки результатів суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, адже в ньому інтегровано професійний, педагогічний і соціальний компоненти суб'єктності, тобто суб'єктність – складна ситуативна характеристика особистості, що відображає її вибіркочу активність, відповідальність за самостійну ініціативу, перетворювальне ставлення до самого себе, діяльності, людей, навколишнього світу загалом. Отже, суб'єктність проходить крізь усі сфери людського буття і виявляється в індивідуальному й особистісному. Цю концептуальну ідею містить логіка й сутність суб'єктно-діялісного підходу, який передбачає, «розвиток суб'єктності на індивідуальному рівні, що відбувається за рахунок біоенергетичних передумов і здібностей до рефлексивних дій» [384, с. 265].

Сказане дозволяє визначити суб'єктно-діялісний підхід у процесі фахової підготовки майбутніх учителів як різновид загальнопедагогічного підходу, сутність якого полягає у формуванні суб'єктного досвіду майбутніх фахівців у вирішенні професійно-педагогічних проблем, що виникають у навчально-виховному процесі й під час виконання провідних функцій, характерних для педагогічної діяльності. Результати порівняльного аналізу характеристик суб'єктного, діялісного підходів наведено в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1.*

Порівняльні критерії	Суб'єктний підхід	Діялісний підхід	Суб'єктно-діялісний підхід
Об'єкт дослідження	Саморозвиток суб'єктності особистості, самоактуалізація, самореалізація	Передача соціального досвіду завдяки навчально-виховному процесу; розвиток і формування особистості й системи особистісних якостей, що забезпечують адаптацію в соціумі	Розвиток й формування суб'єктності, суб'єктного досвіду через педагогічну навчальну діяльність; саморозвиток і самореалізація особистості.

<i>Продовження табл. 1.1</i>			
Принципи	Принцип індивідуалізації суб'єкта, унікальності особистості	Принцип розвитку особистості через діяльність	Принцип суб'єктних відносин, принцип діалогічності
Специфіка підходу	Адаптація особистості до соціально значущих ситуацій через розвиток і саморозвиток, вивчення внутрішніх чинників (мислення, свідомість)	Адаптація особистості до соціально значущих ситуацій через діяльність, вивчення зовнішніх чинників (педагогічна ситуація, провідна педагогічна діяльність)	Поєднання значущості й ролі зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості під час адаптації.
Понятійний апарат	Суб'єктність, активність, саморозвиток, самоактуалізація, саморегуляція	Діяльність, особистість, навчальна діяльність, уміння, навички, здібності, освіта.	Суб'єктність, суб'єктний досвід, самопізнання, самоактуалізація, самовдосконалення, самовиховання, самореалізація, навчально-виховний процес, діяльність, уміння, навички.

У контексті порівняння наявних підходів у психології й педагогіці зауважимо, що метою діяльнісного підходу є передавання соціального досвіду, а також формування людини як особистості. Натомість суб'єктний підхід більше зорієнтований на розвиток особистісних і суб'єктних якостей людини, які забезпечують розвиток так званих „самостей”. Імовірно, з позицій суб'єктного підходу мета навчально-виховного процесу полягає в розвитку самої людини, її внутрішнього світу, у розвитку її потенційних можливостей. Тобто в контексті зазначеного підходу предметом дослідження стають нові чинники й детермінанти розвитку, саморозвитку, його закономірності й механізми. Безпосередньо саму діяльність розглядаємо не як головний чинник активності людини, а в контексті з поняттям «суб'єкт».



Отже, навчально-виховний процес залежить не лише від різних видів діяльності людини, а й від самого суб'єкта.

У межах нашої роботи особливої уваги заслуговує суб'єктно-діяльнісний підхід, оскільки він забезпечує одночасне поєднання розвитку особистості майбутнього вчителя та його саморозвиток як суб'єкта діяльності в навчально-виховному процесі університету.

Грунтуючись на аналізі різноманітних трактувань суб'єктно-діялісного підходу, ми дійшли висновку, що суб'єктно-діялісний підхід передбачає моделювання певного освітнього середовища, тобто соціально-педагогічної ситуації, у межах якої суб'єкти освітнього процесу стають активними учасниками соціально-педагогічної взаємодії, яка за зазначених умов стає суб'єкт-суб'єктною. Такий підхід сприяє створенню педагогічних умов у межах навчально-виховного процесу, коли відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія на всіх рівнях, а саме: викладач ↔ майбутній учитель, викладач ↔ група, майбутній учитель ↔ майбутній учитель, викладач ↔ викладач, група ↔ майбутній учитель тощо.

Так, при суб'єктно-діялісному підході освітнє середовище стає траєкторією потенційного саморозвитку майбутнього вчителя як суб'єкта соціально-педагогічної взаємодії, середовищем набуття та творчого використання ним суб'єктного досвіду, трансформації й перетворення його особистості, нарощування суб'єктності. За такого підходу викладач повинен діяти як суб'єкт, який використовує творчий підхід до професійно-педагогічної діяльності й організації навчально-виховного процесу в університеті.

Крім того, в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії важливо враховувати особистісну сутність майбутнього вчителя, відображену в його розумінні себе як суб'єкта діяльності. У зазначеному контексті актуальною є думка І. Бега, який вважає, що залежно від перебігу міжособистісних взаємин суб'єкт може або пасивно підкоритися зовнішнім причинам, або протиставити їм власне Я. За умови першого способу реагування матимемо

суб'єкта адаптивної спрямованості, за другого – суб'єкта діяльнісної настанови. Особливістю суб'єкта адаптивної спрямованості є те, що він недостатньо усвідомлює власні переживання, які супроводжують його спосіб реагування й не приходять зсередини як дія. Для суб'єкта діяльнісної настанови характерна міцність духовних складників образу Я. Такий його особистісний стан є результатом дії рефлексії, яка своїм зусиллям пронизує й гармонізує емоційну сферу, укріплює всі складники духовної структури Я, які практично реалізуються в суб'єкт-суб'єктних відносинах як єдине ціле. Крім того, суб'єкт сповна усвідомлює свою внутрішню відмінність від зовнішнього світу і вплив його на функціонування духовного Я. Рефлексія, спрямована на створення цілісного Я, сприяє самоствердженню й духовному зміцненню [39, с. 12].

Зважаючи на наведені думки, спробуємо сформулювати основні теоретико-методологічні передумови, які визначають сутність суб'єктно-діяльнісного підходу, і запропонуємо авторське бачення особливостей і специфіки його застосування в навчально-виховному процесі в університеті. Ми виходимо з того, що суб'єктно-діяльнісний підхід становить струнку систему організаційно-педагогічних принципів, застосовуваних у педагогічній практиці.

1. Діяльнісний підхід разом із суб'єктним покладено в основу дослідження суб'єктності майбутніх учителів. Це дозволяє розглядати процес формування суб'єктності не лише як процес, який має діяльнісну природу, а і як процес, який здійснює суб'єкт на основі суб'єктно позиційного ставлення до власної діяльності, зокрема фахової. Зважаючи на це, ми розглядаємо суб'єктність майбутніх учителів у широкому розумінні як процес самоорганізації й саморегуляції професійно-педагогічної діяльності суб'єктами в освітньому процесі. При цьому відбувається подвійний процес діяльності суб'єкта, тобто суб'єкт перебуває, з одного боку, в середині професійно-педагогічної діяльності, а з іншого – над самою ситуацією й

діяльністю, оскільки він рефлексує процес її реалізації, втручається в ситуації ускладнень, протиріч і неузгодженостей.

2. Суб'єктно-діяльнісний підхід значно перетворив сутність поняття діяльнісного підходу, оскільки, по-перше, безпосередньо сам суб'єкт виконує самоорганізацію своїх особистісних можливостей і здібностей; по-друге, суб'єкт організовує й координує власну активність щодо реальної діяльності; по-третє, суб'єкт відповідає за свій суб'єктний засіб виконання діяльності, що відповідає його внутрішнім і зовнішнім умовам; по-четверте, суб'єкт перетворює в професійній діяльності певні умови й вимоги діяльності для отримання об'єктивно оптимального результату й результату, що суб'єктивно задовольняє суб'єкта діяльності.

3. Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає свободу майбутніх учителів у виборі пріоритетів діяльності, побудові своєї професійно-педагогічної траєкторії, активізує формування суб'єктності й набуття суб'єктного досвіду. Такий досвід є особистісним досягненням майбутнього вчителя, набути який у предметній, вербальній формі, що становить когнітивно-знаннєву систему навчання, неможливо. Тому суб'єктний досвід визначений рівнем сформованості суб'єктності майбутніх учителів, а для суб'єктно-діяльнісного підходу ця якість є смислоутворювальною.

4. Суб'єктно-діяльнісний підхід змінює пріоритетність цільових установок фахової підготовки із загальноприйнятих (колективних) на індивідуальні, спрямовані на розвиток особистості. В умовах вищого навчального закладу це означає зміну традиційної ментальності, вираженої не лише в наділенні майбутнього вчителя професійно-педагогічними якостями, але й у визначенні за ним суб'єктних властивостей, що характеризують його незалежність, автономію, здатність до вибору тощо.

5. Суб'єктно-діяльнісний підхід вимагає корекції смислового й понятійного апаратів педагогіки вищої школи, а також принципів навчання. Його смислове поле визначає новий зміст таких традиційних педагогічних понять: мета, зумовлена не лише зовнішніми обставинами, а й

особливостями особистісного розвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; діяльність, що постає аналогом педагогічних процесів; управління навчальним процесом, що реалізується як науково-методичний супровід; форми, замінювані ситуаціями вільного вибору; методи та прийоми, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу; критерії й показники, орієнтовані на зовнішні та внутрішні вияви.

6. Суб'єктно-діяльнісний підхід у вищій школі спрямовує викладачів на визнання майбутніх учителів активними суб'єктами навчально-виховного процесу, у якому відносини будуються за суб'єкт-суб'єктним принципом, що відображає сутність співробітництва, взаємоповаги, довіри й конструктивного діалогу. Це передбачає виключення з уявлень про майбутніх учителів як об'єктів навчально-виховного процесу й закріплення за ними статусу активних суб'єктів, які мають неповторну індивідуальність. Згідно з суб'єктно-діялісним підходом поняття об'єкта не замінюється поняттям суб'єкта, а заміщає його в системі відносин внутрішніх механізмів педагогічного процесу.

7. Суб'єктно-діялісний підхід за своєю суттю, спрямованістю, цілями, технологічними особливостями найбільш близький до феномену самореалізації особистості майбутнього вчителя, а його фахова підготовка передбачає включення механізмів самоусвідомлення, самопізнання, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції особистості, що є головною умовою її успішної професійно-педагогічної діяльності.

Отже, на сьогодні суб'єктно-діялісний підхід є провідним підходом у вищій школі, який передбачає не формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки із заздалегідь програмованими професійно значущими якостями, а створення педагогічних умов для повноцінного вияву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій майбутніх учителів.

Дослідження науково-методологічних підходів до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки надає нам підстави для визначення особистісних характеристик стану суб'єктності майбутніх учителів із позицій педагогічної акмеології.

### **1.3. Особистісні характеристики стану суб'єктності майбутніх учителів із позицій педагогічної акмеології**

У межах нашого дослідження важливим є вирішення питань особистісних характеристик суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки з позицій педагогічної акмеології, оскільки поняття суб'єктності вперше було досліджено в межах акмеологічного підходу, тому ми вважаємо суттєвим розглянути особистісні характеристики суб'єктності майбутніх учителів із позицій педагогічної акмеології. Перш ніж ми перейдемо до визначення характеристик цього поняття, розглянемо основні аспекти педагогічної акмеології в системі педагогічних наук.

В основі поняття „акмеологія”, запропонованому вперше на початку минулого сторіччя для позначення науки про розвиток людей, лежить термін „акме” як найвищого ступеня творчої сутності людини в житті.

Із позицій педагогічної психології „акме” – це не гідність окремої людини, а об'єктивна здатність і можливість, необхідність повноцінного розвитку людини, її саморозвитку й самореалізації, реальність здійснення та ступінь вираження яких зумовлений великим комплексом різних обставин, що визначає особливості онтогенезу кожної конкретної людини, зокрема її індивідуальні особливості, рівень розвитку її потреби до самореалізації, а також специфікою культурно-історичного середовища [105, с. 13].

Набагато пізніше, у процесі розвитку акмеології як науки, науковці й дослідники підкреслили, що на рівні вже дорослої людини індивід виявляє себе як особистість і активний діяч, професіонал. Саме тому в акмеології

особливу увагу приділяють вивченню професійної діяльності, у якій створюються оптимальні можливості для виявлення людиною себе. Ступінь, рівень, характер виявлення (акме) визначаються багатьма обставинами (вік, рівень розвитку суб'єктності, діяльності, соціальні й історичні умови).

На думку А. Деркача, дослідження розвитку людини в контексті проблем професійної акмеології, яка виявляє умови й основи процесу реалізації творчого потенціалу людини, її творчого розвитку й самореалізації, усе більше розкриває складний зміст цього феномену, його багатоплановість і багаторівневу системну цілісність процесу розвитку людини, – в онтогенезі, культурно-історичному здійсненні [Там само, с. 10].

Зрозуміло, що, як і будь-яка наукова галузь, педагогічна акмеологія має предмет вивчення. На думку С. Пальчевського, предметом педагогічної акмеології є саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу (педагогічних працівників шкільних навчально-виховних закладів, учителів середньоосвітніх навчальних закладів, професорсько-викладацького складу спеціалізованих навчальних закладів різного рівня акредитації) у процесі освітньої діяльності з метою підготовки до самовизначення в житті, професійного становлення, розвитку й удосконалення професійної майстерності на шляху реалізації особистісної стратегії життя [292, с. 32].

Науковець визначає такі завдання педагогічної акмеології як науки:

- розвиток у майбутніх учителів тих відмінних внутрішніх ознак, які необхідні для найповнішої професійної самореалізації;
- розробка педагогічних методик і психотехнік для професійного самовизначення особистості на етапі закінчення загальноосвітніх навчальних закладів;
- дослідження психолого-педагогічних умов професійного становлення особистості під час навчання у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації;

- розробка акмеологічних моделей професійного становлення фахівців різноманітних галузей і педагогічних працівників, відповідальних за їхню підготовку;
- визначення шляхів удосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників освіти;
- створення й наукове обґрунтування моделей професіоналізму педагогічної діяльності як динамічної системи, інваріантної до всіх педагогічних систем;
- розробка методичного інструментарію, що дозволяє діагностувати досягнутий рівень професіоналізму окремого педагога і педагогічного колективу;
- вирішення проблем, пов'язаних із механізмами формування в майбутнього професіонала фахової мотивації, саморефлексії, потреби в актуалізації фахово-особистісного потенціалу;
- розробка акмеологічних концепцій розвитку вищої професійної освіти [291, с. 33].

Зрозуміло, що педагогічна акмеологія – це наука про шляхи досягнення професіонального „акме” педагога в професійно-педагогічній діяльності. Визначальним результатом педагогічної діяльності є наявність позитивних якісних змін в особистості майбутніх учителів, а саме: забезпечення знань, умінь і навичок, що відповідають освітнім стандартам; формування якостей особистості, необхідних для активної життєдіяльності.

Суттєве зауваження зробила О. Шмельова, підкреслюючи, що педагогічна акмеологія вивчає професіоналізм як інтегративну якість особистості й діяльності, а також розглядає її рівні, етапи, технології й чинники становлення в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання й творчої самореалізації фахівця. Педагогічна акмеологія досліджує продуктивність, її рівні як якісну характеристику в оцінюванні результатів професійно-педагогічної діяльності в педагогічній системі, стратегій і технологій навчально-виховного процесу, способів вирішення

педагогічних завдань. Предметом педагогічної акмеології є виявлення закономірностей саморозвитку майбутніх учителів у майстерності, визначення в саморозвитку потенційних можливостей, етапів нарощування творчого потенціалу й підтримки професійної форми. Крім того, предметом педагогічної акмеології також є закономірності, умови й чинники продуктивного функціонування освітніх систем, а також стимулювання самореалізації творчого потенціалу основних учасників освітнього процесу (викладачів, студентів, учнів) [454, с. 39].

Акмеологічна концепція розуміння суб'єктності зосереджує увагу на професіоналізмі як на виявленні найвищого ступеня самореалізації особистості в професійно-педагогічній діяльності. У нашому дослідженні звертаємося до педагогічної акмеології, оскільки закономірності педагогічної акмеології як науки відображають процес позитивного саморозвитку особистості, зокрема особистісно-професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Звернення до ідей педагогічної акмеології зумовлене тим, що закономірності набуття професіоналізму потребують міждисциплінарного підходу. Предметом акмеології є обґрунтування закономірних зв'язків і залежність між рівнями продуктивності та професіоналізму діяльності, а також чинників, які сприяють або перешкоджають самореалізації творчих потенціалів особистості на шляху до вершин творення [204, с. 30 – 32].

Професіоналізм надає людині можливість, по-перше, отримати високу результативність праці, по-друге, ефективно виконати професійну діяльність у взаємодії з колегами, по-третє, виявити й розвинути професійно важливі особистісні якості людини. Поняття „професіоналізм” відображає такі компоненти праці, як професійна діяльність, професійне спілкування й особистість професіоналу [12, с. 308].

Важливим кроком на шляху формування уявлень про суб'єктність майбутніх учителів є взаємозалежність понять „професійно-педагогічна



діяльність”, „професійно-педагогічне спілкування” й „особистість професіонала” (див. рис. 1.1).

Професійно-педагогічна діяльність передбачає активність майбутніх учителів, спрямовану на перетворення предмета праці з метою досягти позитивний результат, який відповідає суспільним і особистісним, матеріальним і духовним потребам.

Професійно-педагогічне спілкування передбачає також активність, спрямовану на встановлення взаємодії й співробітництво з колегами, учнями, студентами в процесі перетворення предмета праці. Професійне спілкування може бути визначене також як засіб поліпшення професійної діяльності.

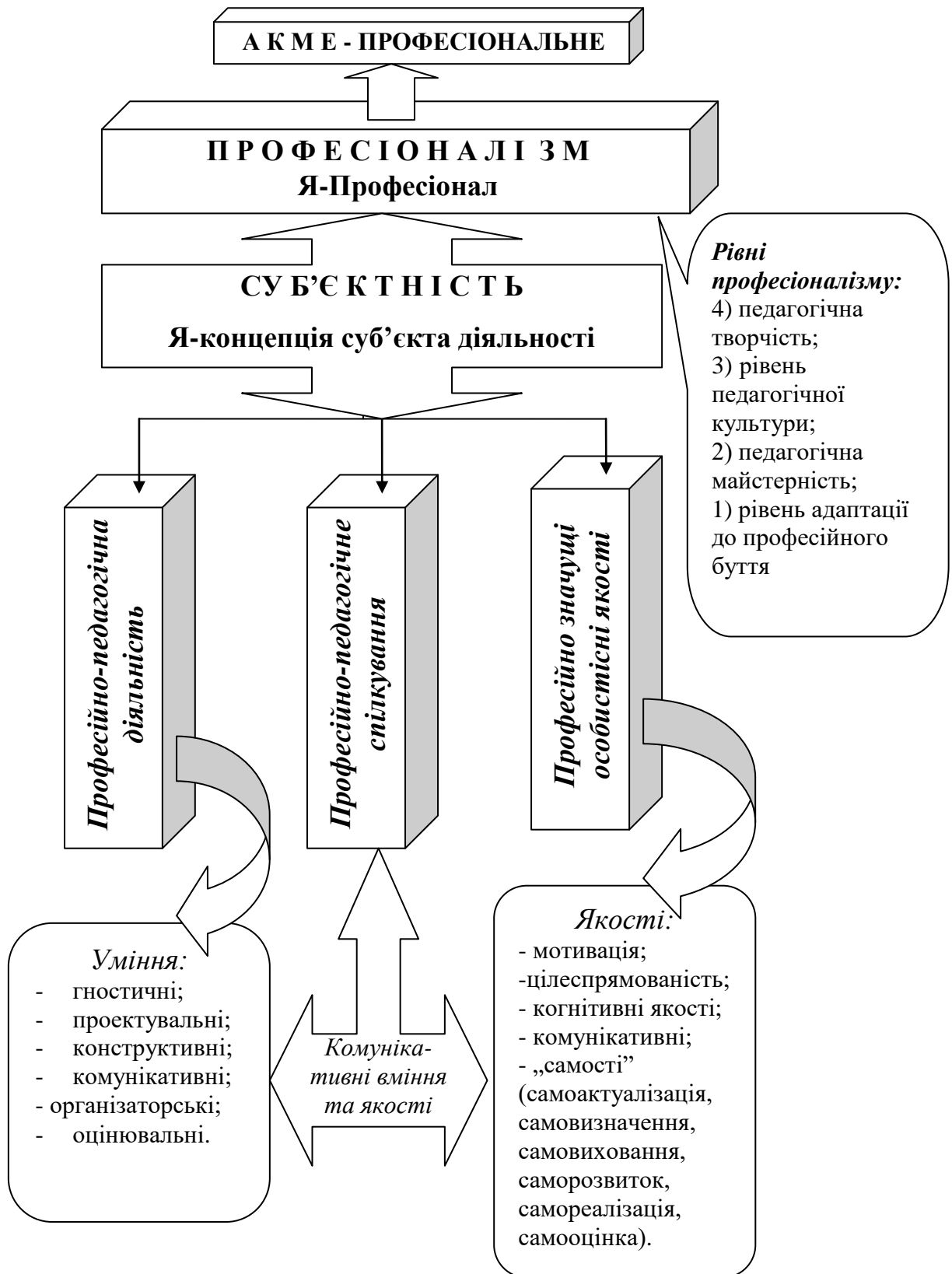
У змістовному плані професіоналізм майбутнього вчителя виражений інтегральною характеристикою особистості вчителя, яка передбачає оволодіння видами професійної-педагогічної діяльності й наявність у вчителя поєднання професійно важливих психологічних якостей, що забезпечують ефективне вирішення професійних і педагогічних завдань у навчально-виховному процесі. У зазначеному контексті доречно репрезентувати рівні професіоналізму майбутнього вчителя, які передбачають так звані „сходінки”, етапи в процесі досягнення високих показників педагогічної праці:

1) рівень адаптації до професійного буття або етап адаптації й первинного опанування вчителем норм, менталітетів, необхідних прийомів і педагогічних технологій в освітньому процесі;

2) рівень педагогічної майстерності як виконання на доброму рівні зразків передового педагогічного досвіду, накопиченого в професії;

3) володіння прийомами індивідуального, особистісно-зорієнтованого, суб’єктно-діяльнісного підходів до учнів, інтерактивними методами;

4) рівень самоактуалізації вчителя в професії, розуміння можливостей педагогічної професії для розвитку особистості, саморозвиток



**Рис. 1.1. Суб'єктність майбутніх учителів крізь уявлення про поняття професіоналізму в акмеологічному контексті**

позитивних якостей засобами професії, розвиток і затвердження власного педагогічного індивідуального стилю;

5) рівень педагогічної творчості у збагаченні педагогічного досвіду в професії завдяки особистісному творчому внеску, тобто авторські пропозиції щодо окремих педагогічних завдань, методів, технологій, а також у створенні зовсім нових педагогічних систем в освітньому середовищі [12, с. 444 – 445].

У контексті соціальної педагогіки зазначено, що професіоналізм особистості й професійна діяльність перебувають у діалектичній єдності й мають тісні функціональні зв'язки.

У широкому розумінні підсистема професіоналізму особистості містить вимоги щодо рівня розвитку особистісних характеристик і властивостей вчителя, які багато в чому визначають високу ефективність професійної діяльності.

Проблемами дослідження професіоналізму майбутніх учителів займалися такі видатні вчені, як Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Сластьонін, Н. Кузьміна В. Шадріков, (дослідження особистості професіоналу), А. Маркова (психологія професіоналізму), Л. Мітіна (особистість і професія), Е. Зеєр (психологія професій) та ін. Представники акмеологічної школи стверджують, що існує логічний взаємозв'язок між категоріями „професіоналізм” і „професіонал”. Науковці по-різному трактують ці поняття:

1. Для професіоналізму характерна наявність у вчителя знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки й техніки. Професіоналізм передбачає вміння формулювати завдання, застосовувати методологію й методи спеціальних наук для вирішення професійних завдань (Н. Кузьміна [205]).

2. Професіонал – це людина, яка опанувала норми професійної діяльності, професійного спілкування на високому рівні, дотримуючись професійної етики, і досягла професійної майстерності. Професіонал володіє професійними ціннісними орієнтаціями, а також змінює й розвиває власну

особистість через професію, прагне зробити творчий внесок у професію, до того ж, уміє викликати інтерес суспільства до професійних результатів, що сприяє підвищенню престижу обраної професії (А. Маркова [246]).

3. Професіоналізм – це інтегральні характеристики особистості, необхідні для всіх видів професійної діяльності різною мірою, до того ж, кожна інтегральна характеристика становить якусь комбінацію й поєднання значущих особистісних властивостей, важливих для успішної дії в межах конкретної професії. Професійний розвиток особистості – це процес підвищення рівня й удосконалення структури спрямованості, компетентності й мобільності через розширення протиріччя між актуальним і відображеним рівнями їхнього розвитку й розуміння особистістю необхідності самовдосконалення (Л. Мітіна [257]).

4. Професіонал – це працівник, який володіє не лише знаннями, уміннями, певними якостями й досвідом, а й професійною компетенцією, здатністю до самоорганізації, відповідальністю й професійною надійністю. Професіоналізм потребує від професіонала здатності виявити проблему, сформулювати завдання й знайти спосіб її вирішення (Е. Зеєр [149]).

5. Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники розвитку професіоналізму особистості й діяльності, високий соціальний і професійний статус, але все одно прагне до саморозвитку, професійних досягнень, які мають соціально позитивне значення. Професіоналізм визначають як інтегральну психологічну характеристику праці людини, що відображає рівень і характер оволодіння людиною професією й означає, що людина здійснює свою професійну діяльність на рівні провідних фахівців, відомих на той час (А. Деркач [105]).

Взаємозв'язок між поняттями „професіоналізм” і „професіонал” зумовлює високий рівень діяльності, зокрема педагогічної, і наявність системи особистісних якостей, які регулюють норми поведінки й відносин. Особистісні норми узгоджуються з професійним статусом педагога. Якщо

поведінка відповідає особистісній нормі, педагог відчуває самоповагу, впевненість у свої діях, до того ж, підвищується самооцінка професіонала.

Професіоналізм на практиці реалізується через систему вмінь, які, безперечно, містять знання професійно-педагогічної сфери й навички професійно-педагогічної діяльності. Акмеологічна Санкт-Петербурзька школа (Н. Кузьміна, А. Деркач [205; 105]) пропонує такі вміння, що характеризують професіоналізм майбутнього вчителя:

- гностичні (уміння аналізувати науково-методичну літературу, різні концептуальні положення й підходи до навчально-виховного процесу; уміння досліджувати об'єкт, педагогічний процес і аналізувати отриманий результат своєї професійної діяльності; аналізувати соціальні ситуації та їхній вплив на розвиток особистості, а також вивчати індивідуальні й вікові особливості учнів, їхню поведінку, мотиви й інтереси);

- проектувальні (уміння формулювати цілі, систему завдань для майбутньої педагогічної діяльності, прогнозувати план індивідуального розвитку, моделювати зміст, форми й методи діяльності, а також можливі ситуації й моделі поведінки учнів);

- конструктивні (уміння виконувати поставлені завдання, вибирати продуктивні форми, методи й прийоми в роботі з різними категоріями учнів; визначати мету, завдання й планувати способи вдосконалення власної педагогічної діяльності);

- комунікативні (уміння встановлювати оптимальні відносини, виявляти такт, делікатність, толерантність; керувати своїми емоціями в будь-яких умовах);

- організаторські (уміння сприяти досягненню поставленої мети, організувати виконання поставлених завдань; приймати самостійні й оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності);

- оцінювальні (уміння правильно й об'єктивно оцінювати результат власної роботи; контролювати свої дії, психологічний стан, професійні відносини) [319, с. 242].

Вочевидь, реалізація професійних умінь тісно пов'язана з розвитком особистісних якостей майбутнього вчителя. Для професіоналізму характерна наявність специфічних соціальних і психологічних якостей особистості, що забезпечує ефективність у професійній діяльності. Безумовно, розвиток професійно-зорієнтованих якостей майбутнього вчителя здійснюється в процесі навчально-виховної діяльності, що організується в такій багатофункціональній і складній системі, якою є вищий навчальний заклад.

Узагальнюючи акмеологічний досвід, науковці (А. Деркач, В. Зазикін та ін.) пропонують акмеограму педагога, яка відображає індивідуальне сходження вчителя до вершин професіоналізму, до вершин „акме”. Науковці співвідносять акмеограму з професіограмою вчителя, яка відображає вимоги до професійної діяльності й особистості фахівця. Акмеограми вчителя можуть відрізнятися за поставленими цілями, характером і динамікою траєкторії, містити різні рівні професіоналізму, зокрема майстерність, творчість, саморозвиток, самовдосконалення тощо [12, с. 448 – 450].

До професійно важливих якостей належать: 1) здатність до мотивації, зумовлена професійними потребами й інтересами, а також ціннісними орієнтаціями майбутнього педагога; 2) здатність до цілеспрямованості, що виявляється у визначенні цілей, завдань, організації, контролі й прогнозуванні; 3) когнітивні якості (пам'ять, увага, уява та ін.); 4) комунікативні якості, що виявляються в доброзичливості, контактності, відкритості, толерантності, культурі спілкування, емоційній стійкості; 5) якість „самості”, яка полягає в здатності самоконтролю, саморегуляції, самореалізації, самовдосконалення, а також самостійно приймати рішення.

В акмеологічному контексті доречно зазначити, що в основі професіоналізму лежить Я-концепція, яку становлять різні уявлення про самого себе, що відрізняються неоднаковим ступенем адекватності:

- Я-реалістичне (сучасне);
- Я-ідеальне (яким майбутній учитель прагне бути, орієнтуючись на ціннісні орієнтації);

- Я-динамічне (яким педагог хотів би стати в майбутньому в процесі власного професійно-педагогічного розвитку);
- Я-фантастичне (яким майбутній учитель хотів би стати, якби це було можливо).

Зрозуміло, розвиток професіоналізму особистості припускає гармонійність складників Я-реального, Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього, оскільки Я-реальне зумовлене розвитком системи самооцінки, самоконтролю, рефлексією; Я-ідеальне та Я-майбутнє є стимулом для саморозвитку в межах реалістичності й адекватної оцінки своїх індивідуальних і суб'єктних можливостей; Я-фантастичне сприяє формуванню високих особистісних і професійних стандартів [319, с. 75].

Продуктивне уявлення Я-професіонал і відрізняється саме несуперечливістю реального, ідеального й фантастичного „Я”. Сформоване уявлення „Я” впливає на характеристики так званої „самості”, що лежать в основі суб'єктності.

Визначаючи акмеологічний простір суб'єкта, науковець О. Манолова вважає, що суб'єктність – це цілісна система, яка постійно розвивається й динамічно перетворюється завдяки людській діяльності, взаємодії й відносинам у процесі фахової підготовки, вибору своєї професійної діяльності, адаптації, становлення, удосконалення її як індивіда, особистості й суб'єкта професійної діяльності, а також оптимального виходу із системи професіоналізації, де суб'єкт активно взаємодіє із середовищем і є носієм суб'єктності [242, с. 58].

Отже, акмеологічний простір уміщує професійний простір людини, що сприяє розвитку й продуктивній реалізації професійних властивостей людини як суб'єкта діяльності. З погляду педагогічної акмеології ознаками професійної суб'єктності є параметри активності людини:

- 1) активне орієнтування в новій ситуації, матеріалі;
- 2) розуміння структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху;

- 3) ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення;
- 4) інтенсивне залучення до діяльності;
- 5) потяг до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- 6) розуміння протиріч свого розвитку, їх уникнення, забезпечення балансу й гармонії;
- 7) постійний бажання саморозвитку й самооновлення;
- 8) потяг до самореалізації та творчого вдосконалення;
- 9) інтеграція свого професійного шляху, вміння структурувати й упорядковувати свій професійний досвід і досвід інших [241, с. 59].

Досліджуючи становлення професійної суб'єктності, Т. Гущина й І. Андреева зазначають, що „процес становлення професійної суб'єктності передбачає конструювання способів оволодіння операційним аспектом діяльності, які своїм змістом формують мотиви професійного становлення, а так комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення соціальної значущості своєї професії, тобто необхідне поєднання змістовних (інтерес до професії, потреба до самореалізації) та адекватних мотивів діяльності” [99, с. 29].

Із позицій педагогічної акмеології суб'єктність майбутнього вчителя передбачає:

- 1) готовність майбутнього вчителя до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, до структури якої входять: професійна компетентність як система знань і вмінь майбутнього вчителя; педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінантних мотивів педагогічної роботи, стійка мотивація педагогічної діяльності;
- 2) професіоналізм майбутнього вчителя, узгоджений з духовно-моральною, акмеологічною позицією, яка виявляється в таких показниках:



- усвідомлення мети як цілісного розвитку людини з пріоритетом формування морально-гуманістичної особистості, що сприяє утворенню духовно-моральних основ соціальної зрілості учнів;
- відмова від авторитарних методів у навчанні й вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значущих для учня подій, як процесу оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкриття особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу й видів діяльності;
- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки майбутнього педагога на концептуальну;
- гуманізація педагогічного спілкування через оволодіння методами, прийомами й формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічний комфорт у спілкуванні;
- застосування методу „акмеологічної дії” як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку й досягнень [292, с. 58 – 60].

Педагогічна акмеологія як міждисциплінарна наука обґрунтовує якісні характеристики нового типу парадигми освіти й визначальні її позиції:

- звернення до цілісного розвитку людини як суб’єкта життєдіяльності;
- методологічність засобів самостійного й системного пізнання світу через призму відносин Я-світ;
- інтегративність як провідний принцип методології проектування освітніх систем і оцінка їхньої якості, як можливість множини підходів, нелінійних закономірностей, висновків і результатів;
- проєктивність, спрямованість на створення образів майбутнього, проєктів самореалізації творчого потенціалу особистості, домінування

проектних технологій навчання, які формують конструктивно-прогностичне мислення;

- діалогічність як засіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, діалог культур і засіб освоєння світу;
- синергетичність, саморозвивальний і самоорганізувальний засіб буття сфери освіти як її акме-форма розвитку;

Акмеологічний підхід формує високу мотивацію досягнень, прагнення до успіху, творчості, до високих результатів, відродження духовного світу людини, духовного розвитку й духовної зрілості особистості, суспільства.

Особливої актуальності акмеологічна орієнтація системи освіти набуває в контексті сучасного українського суспільства, у якому домінують апатія, бездуховність і погіршення загальної соціально-політичної ситуації. Зважаючи на це, значно посилюється соціальна роль системи освіти, її стратегічна ідеологічна функція, яка повинна позитивно впливати на перебудову самосвідомості майбутніх педагогів, їхнього розуміння механізмів саморозвитку й становлення власної індивідуальності, що є особливо вагомим для майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У контексті педагогічної акмеології мета освіти набуває якісно нового напрямку, пропонує цілісний саморозвиток майбутніх учителів, а найвищою цінністю визначає його неповторну особистісну індивідуальність.

Індивідуальність як найвищий рівень цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя й реалізацію професійного „акме” досліджував Б. Ананьєв. Учений довів, що найвища точка розвитку досягається на перехресті гетерогенних процесів, з'являються нові структурно-функціональні інтерактивні утворення, що забезпечують вищі форми поведінки й діяльності людини, зокрема й в екстремальних ситуаціях [22, с. 112]. Неважко помітити, що сучасній системі освіти потрібен новий тип учителів, а саме вчитель-акмеолог, якому властиві такі особистісно-професійні якості, як „самості”, що передбачають досягнення професійного „акме” й самореалізацію майбутнього вчителя в педагогічній кар'єрі. Ця

думка в різних інтерпретаціях відома в педагогічній науці давно. Вочевидь, для досягнення цього потрібне формування нового педагогічного мислення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, яке складається не лише з предметних установок, але й з професійно-педагогічної суб'єктності майбутніх учителів, відображаючи нові парадигми освіти, нове ціннісне усвідомлення студента щодо свого духовного й особистісного саморозвитку.

Акмеологічні характеристики майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є основою формування суб'єктності майбутніх учителів, оскільки акмеологічна позиція вчителя стимулює розвиток рівнів продуктивності його педагогічної діяльності: від репродуктивного знання до системно-моделювального знання й системно-моделювального розвитку особистості. Отже, у контексті педагогічної акмеології саморозвиток майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відбувається найбільш інтенсивно в процесі активного залучення, з одного боку, до реальної педагогічної діяльності, а з іншого – до наукової дослідно-експериментальної роботи. Застосування інноваційної педагогічної діяльності формує нову професійно-суб'єктну позицію майбутнього вчителя, під якою розуміють ціннісно-сміслові орієнтації та спрямованість професійно-педагогічної діяльності.

#### **1.4. Структура суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів**

Розгляд структури й особливостей суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки дозволить нам у подальшій науково-дослідній роботі зрозуміти закономірності, механізми, цілі цього процесу, хоча для кожного майбутнього вчителя й окремої особистості їхня практична реалізація буде мати особливий характер.

Насамперед зазначимо, що в основі поняття суб'єктності лежить діяльність суб'єкта, який створює власний соціальний простір, тому суб'єктність містить важливий компонент в змістовому значенні цього

поняття, а саме різні особистісні характеристики суб'єктності – „самості”, що зумовлюють ставлення до самого себе (самопізнання, самовизначення, самовираження, самореалізація, саморозвиток, самооцінка тощо). Співвідношення, що реалізує „самість”, стає, на думку А. Деркача, головним чинником розвитку людини як носія унікальних якостей певної системної цілісності й покращенням її суб'єктного потенціалу [105, с. 150 – 155]. Науковець підкреслює, що „замість” не є тотожним поняттю „Я”, воно реалізується в Я-понятті як особлива якість людської визначеності, як виявлення суб'єктності й реалізується в діяльності, що забезпечує розвиток Я-індивіда.

Визначаючи суб'єктність, видатний науковець К. Абульханова-Славська виділяє три основні вектори життя особистості як суб'єкта:

- 1) засіб самовираження;
- 2) засіб самореалізації в житті й у соціальній дійсності через організацію й самоорганізацію;
- 3) засіб розвитку й саморозвитку індивідуального [5, с. 44].

Отже, значущими для нашого дослідження є визначення виявлення суб'єктності майбутніх учителів на найвищому рівні її розвитку з погляду педагогічної акмеології, тобто так звані „самості”: самосвідомість в опануванні знань, накопичених людством; самовизначення майбутнього вчителя в професійній діяльності; самоорієнтація у світі з реалізацією особистісної активності, з власними уявленнями про світ, життєдіяльність людини (у науці, творчості, освіті та ін.); самовираження в пізнанні світу, у світосприйнятті, взаємовідносинах; самореалізація в діяльності, у подоланні труднощів, у засвоєнні соціокультурних норм; самооцінка, рефлексія, переосмислення власної діяльності й власного Я, своєї мети, свого способу життя, щастя, призначення на Землі [277, с. 79].

Неважко помітити, що у визначеннях суб'єктних якостей особистості, презентованих Б. Ананьєвим, домінує аналіз зовнішнього світу, але автор вважає, що зміни відбуваються й із самою людиною в процесі її практичної

діяльності, однак, імовірніше, це відбувається більше з метою посилення впливу на зовнішній світ, ніж для змінення самого себе під впливом цієї дії [21, с. 247].

Дещо іншої думки дотримуються дослідники, які вважають, що в суб'єктності домінантним є ставлення суб'єкта до інших людей. Суб'єктність неможливо сприймати лише як внутрішню характеристику особистості, оскільки людина розвивається не лише завдяки своїй суб'єктності.

У наукових дослідженнях Л. Абдаліна й О. Полухіна пропонують структуру суб'єктності майбутніх учителів, яка представлена ціннісним, змістовий і регулятивними компонентами [1, с. 103]. Науковці вважають, що особливе місце посідає змістовий компонент, тобто ставлення майбутніх учителів. Змістовий компонент відображає сутність ставлення майбутніх учителів до себе, до інших, професійної діяльності, навколишнього світу як до суб'єкта життєдіяльності. Крім того, змістовий компонент відображає сукупність сформованих особистісних якостей майбутніх учителів (активність, ініціативність, відповідальність, гармонійність).

Аналогічної думки дотримуються психологи В. Ткачов й В. Іванова щодо структури суб'єктності майбутніх учителів. Учені вважають, що структура суб'єктності передбачає активність, саморегуляцію, прагнення до саморозвитку, розуміння власної унікальності, розуміння та прийняття інших, свободу вибору, відповідальність [416, с. 60].

Наші ж міркування збігаються з думкою К. Абульханової-Славської, яка визначає „ініціативність та відповідальність як форми активності, якості, які розвиваються в індивіда різною мірою залежно від того, наскільки суспільством йому надана свобода та наскільки він приймає суспільну необхідність” [5, с. 109]. Так, різні форми активності можуть виявлятися на різних етапах життєвого шляху людини й розвиватися в соціальному просторі.

З погляду педагогіки поняття „відповідальність” трактується як принципове ставлення до власного життя й життя загалом: це не стільки

розуміння всіх наслідків вже досконалого, скільки відповідальність за нереалізоване. Ініціативність – це виявлення суб'єктом активності, яка не стимульована зовнішніми чинниками й незалежними від нього обставинами [1, с. 105].

К. Абульханова-Славська пише, що „особистість, яка виявляє ініціативу, бере на себе вирішення завдання загалом, іноді навіть усуває об'єктивне неузгодження умов і вимог завдання, крім того, вона долає труднощі та ін.” [5, с. 326]. У контексті досліджень особистості як суб'єкта діяльності науковець вважає, що ініціатива – це вираження спонукань і бажань, мотивів суб'єкта, а відповідальність – це добровільна, внутрішньо прийнята необхідність особистості підкорятися правилам, вимогам [Там само, с. 109].

У нашому дослідженні відповідальність з боку студента розглядаємо як утілення самостійної особистості студента в діях і вчинках, як особистісний контроль з боку студента за своїми діями як суб'єкта діяльності з погляду виконання ним правил і норм. Ініціативність студента розкриває внутрішнє спонукання особистості, використання нових форм діяльності у взаємодії із самим собою й іншими людьми, а також з оточенням загалом.

Вочевидь, науковець вважає, що в процесі спільної діяльності має відбуватися обмін індивідуальними якостями, що розширює спектр індивідуальних можливостей. Спільна діяльність розвиває здібності, бажання, уміння зіставляти свої цінності й дії з діями інших людей на основі певних взаємовідносин з ними. Уміння не лише мобілізувати активність у напрямку бажання людини, а й в потрібному напрямку виявити ініціативу, рішучість і відповідальність – це ті якості, які розвиває сумісна діяльність.

У межах сказаного розглянемо докладніше поняття здатність до самовизначення майбутніх учителів.

На думку психологів, самовизначення – це „пошук суб'єктом свого способу життєдіяльності у світі на основі сприйнятих або створених ним у часовій перспективі базових ставлень до світу, людського суспільства й

самого себе, а також власної системи життєвих смислів і принципів, цінностей та ідеалів, можливостей, очікувань” [138, с. 6].

Вочевидь, здатність до самовизначення передбачає вибір і формування суб’єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про професійно-педагогічну діяльність і самостійне визначення цілей, засобів їх досягнення.

Ключовим у розглянутому нами акмеологічному аспекті є поняття „професійне самовизначення”, оскільки визначення людиною свого місця в професійній сфері, усвідомлений вибір професії є найголовнішою умовою становлення суб’єктності.

Останніми роками ці питання стають об’єктом дослідження й вітчизняних учених. Так, В. Погрібна зазначає, що професійне самовизначення – це виборче ставлення індивіда до світу, професій загалом і до конкретної обраної професії, воно здійснюється, з одного боку, упродовж усього професійного життя, тобто особистість рефлексує, переосмислює своє професійне буття й самостверджується у професії.

З іншого боку, актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різноманітними подіями, зокрема закінчення загальноосвітньої школи, зміна місця проживання, атестація тощо [319, с. 248 – 250].

Грунтовні дослідження щодо проблеми самовизначення зроблені Е. Зеєром, О. Рудей [150]. Проаналізувавши поняття професійного самовизначення майбутніх учителів, робимо висновок, що професійне самовизначення – це усвідомлений вибір педагогічної професії з урахуванням своїх можливостей і особливостей, вимог до професійної діяльності.

Поняття суб’єктності передбачає, з одного боку, саморозвиток особистості, а з іншого – самореалізацію, тому принциповою для нашого дослідження постає проблема визначення цих понять з психолого-педагогічного погляду, а також акцент на професійно-педагогічному аспекті [149, с. 61].

Проблема становлення професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є однією з найактуальніших проблем професійної педагогіки. Учені зауважують, що проблема самосвідомості досліджена мало, а сучасні підходи до вивчення самосвідомості пов'язані з аналізом становлення особистості як реального суб'єкта життєдіяльності, його розвитку й виховання. З огляду на це, вважаємо самосвідомість компонентним складником суб'єктності майбутніх учителів. Якщо свідомість людини спрямована на відображення зовнішніх об'єктів, то самосвідомість – на усвідомлення людиною самої себе й на самопізнання.

Самосвідомість – це особлива форма свідомості, яка відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість, передбачає усвідомлення людиною самої себе як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до навколишнього світу, інших людей, самої себе.

Л. Березовська стверджує, що з метою усвідомлення людиною себе як неповторної індивідуальності й розуміння суб'єктної позиції в соціальному середовищі потрібно насамперед пізнати себе. Науковець вважає, що в структурному плані самоусвідомлення становить єдність трьох складників: пізнавального (самопізнання), емоційно-оцінювального (самоствавлення) і дієво-вольового (регулятивного) [33, с. 39 – 40]. Психологічне значення самосвідомості полягає в тому, що кожна людина не лише пізнає себе, а й творить себе, приймає власну самоцінність і право на саморозвиток, самовиховання й самоосвіту.

З огляду на професійну освіту, професійна самосвідомість – це динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності, яка складається з характеристик, пов'язаних із виконанням суб'єктом своєї професійної ролі [365, с. 36]. Дослідження професійної самосвідомості студентів щодо професійно-педагогічної діяльності викликає не лише науковий, але й практичний інтерес, оскільки від рівня сформованості Я-концепції залежить успішність майбутньої професійної



діяльності студента. Я-концепція особистості динамічна, а іноді й суперечлива, проте з розвитком професіоналізму особистості її компоненти гармоніюють і набувають суб'єктного характеру.

Сутність професійної самосвідомості вчителя визначають як відображення особистісного смислу професійно-педагогічної діяльності, ціннісного ставлення до професії, що стає умовою для самовизначення й самореалізації. Професійна самосвідомість майбутнього вчителя містить уявлення й відчуття вчителем самого себе в часі й просторі, що складається в професійний Я-образ.

Не можна не погодитися із твердженням В. Жигір'я і О. Чернегі, що „самовиховання починається із самосвідомості – сприйняття себе як особистості, свого місця в суспільній і професійній діяльності” [133, с. 91]. Саме тому наявність самовиховання є важливим компонентом формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

Праці таких відомих науковців, як Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонт'єва, О. Кучерявого, С. Рубінштейна [21; 80; 218; 209; 346 ], є вагомим внеском у теорію самовиховання майбутніх учителів та учнівської молоді.

Із позиції професійної освіти професійне самоосвіта і самовиховання – це саморух особистості до своєї професійної самореалізації, усвідомлений процес здійснення майбутнім фахівцем сукупності творчих дій, який ґрунтується на єдності свідомості й самосвідомості та спрямований на оволодіння інтегральною готовністю до фахової діяльності й самовдосконалення після закінчення вищого навчального закладу [209, с. 34].

Самовиховання – це систематична й цілеспрямована діяльність особистості, зорієнтована на формування й удосконалення її позитивних якостей, яка в структурному плані містить єдність пізнавальної діяльності, тобто самопізнання власних особливостей (характер, мотиви, інтереси, почуття, здібності тощо), емоційно-оцінної (самооцінка), тобто результат порівняння професійно-педагогічної діяльності з ідеалом, діяльнісно-

регулятивної (саморегуляція), тобто контроль і корекція власної професійно-педагогічної діяльності [133, с. 91].

Становлення суб'єктності майбутніх учителів як особистісної якості пов'язане із процесом самовиховання в університеті. На думку вітчизняного науковця Л. Березовської, основи самовиховання мають фізіологічний, психологічний і педагогічний аспекти [33, с. 15]. У межах нашого дослідження цікавим є саме педагогічний аспект самовиховання. Педагогічною основою самовиховання є взаємозв'язок між процесом зовнішнього виховання й самовихованням. Щодо зовнішнього виховання, то його сутність полягає у виявленні об'єктивного впливу суспільства на особистість майбутнього вчителя через суб'єктну діяльність викладачів, кураторів, методистів університету. Щодо процесу самовиховання, то це „тривалий особистісний процес роботи майбутнього вчителя над собою, спрямований на реалізацію себе як повноцінної високоморальної особистості” [Там само, с. 20].

У структурному плані суб'єктність майбутніх учителів до самоосвітньої й самовиховної професійно-педагогічної діяльності становить єдність взаємопов'язаних і структурно окремих компонентів, а саме:

- 1) загальнопедагогічні знання лише на інформаційному рівні;
- 2) загальнопедагогічні знання на рівні особистісних цінностей (знання набувають особистісної значущості);
- 3) смислове навантаження самоосвітньої й самовиховної суб'єктності майбутнього вчителя (мотивація та цілепокладання в напрямі оволодіння певною цінністю);
- 4) суб'єктність у реалізації самостійно визначених завдань щодо професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, що ґрунтується на ціннісних, особистісно значущих практичних уміннях виконання й самокорекції конкретних професійно-педагогічних ситуацій;
- 5) суб'єктність викладача в стимулюванні самоосвіти й самовиховання в професійно-педагогічній діяльності студента як консультанта в контексті виконання особистісної стратегії над особистісним саморозвитком майбутнього вчителя;
- 6) результати

самоосвітньої й самовиховної суб'єктності майбутнього вчителя, виражені в збільшенні актів самоосвіти й самовиховання в процесі навчання в університеті.

Деякі науковці (І. Бех, Л. Березовська, О. Кучерявий [36; 33; 209]) стверджують, що самовиховання починається із самопізнання. Самопізнання майбутніх учителів починається з відкриття самого себе, з виявлення позитивних особистісних якостей і потенційних можливостей як суб'єкта діяльності. Самопізнання сприяє пізнанню власного „Я-образу”, тобто визначенню життєвих і професійних цілей, ціннісних орієнтацій, першочергових потреб, провідних мотивів поведінки.

Самооцінка існує із самого початку виникнення „самостей” – у структурі суб'єктності як особистісної якості майбутніх учителів. Майбутній учитель не завжди повинен усвідомлювати її наявність, однак саме самооцінка є основою порівняння самопізнання й власних можливостей з тими вимогами й завданнями, що зумовлені ситуаціями педагогічної й соціальної взаємодії.

Здатність до самооцінки надає специфічної спрямованості всьому процесу саморегуляції. Вочевидь, самовиховання потребує певних вольових зусиль, вміння керувати власними потребами, бажаннями, вміння досягати бажаної мети, крім того, протистояти невдачам та уникати їх за певних умов. Саме тому саморегуляція є невід'ємним компонентом самовиховання, який завершує цей процес.

Саморегуляція – це вміння майбутніх учителів бачити кінцеву мету своєї діяльності, зокрема професійно-педагогічної діяльності, до того ж, самостійно знаходити раціональні шляхи для її досягнення й реалізації. Крім того, наявність саморегуляції в майбутніх учителів свідчить про їхню здатність створювати індивідуальну стратегію й суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю.

У межах саморегуляції суб'єктність майбутніх учителів постає як самокерована система їхніх особистісних якостей, завдяки яким студент здатний здійснювати:

- по-перше, контроль за власною професійно-педагогічною діяльністю, порівняння й реалізацію своїх стратегічних намірів і досягнення відповідно до запланованих дій;
- по-друге, узгодження, послідовність і логічність усіх видів педагогічної діяльності, мобільність під час зміни одного виду на інший;
- по-третє, лімітування того чи того виду педагогічної діяльності (продовження або затримання процесів, дій);
- по-четверте, посилення або послаблення активності суб'єктів навчально-виховного процесу.

З огляду міркування, що суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки формується на основі знань про себе як майбутнього педагога-професіонала, а також на основі спеціальних знань у теорії й технології самовиховної діяльності, перед майбутніми вчителями як суб'єктами підготовки до самостійної професійно-педагогічної діяльності після закінчення університету, на думку О. Кучерявого, постали такі завдання:

1. Усвідомивши місце й роль професійного самовиховання в процесі навчання в університеті, добре орієнтуватися в особливостях його творчої природи, психологічному механізмі й сутності цільового орієнтиру.
2. Засвоїти зміст ідеального образу Я-професіонал, відбитого в освітньо-професійній характеристиці.
3. Організувати процес самопізнання реального рівня сформованості образу Я-професіонал.
4. За результатами зіставлення зазначених образів розробити Я-концепцію професійного самостановлення, тобто розробити власну стратегію самозобов'язань щодо оволодіння певними особистісними й професійними ціннісними орієнтаціями.

5. З метою якісної реалізації визначеної стратегії саморозвитку й самовиховання вивчати теоретичні й методологічні основи.

6. Оптимально застосувати набуті теоретичні знання й використовувати їх в практичній і професійно-педагогічній діяльності для здійснення й реалізації власної професійно-педагогічної стратегії самовиховання, адекватної „Я”-концепції.

7. Під час професійно-педагогічної діяльності звертатися до провідних теоретико-методологічних положень не лише за умови ускладнень у самовиховній діяльності, але й з метою самовдосконалення власної професійно-педагогічної діяльності [209, с. 7].

Отже, нами було досліджено процес самовиховання з педагогічного погляду й визначено, що структурними компонентами цього процесу є самопізнання, самооцінювання й саморегуляція (самоконтроль як засіб керування власною професійно-педагогічною діяльністю).

Іншою особистісною характеристикою суб'єктності є саморозвиток майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

З погляду психології процеси розвитку людини відбуваються відповідно до природних явищ, що зумовлюють розвиток людини загалом [168, с. 316 – 318]. Вочевидь, співвідношення цих двох понять („розвиток” і „саморозвиток”) із позицій психології й педагогіки дозволяє нам стверджувати, що поняття «розвиток» передбачає самодовільну форму, тобто природні зміни особистості під впливом внутрішніх чинників з урахуванням опосередкованого впливу навколишнього середовища. У цьому розумінні розвиток особистості є базовим поняттям. Натомість поняття «саморозвитку» передбачає найвищий рівень розвитку, на якому відбувається не спонтанний, а цілеспрямований, свідомий саморозвиток людини.

Проблема саморозвитку особистості відображена в наукових працях і вітчизняних (І. Бех, В. Зінченко, Б. Кобзар, В. Жигір, Е. Зеєр, Л. Куликова, О. Кучерявий та ін.), і зарубіжних дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Із позицій професійної педагогіки професійний саморозвиток визначають як процес формування й удосконалення професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, який передбачає такі елементи, як самоактуалізація (постановка цілей), самоорганізація (планування), самодетермінація (добір прийомів і методів), самореалізація (реалізація задуму), самоаналіз і самооцінка (аналіз результатів саморозвитку) [133, с. 92].

Контекстуально наші уявлення щодо професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів наближені до висновків Л. Куликової, яка зазначає, що педагог перебуває в стані саморозвитку впродовж усього життя й професійної діяльності, що свідчить про неперервність процесу саморозвитку [207, с. 216].

Особистісні характеристики суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки можуть бути зведені до таких:

1) володіння здатністю й досвідом рефлексії (знати свої індивідуально-особистісні особливості, переваги та недоліки), володіння навичками ефективної самоорганізації й саморегуляції щодо своїх дій і вчинків, здатність приймати рішення, прогнозувати результати діяльності та взаємодій;

2) уміння самостійно навчатися, планувати й організовувати самонавчання, прагнення до здійснення постійної інтелектуальної роботи, здатність будувати стратегію власного життя та професійно-педагогічної кар'єри;

3) уміння брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки.

У загальному психологічному контексті можливості самореалізації людини визначає її суб'єктна позиція, яка об'єктивно формується й задається, натомість самореалізація реально забезпечує дистанцію руху вперед на оптимальному рівні саморозвитку людини, здійснюючи свої індивідуальні можливості й особистісні потреби [105, с. 135 – 142]. Розвиток суб'єктності зумовлює зміни позиції, ролі, можливостей суб'єкта, а також

сприяє розширенню простору, ускладненню структури й змісту діяльності суб'єкта, а значить, змінюються можливості самореалізації.

У цьому ж розумінні О. Селезньова визначає сутнісні характеристики самореалізації як компонента акмеологічного розвитку. Потреба в самореалізації – важлива потреба людини, яка є джерелом її цілеспрямованої особистісно й соціально продуктивної активності [360, с. 78 – 79].

Доволі цікаве визначення поняття „самореалізація” запропонував вітчизняний науковець М. Лазарєв, який вважає, що „... в процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, насамперед, має сподіватись на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку” [212, с. 124]. Власне, майбутній професійно-педагогічний і життєвий успіх майбутніх учителів залежить від потужності та спрямованості їхньої самореалізації.

У контексті фахової підготовки майбутніх учителів професійно-педагогічну самореалізацію особистості викладача трактують як індивідуальний процес і результат здійснення ним можливостей і ресурсів розвитку Я-професійного в педагогічній діяльності.

Важливою для нашого дослідження є позиція О. Кучерявого, який підкреслює значущість формування системи потреб, що спонукають майбутнього фахівця до рефлексії – усвідомлення й переосмислення образу Я як професіоналу, що є підґрунтям для самореалізації студентів, для творчої індивідуальності й професійного самовдосконалення щодо професійно-педагогічної діяльності після закінчення університету [209, с. 27].

Винятково важливим для нашого дослідження є тлумачення поняття саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Науковці акцентують на тому, що в останньому десятилітті чітко визначилися потреби суспільства у фахівцях, для яких були б характерні самостійність, відповідальність, а також саморозвиток у професійній діяльності, з одного боку, і до перетворень дійсності – з іншого. У зв'язку з цим перед

університетом і викладачами університету постало завдання формувати суб'єктність майбутніх учителів, які б мали установку на самореалізацію в професійному плані, на самовдосконалення в досягненні професіоналізму, тобто сформувати акмеологічну спрямованість особистості майбутніх випускників [178, с. 327].

Основні чинники, що сприяють усвідомленню майбутніми вчителями потреби в самореалізації під час професійно-педагогічної діяльності, такі:

- потреби в саморозвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя, тобто наявність і осмислення можливостей забезпечення власного професійно-педагогічного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду, готовність до творчості й адекватна рефлексивна оцінка;
- потреби в усвідомленні особистістю майбутнього вчителя рівня самопізнання й самостановлення образу „Я”-професіонал, уміння робити оптимальні висновки за результатами зіставлення самооцінки рівня сформованості суб'єктності та оцінки з боку інших фахівців;
- потреби, спрямовані на формування образу Я як професіоналу, тобто оволодіння загальнокультурними й професійно значущими знаннями, уміннями й особистісними якостями, що становлять ціннісну сферу педагога (аксіологічний компонент).

Усе вищевикладене дозволяє зробити висновки узагальнювального характеру й виділити етапи самореалізації майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі сформованої в них суб'єктності:

- 1) усвідомлення майбутнім учителем своєї сутності, суб'єктних потенційних можливостей до професійно-педагогічної діяльності й мотивів Я-професійного;
- 2) визначення життєвої мети та стратегії (програми) досягнення, зокрема в професійно-педагогічній кар'єрі;
- 3) розробка суб'єктної моделі діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані;



- 4) професійно-педагогічна діяльність і її самооцінка;
- 5) порівняльна характеристика самооцінки й оцінки інших людей власної професійно-педагогічної діяльності;
- 6) рефлексія щодо перспектив самостійного розвитку Я професійного;

Якщо резюмувати зазначене вище, то головною особливістю процесу саморозвитку майбутнього вчителя є його безперервність і незавершеність. Саморозвиток студента передбачає цілеспрямоване самовдосконалення самого себе відповідно до професійно-педагогічної діяльності впродовж усього життя.

### **Висновки до розділу 1**

Здійснене в першому розділі наукової роботи дослідження теоретичних засад формування суб'єктності майбутніх учителів дозволяє зробити висновки узагальнювального характеру. Вони відображають, по-перше, результати проведеного теоретико-методологічного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження; по-друге, теоретичне обґрунтування науково-методологічних підходів до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; по-третє, особистісні характеристики стану суб'єктності майбутніх учителів із позицій педагогічної акмеології; по-четверте, структуру суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів.

Аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчив багатогранність і міждисциплінарність проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, а також складність визначення цього процесу за своєю сутністю. Зазначена проблема посідає одне з ключових місць серед завдань теорії й методики професійної освіти в Україні, що потребує першочергового розв'язання.

Проаналізувавши попередній теоретико-методологічний досвід визначення понять „суб’єкт” і „суб’єктність”, ми окреслили тенденції їхнього розвитку в науково-історичному ракурсі. Було розкрито поняття „суб’єкт” як носій особливих якостей і творець особливої активності, що реалізується в діяльності, яка розвивається внаслідок накопичення потенціалу, тобто суб’єктності.

Дослідження проблеми формування суб’єктності майбутніх учителів дає можливість констатувати відсутність єдиної думки щодо визначення сутності й підпорядкування цього поняття в педагогічній науці. Ми розглядаємо в загальнонауковому контексті поняття суб’єктності як особливої інтегративної особистісної якості людини, що виявляється в активній позиції до будь-якої діяльності й містить цілісну аксіологічну характеристику особистості, яка розкривається в самовизначенні, самопізнанні, самосвідомості, самореалізації, саморозвитку людини.

Відповідно до загальнонаукового поняття суб’єктності нами запропоновано власне трактування цього поняття з педагогічної думки. За своєю сутністю „суб’єктність майбутніх учителів” – *це якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння різноманітними видами й формами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності на професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.*

Здійснено порівняльний аналіз провідних наукових підходів про суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, який дає підстави стверджувати, що в основі формування суб’єктності майбутніх учителів має бути покладено сукупність наукових підходів – системно-суб’єктного, ціннісно-синергетичного, особистісно-діяльнісного, полісуб’єктно-рефлексивного, суб’єктно-діяльнісного.

Системний підхід є особливо значущим для проведеного дослідження, оскільки врахування його фундаментальних положень дало змогу представити

цілісність розробленої системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а також аргументувати доцільність її побудови та реалізації.

Положення *синергетичного підходу* дозволяють розглядати педагогічні системи як відкриті, нелінійні й такі, що здатні до саморозвитку; процес підготовки фахівців – як багатовекторний та особистісно зорієнтований; пізнання одиничного – як самостійне явище та як важливий і значущий компонент системи. Синергетична методологія зорієнтована на ідеї саморозвитку системи, ідеї усвідомлення єдності світу. Отже, визначення синергетичного підходу як одного з методологічних у нашому дослідженні дозволило спроектувати систему, у якій передбачено можливість для саморозвитку її підсистем.

Відповідно до *полісуб'єктного підходу* основою формування суб'єктності майбутніх учителів є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка передбачає залучення майбутніх учителів до навчального процесу як суб'єктів власного навчання, реалізацію принципів діалогічності в навчально-виховному процесі. Роль викладача змінюється й трансформується в спрямовальну, супроводжувальну, фасилітативну, корегувальну, а майбутні вчителі отримують більшу самостійність у навчальному процесі.

*Акмеологічний підхід* актуалізує взаємозв'язок формування суб'єктності та закономірностей і механізмів набуття професіоналізму майбутніми вчителями. Акмеологічна концепція розуміння суб'єктності зосереджує увагу на професіоналізмі як на виявленні найвищого ступеня самореалізації особистості в професійно-педагогічній діяльності. В основі теорії професіоналізму лежить Я-концепція, яку становлять різні уявлення про самого себе, що відрізняються неоднаковим ступенем адекватності. Положення підходу дозволяє обґрунтувати принцип побудови „Я-концепції” професійного самостановлення як фахівця на підґрунті усвідомлених суперечностей між реальним та ідеальними образами професійного „Я”.

Дослідження з проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів з позиції педагогічної акмеології дозволяє стверджувати, що суб'єктність

майбутніх учителів постійно розвивається та динамічно перетворюється завдяки педагогічній діяльності, взаємодіям та відносинам, що сприяє розвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, вибору професійної діяльності, адаптації, становленню, удосконаленню особистості й професійної діяльності.

Суб'єктно-діяльнісний підхід ґрунтується на взаємозумовленості особистості й діяльності, опосередкованості зовнішнього впливу на людину її особистісним досвідом, що сприяє потенційному розвитку особистості майбутніх учителів як суб'єктів діяльності, а також формуванню суб'єктності. Згідно із суб'єктно-діяльнісним підходом процес становлення суб'єктності відіграє ключову роль у педагогічній освіті, професійному самовизначенні майбутнього педагога, що дозволяє організувати ефективну взаємодію й взаєморозуміння між викладачем і майбутніми вчителями в процесі фахової підготовки на засадах принципів суб'єкт-суб'єктних взаємин і діалогічності. Відповідно до концептуальних положень формування суб'єктності ефективність формування професійно значущих особистісних якостей у майбутніх учителів зумовлена певним рівнем суб'єктності в студентів університету, завдяки якій виявляються такі особистісні новоутворення, як самопізнання, самоактуалізація, самовдосконалення, самовиховання, необхідні сучасному фахівцю в досягненні самореалізації в педагогічній кар'єрі.

Теоретично обґрунтовано, що в основі поняття суб'єктності лежить діяльність суб'єкта, який створює власний соціальний простір, тому суб'єктність містить важливий компонент у змістовому значенні цього поняття, зокрема різні особистісні характеристики суб'єктності – „самості”.

Аналіз суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів дозволив виокремити якості, що зумовлюють ставлення до самого себе (самовизначення, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, саморозвиток, самореалізація). Здатність до самовизначення передбачає вибір і формування суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про професійно-педагогічну діяльність і самостійне визначення цілей, засобів їх досягнення.

Сутність професійної самосвідомості вчителя визначають як відображення особистісного смислу професійно-педагогічної діяльності, ціннісного ставлення до професії, що стає умовою для самовизначення й самореалізації. Професійна самосвідомість майбутнього вчителя містить уявлення й відчуття вчителем самого себе в часі й просторі, що складається в професійний Я-образ. Самопізнання майбутніх учителів починається з відкриття самого себе, з виявлення позитивних особистісних якостей і потенційних можливостей як суб'єкта діяльності. Самопізнання сприяє пізнанню власного „Я-образу”, тобто визначенню життєвих і професійних цілей, ціннісних орієнтацій, першочергових потреб, провідних мотивів поведінки. Дослідження дало підстави для висновку, що саме самооцінка є основою порівняння самопізнання й власних можливостей з тими вимогами й завданнями, що зумовлені ситуаціями педагогічної й соціальної взаємодії. Установлено, що саморегуляція передбачає вміння майбутніх учителів бачити кінцеву мету своєї діяльності, зокрема професійно-педагогічної діяльності, до того ж самостійно знаходити раціональні шляхи для її досягнення й реалізації.

## РОЗДІЛ 2

### СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

#### 2.1. Детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблематика формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки перебуває в завуальованому стані, оскільки формування суб'єктності передбачає цілісну характеристику особистості, яка розкривається в сукупності діяльностей особистості та їхній продуктивності, у самоорганізації власної поведінки до професійно-педагогічної діяльності, у здатності майбутніми вчителями узгоджувати задум і реалізацію, актуальне й потенційне, а також в умінні перетворювати себе та дійсність відповідно до поставлених цілей. Це зумовило необхідність визначення детермінантів змісту суб'єктності майбутніх учителів, які б забезпечували поєднання зовнішніх педагогічних умов із суб'єктним потенціалом майбутнього вчителя, його внутрішнім світом.

Перш ніж докладно розглянути детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зауважимо, що ми розглядаємо поняття детермінанти з психолого-педагогічного погляду.

Термін *детермінант* означає „визначення, визначальний”, тобто методологічно базовий. У філософському розумінні поняття „детермінізм” уживають зі значенням „визнана загальна причинно-наслідкова взаємодія в процесах і взаємодіях”. Так, проблема визначення детермінанти змісту вищої освіти вже багато десятиліть залишається дискусійною. Незважаючи на це, науковці довели, що провідними детермінантами постають такі: по-перше, мета вищої освіти, оскільки саме вона відображає потреби суспільства й

особистісні потреби майбутніх фахівців; по-друге, суспільний досвід, діяльність особистості, її взаємодія в контексті професії.

Оскільки природа суб'єктності студента виявляється в його потребі пізнавати й перетворювати себе та навколишній світ, то суб'єктність зумовлена насамперед особистісними детермінантами. Так, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, її зміст та спрямованість зумовлені переважно *середовищними детермінантами*, тобто зовнішніми умовами, які можуть і гальмувати, і сприяти цьому процесу, а також бути нейтральними.

Процес формування суб'єктності майбутніх учителів може відбуватися стихійно, без педагогічного впливу. Сферами формування суб'єктності майбутніх учителів можна вважати також різні види діяльності (дослідну, навчальну та ін.), у процесі такої діяльності відбувається пізнання й спілкування. Однак пріоритетним напрямом фахової підготовки майбутніх учителів є навчання в університеті, що ставить майбутніх учителів перед необхідністю визначення власного ставлення до навчально-виховного процесу в університеті.

Зазначимо, що в педагогічній теорії дискусія про детермінанти змісту освіти тривають і до сьогодні. Так, у педагогічному контексті детермінантами науковці вважають „... чинники, що визначають структурні компоненти змісту освіти та їхній взаємозв'язок” [384, с. 217].

Як стверджує О. Селіванова, майбутній учитель є суб'єктом своєї діяльності, оскільки він є носієм суб'єктного досвіду, який майбутній учитель спонтанно набуває в процесі досвіду життєдіяльності в конкретних умовах, а також у процесі самостійного опанування ним світу [362, с. 5]. Для майбутнього вчителя характерна не лише здатність опанувати зміст освіти, тобто соціальний досвід, але й потреба співвідносити цей досвід із власним. Здійснюючи педагогічну діяльність, майбутній учитель має послідовно вирішувати сукупність взаємопов'язаних завдань: цілепокладання, моделювання умов, послідовність педагогічних дій, оцінка результатів і

корекція. Ставлення майбутнього вчителя до майбутньої педагогічної діяльності визначає його позицію до неї, тобто суб'єктну позицію. Якщо майбутній учитель посів певну суб'єктну позицію, то він постає суб'єктом визначення мети, суб'єктом аналізу значущих для нього умов [Там само].

У контексті фахового становлення майбутніх фахівців Е. Зеєр зазначає, що професійне становлення фахівця переважно зумовлене зовнішнім впливом. Залежно від становлення особистості посилюється вплив зовнішніх соціальних чинників. До того ж зовнішній вплив не можна вважати домінантним, оскільки він завжди зумовлений життєвим досвідом студента, його індивідуальними психологічними особливостями. У цьому розумінні зовнішні впливи опосередковані внутрішніми умовами, до яких належать своєрідність особистісних якостей майбутнього вчителя, його соціальний і професійно-педагогічний досвід [149, с. 36 – 38].

У загальному контексті детермінація професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя залежить і від зовнішніх, і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників науковці (Е. Зеєр, О. Рудей) відносять: 1) соціально-економічні умови; 2) провідну навчально-професійну діяльність; 3) технологічний рівень діяльності; 4) систему стимулювання професійно-педагогічного зростання майбутнього вчителя; 5) певні випадкові обставини та життєво важливі події тощо. До внутрішніх – 1) соціально-професійна активність майбутнього учителя; 2) мотиви та смисли професійно-педагогічної діяльності; 3) потреби в реалізації власного професійно-педагогічного потенціалу; 4) потреба до самореалізації тощо [150, с. 38].

Більшість науковців пов'язують формування суб'єктності майбутніх учителів із реалізацією особистісних якостей, наприклад: функції вибору, виявлення вибірковості, прийняття рішень та обґрунтування діяльності, самооцінка, реалізація образу Я, визначення системи професійно-педагогічних смислів особистості.



Вочевидь, природа суб'єктності майбутніх учителів виявляється в їхній потребі пізнавати й перетворювати себе та навколишній світ, тобто зумовлена *особистісними детермінантами*.

У межах нашого дослідження детермінантами називаємо чинники, що визначають структурні компоненти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

*Пізнавальна самостійність.* Пізнавальну самостійність розглядаємо як основний детермінант формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки суб'єктність передбачає становлення суб'єктної активності майбутніх учителів до самомотивації, саморегуляції, самоорганізації, самодіагностики, самокорекції навчально-пізнавальної діяльності.

Пізнавальна сфера, на думку М. Євтуха, містить такі компоненти:

- знання, що дозволяють відтворити факти, перерахувати назви явищ і предметів, які вивчають; такі знання ґрунтуються на засвоєнні інформації й розвивають пам'ять студентів;
- розуміння тих знань, що відтворюються; оцінювання рівня таких знань досягається через власну оцінку навчального матеріалу студентами та наведення прикладів;
- застосування знань у новій ситуації зі зміненими умовами;
- уміння аналізувати й синтезувати;
- уміння дати оцінку, показати переваги та недоліки, зробити загальний висновок [130, с. 31 – 32].

У зазначеному контексті актуальною є думка П. Підкасистого: головна ознака самостійної діяльності, яка відображає її сутність, полягає не в тому, що студент виконує будь-яку навчальну діяльність без допомоги викладача, а в тому, що мета діяльності містить водночас і функцію керування цією діяльністю [307, с. 129]. Вочевидь, саме в процесі самостійної діяльності формується продуктивна пізнавальна самостійність як властивість особистості студента. Продуктивна самостійність – інтегральна

характеристика суб'єкта, яка виявляється в умінні співвідносити об'єктивну ускладненість умов з власними можливостями й пов'язана з пошуком шляхів вирішення навчальних завдань, із самооцінкою своїх потенційних можливостей [367, с. 8].

Наші міркування збігаються з позицією Т. Ольхової, яка пропонує пізнавальну самостійність як детермінанту формування суб'єктності студента, тому що „пізнавальна самостійність і пізнавальні стратегії, що проєктуються на її основі, інструментально формують індивідуальний досвід студента, який є значущим для розвитку його суб'єктності” [277, с. 23].

Пізнавальну самостійність розглядаємо у двох взаємопов'язаних аспектах. По-перше, це характеристика діяльності майбутніх учителів у певній навчальній ситуації; по-друге, це риса характеру особистості майбутніх учителів. Отже, під час формування суб'єктності майбутніх учителів одним із детермінантів цього процесу є пізнавальна самостійність.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах передбачає наявність різних видів діяльності студентів, серед яких важливе місце посідає пізнавальна діяльність у контексті формування суб'єктності майбутніх учителів. Більшість науковців вважає пізнавальну діяльність процесом систематичного опанування знань, вироблення вмінь, навичок, набуття соціального досвіду, що необхідно для плідної участі в трудовому й суспільному житті. Однак поняття „пізнавальна самостійність”, „пізнавальна діяльність”, „навчально-пізнавальна діяльність”, „пізнавальна активність” хоча й мають багато спільного, відмінні, на що слід звернути увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із визначення понять „пізнавальна самостійність”, „пізнавальна діяльність”, „пізнавальна активність” свідчить, що вивченню цієї проблеми присвячено низку науково-педагогічних праць Р. Валєєва, О. Жорник, О. Малихіна, С. Мампорії, Т. Ольхової, В. Садової, С. Пакуліної та ін.

Зазначимо, що пізнавальна діяльність – найширше поняття, оскільки пізнання – це завжди відкриття нового, тобто наукових фактів, положень, закономірностей і законів, іншими словами, воно здійснюється не лише з навчальною метою, а й поза навчальним процесом.

Спираючись на сучасне наукове тлумачення поняття „суб’єкт діяльності”, зауважимо, що особливості будь-якої діяльності, зокрема й навчально-пізнавальної, можуть бути найяскравіше визначені лише на основі всебічного вивчення суб’єкта цієї діяльності. У зв’язку з цим навчально-пізнавальну діяльність можна визначити як діяльність, здійснювану самими майбутніми вчителями, у процесі якої відбувається оволодіння знаннями, уміннями, навичками й перехід особистості на суб’єктну позицію.

Якщо звернутися до лексико-семантичного аналізу поняття „активність”, то він свідчить про змістовну наближеність до поняття „діяльність”, тобто лексеми „активний” та „діяльний” у працях науковців іноді вжиті як синоніми. Водночас поняття „самостійність” співвідноситься із поняттям „суб’єкт”, оскільки характеризує це поняття.

Суттєвим для нашого дослідження є співвідношення таких понять, як „активність” і „діяльність”, оскільки вони тісно взаємопов’язані під час формування суб’єктності майбутніх учителів.

У контексті аналізу діяльності під час створення освітніх і виховних систем уся система детермінації людської активності сприймається як цілісність. Людина у своїй активності цілісна, незважаючи на поліфункційність її діяльності.

З одного боку, активність є ширшою категорією, яка структурно складніше організована. Вона визначає саму діяльність: її структуру, мотиви, мету, спрямованість, бажання діяти, тобто активність є рушійною силою діяльності. З іншого – звернімося до розуміння цих понять з психологічного погляду й наведемо як приклад визначення А. Деркача, який стверджує, що саме *„активність перетворювальна, конструктивна, пов’язана зі здатністю формувати спеціальні, зовнішні умови свого існування, активність, що*

передбачає цілепокладання, здатність до *творчої перетворювальної активності* її носіїв, здатність постійно *переходити через вже зроблене, досягнуте...*” [105, с. 86 – 87]. Тобто активність передбачає не лише принципово новий рівень, але й принципово новий характер активності – діяльність. Можливо, усі форми й види активності, що функціонують за певними закономірностями, перебувають у просторі соціального й органічно вміщуються в системну цілісність життєдіяльності людини.

Зазначимо, що головною якістю активності є її належність до людини, суб’єкта, поза яким вона не може існувати. Вочевидь, суб’єкту активності притаманні всі характеристики суб’єкта діяльності (соціальні, професійні та ін.), але особистісно значущі для людини. Ураховуючи результати активності, людина відчуває самодостатність, що надає змогу посилити активність до нового рівня, розвиває її мотиваційну сферу та вдосконалює здатність до саморегуляції.

Конструктивна ідея міститься у спробах вирішення проблеми співвідношення понять „пізнавальна самостійність”, „пізнавальна діяльність” і „пізнавальна активність” у дослідженнях Р. Валеева, який звернув увагу на те, що непорозуміння з уживанням термінів пов’язані зі складною структурою діяльності, компонентами якої є потреби, мотиви, цілі суб’єкта, та сутність існування самого суб’єкта, який виявляється лише в активності, діяльності. Науковець обґрунтував пріоритетність пізнавальної самостійності як беззаперечної характеристики особистості, натомість пізнавальна активність постає характеристикою суб’єкта опосередковано через його діяльність [65, с. 41].

Вірогідно, пізнавальна активність характеризує суб’єкта опосередковано, тобто через навчальну діяльність, розкриваючи його ставлення до конкретної пізнавальної діяльності, та постає якістю діяльності. Натомість пізнавальна самостійність характеризує суб’єкта безпосередньо, через його ставлення до пізнання взагалі та є якістю особистості.

Отже, пізнавальна активність – це інтелектуально-емоційне відображення процесу пізнання, прагнення майбутнього вчителя до навчання, виконання індивідуальних і спільних завдань, інтерес до діяльності викладача, інших студентів, до своєї майбутньої професійної діяльності. Щодо рівнів пізнавальної активності, то вона реалізується на відтворювальному (прагнення студента зрозуміти, запам'ятати, опанувати спосіб чи метод), інтерпретувальному (прагнення виявити сутність змісту навчального матеріалу, зрозуміти зв'язки явищ, процесів, опанувати способи застосування теорії на практиці), творчому рівнях [133, с. 247 – 249].

Із позицій психічної активності суб'єктна активність може бути обмежена лише цілеспрямованою діяльністю. Вона може виявлятися в будь-яких формах – у пошуковій діяльності в певних сферах людської життєдіяльності, у поведінці, спрямованій на перетворення педагогічної ситуації; у формі особистісного ставлення до педагогічної ситуації; у формі реактивної або афективної поведінки як реакції на ситуацію; у формі пізнавального пошуку, творчої поведінки та ін. На відміну від діяльності, форми психічної активності суб'єкта не залежать лише від попередньо поставленої мети чи розробленого плану дій відповідно до ситуації. Отже, психічна активність людини здебільшого опосередкована сферою безсвідомого.

Однак психічна активність має особистісний характер, тому вона виявляється в усіх сферах психічної активності людини (комунікативній, пізнавальній, творчій) відповідно до потреб людини. Мета діяльності й соціальна ситуація стимулюють поведінку людини, але форми її вияву залежать від індивідуальності. За своєю сутністю діяльність є безособистісною, натомість поведінка людини, що виявляється в різних формах активності, завжди залишається універсальною, прогнозованою й відображеною в особистісній індивідуальності.

Вітчизняний дослідник О. Жорник підкреслює важливість взаємозв'язку понять і визначає пізнавальну самостійність як якість

особистості, що виявляється в готовності своїми силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Цю активність формує й здатність здійснювати пізнавальну діяльність, що передбачає необхідні знання, оволодіння методами пізнавальної діяльності та сформованість мотивів, які визначають потребу, прагнення до цієї діяльності. Щодо пізнавальної діяльності, то вона сприяє засвоєнню, що забезпечується сприйняттям, усвідомленням та запам'ятовуванням матеріалу, і дозволяє застосовувати знання в новій ситуації, що потребує творчого підходу [134, с. 28].

У цьому розумінні пізнавальну самостійність можна розглядати, з одного боку, як мету навчання, а з іншого – як умову, що дозволяє повніше використовувати потенційні суб'єктні можливості майбутніх учителів. У процесі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів на активність впливають зовнішні стимули, якщо вони мають соціально значущі мотиви.

Зрозуміло, що пізнавальна самостійність сприяє розвитку інтеграції пізнавального інтересу, який входить до мотиваційної сфери психіки, що забезпечує спрямованість уваги на задоволенні пізнавальної потреби, пізнавальну ініціативу. Своєю чергою, пізнавальна ініціатива входить до мотиваційно-вольової сфери психіки та свідчить про вибір предмета пізнавальної діяльності й пізнавальної активності, що інтегрують якості мотиваційної, вольової й емоційної сфер психіки.

Принципову думку щодо визначення сутності пізнавальної самостійності висловив вітчизняний науковець О. Малихін, який розглядає пізнавальну самостійність як „... наявність інтелектуальної здатності майбутнього учителя і його вмінь самостійно вичленувати суттєві й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів діяльності, шляхом абстрагування й узагальнення, розкривати сутність нових понять” [240, с. 139 – 140]. Автор пропонує такі показники наявності пізнавальної самостійності в майбутніх учителів:

- уміння майбутніх учителів самостійно опанувати нові знання, використовуючи різні джерела, та виробляти нові вміння, навички і самостійним навчанням, і завдяки самостійним дослідженням та відкриттям;
- уміння використовувати набуті знання, уміння та навички для подальшого саморозвитку й самоосвіти;
- уміння застосовувати їх у практичній діяльності для розв'язання будь-яких педагогічних і навчальних завдань.

Доволі вагоме зауваження зробив російський науковець С. Мампорія щодо пізнавальної самостійності в професійно-педагогічному аспекті. Учений зазначає, що наукові дослідження присвячені проблемам забезпечення розвитку певних якостей і вмінь студентів у процесі самостійної роботи (пізнавальна самостійність, уміння навчатися, навички самоконтролю й самоуправління), формування готовності до саморозвитку й самовдосконалення не є плановим завданням в організації самостійних занять [241, с. 57].

Вочевидь, пізнавальна самостійність майбутніх учителів ґрунтується на потребі в самовизначенні особистості як необхідності розуміння себе частиною смислової системи загальних уявлень про світ і визначення смислу власного існування в ньому. У цьому розумінні власний життєвий план перетворюється на розуміння майбутнього, а самовизначення стає необхідним складником суб'єктності майбутнього вчителя.

На думку Т. Ольхової, унаслідок самовизначення людина буде власний суб'єктний простір, для якого характерні такі ознаки:

- по-перше, це цілісний і у вищому ступені зрозумілий образ себе, крім того, суб'єктному простору властива цілісність та узгодження всіх елементів;
- по-друге, суб'єктний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні, здатність бути самою собою відповідно до соціокультурного оточення, протистояти зовнішнім і внутрішнім небезпекам, можливість інтегрувати й використовувати всі соціальні можливості;

– по-третє, суб'єктний простір – завжди результат власної роботи людини над собою, результат постійного зусилля бути собою, зберігати позитивну ідентичність [277, с. 61].

Самостійність передбачає свідому вмотивованість дій та їхню обґрунтованість, непідвладну впливу з боку інших людей. Справжню самостійність майбутній учитель виявляє тоді, коли він не лише повторює на репродуктивному рівні вже відомий приклад педагогічних дій в освітньому процесі, а застосовує свої елементи в педагогічному процесі, створює власний спосіб мислення й діяльності в освітньому просторі. До того ж, виникає залежність між діяльністю самостійністю майбутнього вчителя та його творчістю.

Зрозуміло, що домінантними потребами майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є пізнавальна потреба, що визначає їхнє ставлення до навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Педагоги запевняють, що необхідними є розвиток пізнавальної самостійності майбутніх учителів, дослідницька поведінка й прагнення до творчого пізнання, тобто опанування вже наявних знань. У зв'язку із зазначеним вище постає потреба використовувати в процесі фахової підготовки майбутніх учителів творчі завдання, які вимагають самостійного висунення гіпотез і самостійного вирішення таких завдань. Але для справжньої пізнавальної самостійності майбутніх учителів характерні їхні зусилля розв'язувати пізнавальні проблеми та відповідати на запитання, що виникають відповідно до інтересів, потреб і суб'єктного досвіду.

Однак обмежувати процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до професійно-педагогічної діяльності лише завдяки пізнавальній самостійній діяльності було б недостатньо.

*Суб'єктна активність.* Іншим детермінантом формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки ми вважаємо суб'єктну активність майбутніх учителів.



Активність – це не якість свідомості, а якість суб'єкта й особливість особистості студента як суб'єкта. Залежно від функції суб'єкта, соціальних норм, форм діяльності активність передбачає індивідуальний характер. Отже, суб'єкт мобілізує активність не постійно, а лише в певний час і в певній формі.

Із позиції діяльності й поведінки особистості Т. Решетова зазначає, що в будь-яких формах людської активності, у тих її елементах, які несвідомо розуміються й не плануються, виявляється стиль індивідуальності, репрезентований у стилі поведінки суб'єкта. Треба враховувати, що діяльність і поведінка нерозривні в будь-якому акті психічної діяльності суб'єкта, що саме поведінка передбачає особистісний і індивідуальний відтінок діяльності [338, с. 103].

Активність – це не властивість свідомості, а якість суб'єкта й особливість особистості як суб'єкта. Ми спираємося на положення, запропоноване К. Абульхановою-Славською. Учена стверджує, що поняття „активність” ширше за поняття „діяльність”, оскільки активність виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і загалом у життєдіяльності суб'єкта. Так, активність у життєдіяльності майбутніх учителів виявляється як функція суб'єктів освітньої діяльності, яку структурують самі суб'єкти. Лише суб'єкт діяльності, тобто майбутній учитель, вибудовує власну систему освітньої діяльності, яка містить соціальні й професійні вимоги [7, с. 29].

Доволі суттєвим для нашого дослідження є співвідношення таких понять, як „активність” і „діяльність”, оскільки вони тісно взаємопов'язані у формуванні суб'єктності майбутніх учителів.

У контексті аналізу діяльності під час створення освітніх і виховних систем уся система детермінації людської активності сприймається як цілісність. Людина у своїй активності цілісна, незважаючи на поліфункційність її діяльності.

На думку К. Абульханової-Славської, „принциповою відмінністю активності від діяльності є те, що діяльність виходить від потреби в предметі,

а активність – від потреби в діяльності” [Там само, с. 77]. Тому потреба в діяльності виникає в майбутніх учителів у загальному контексті своєї життєдіяльності й ціннісних орієнтацій. Якщо для діяльності залежність від предмета буде безпосередньою, тобто прямою, на рівні особистості майбутнього вчителя відповідно до його мотивів та волі, то для активності ця залежність є опосередкованою діяльністю. Активність є ширшою категорією, яка структурно складніше організована. Вона визначає саму діяльність (її структуру, мотиви, мету, спрямованість, бажання діяти), тобто активність є рушійною силою діяльності.

Визначивши активність як детермінант формування суб’єктності та як особливу якість суб’єкта в системі його соціальних взаємодій, підкреслимо, що активність є посередником між елементами системи, тобто діяльністю, спілкуванням та ін.

Зауважимо, що „головною якістю активності є її належність до людини, суб’єкта, поза якою вона не може існувати” [Там само, с. 79]. Вочевидь, суб’єкту активності властиві всі характеристики суб’єкта діяльності (соціальні, професійні та ін.), але особистісно значущі для людини. Ураховуючи результати активності, людина відчуває самодостатність, що надає змогу підвищити активність до нового рівня, розвиває її мотиваційну сферу й удосконалює здатність до саморегуляції.

В. Петровський зазначає, що активність суб’єкта – це „притаманна суб’єкту самостійна форма руху, яка зумовлює й розширює його здатність до діяльності в предметному середовищі” [305, с. 299].

Спираючись на психолого-педагогічні позиції, Л. Абдаліна й О. Полухіна трактують суб’єктність педагога як активність, спрямовану на самопізнання, самовизначення, саморозвиток. Науковці акцентують на тому, що головною характеристикою суб’єктності є її відкритість і процесуальність, що підкреслює динамічність у професійно-педагогічній діяльності, тобто неможливо бути професіоналом, не розвиваючи суб’єктної активності [1, с. 104].

У контексті визначення суб'єктної активності майбутніх учителів ми вважаємо за необхідне розрізняти поняття „активність суб'єкта” і „суб'єктна активність”. Так, „активність суб'єкта” передбачає, на думку Є. Уварова, активність як діяльність, натомість „суб'єктна активність” передбачає інтенцію, яка визначає напрям відповідної діяльності. Науковець зазначає, що суб'єктна активність для спостерігача розкривається у формі вмінь суб'єкта й реалізована в реальності, яка сприяє подоланню невизначеності з використанням суб'єктного досвіду [419, с. 11 – 13]. Крім того, суб'єктну активність визначають завдання саморегуляції людини, які вона ставить для себе в процесі досягнення мети, звертаючись до різних компонентів власного суб'єктного досвіду.

Сутність суб'єктної активності майбутніх учителів полягає в їхньому вмінні ставити мету, оптимально організовувати процес вирішення педагогічних завдань і ефективно керувати педагогічним процесом відповідно до поставленої мети. Виявлення суб'єктної активності студента можливі в різних сферах життєдіяльності: спілкуванні, предметно-практичній діяльності, пізнанні та ін. Суб'єктна активність детермінує характеристики особистості майбутнього вчителя:

- ступінь оволодіння цілісними способами діяльності;
- використання об'єктивних і суб'єктивних засобів реалізації діяльності;
- інтегрування зовнішніх і внутрішніх умов будь-якої діяльності [277, с. 136].

Суттєвим моментом у дослідженні суб'єктної активності О. Селіванова вважає те, що суб'єктна активність виникає за умови, коли майбутній учитель має ціннісне ставлення до себе, до іншого суб'єкта або об'єкта. У цьому разі джерелом активності постають не стільки зовнішні вимоги й стимули, скільки неузгодженість між досвідом майбутнього вчителя й навчальним завданням, яке він має вирішити [362, с. 8]. Вочевидь, здатність майбутнього вчителя вирішувати навчальні й життєві проблеми виявляється

в його самостійній діяльності, а під час навчання в університеті перетворюється на особистісну якість.

Отже, суб'єктна активність майбутніх учителів залежить від їхніх можливостей, які, з одного боку, були надані природою, а з іншого – набуті в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Відповідно до потреб соціуму суб'єкт створює власну лінію поведінки для перетворення дійсності та власного життя.

*Суб'єктний потенціал.* Інший детермінант, який впливає на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, – це розкриття потенціалу майбутніх учителів, тобто активація їхнього суб'єктного потенціалу, а саме – потенціалу досягнень і постійного самовдосконалення.

Як педагог, Н. Мерзлякова вказує на залежність якості професійної діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки від рівня аксіологічного потенціалу й визначає його як багаторівневе інтегративне динамічне новоутворення, для якого характерна наявність стійкої системи ціннісних орієнтацій, що визначає характер майбутньої професійної діяльності [251, с. 35 – 36].

Проблему особистісного потенціалу в складі суб'єктності вчителя розглядали І. Ільїна, В. Жиляєва. Дослідники зазначають, що особистісний потенціал суб'єктності вчителя є носієм конструктивної й формувальної функції. Це зумовлено тим, що специфічною рисою педагогічної діяльності є активне залучення до неї особистості та її мотивація на подальшу творчу самореалізацію [160, с. 138].

Доволі важливим для нашої роботи є визначення професійного потенціалу особистості. Так, досліджуючи теоретико-методологічні проблеми життєвого потенціалу особистості, вітчизняний науковець Н. Моринець пише, що „конструювання змісту поняття «професійно-культурний потенціал особистості» ґрунтується на родо-видових відношеннях понять «розвиток особистості», «становлення особистості» й

«потенціал особистості». На перетині цих понять професійно-культурний потенціал особистості постає як складне особистісно-діяльнісне утворення, яке відображає сукупність особливих потреб, неактуалізованих можливостей, ціннісних відношень і привласнених засобів досягнення особистістю інтеграції професійно-культурних якостей, що забезпечує органічну відповідність культурного й професійного складників життєдіяльності індивіда й визначає позитивну спрямованість процесу його професійно-культурного становлення» [263, с. 93 – 94]. У контексті цього дослідження ми вважаємо, що професійний потенціал майбутніх учителів входить до складу суб'єктного потенціалу, який охоплює всі сфери життєдіяльності особистості. У контексті педагогічної психології суб'єктність розглядають як потенційність, яка відбувається в онтогенезі й визначена як складний процес накопичення суб'єктного потенціалу [105, с. 140 – 142].

Науковці В. Земцова і О. Леонтьєва пропонують поняття акмеологічного потенціалу педагога розглядати як інтегративне новоутворення, що поєднує такі характеристики, які є основою для самостійної педагогічної діяльності, постійного самовдосконалення, досягнення педагогічної майстерності й допомагає самореалізуватися в професії [152, с. 138].

*Суб'єктна позиція.* Наші міркування збігаються з думкою вітчизняного дослідника О. Цимбал, яка вважає, що суб'єктна позиція є ґрунтом для розвитку професійно значущих якостей, а саме: творчий саморозвиток і самостійність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Потреба в самоактуалізації є основою зрілості особистості, підготовленістю до професійної діяльності на рівні сучасних вимог суспільства [438, с. 54]. Науковець визначає характеристики, властиві суб'єктній позиції: усвідомленість, ціннісний характер, що формується в педагогічних відносинах, зв'язок поверхневих (нормативно-поведінкових) та глибинних (сутнісних) шарів діяльності.

Із позицій педагогічної психології позицію суб'єкта визначають як комплексну характеристику психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, ставлення суб'єкта до завдання, з одного боку, і його стратегії, тактики й об'єктивної динаміки діяльності – з іншого [7, с. 158]. Суб'єктна позиція розглянута як комплексна характеристика психологічних аспектів діяльності особистості відповідно до її здібностей, станів, ставлення до завдання, з одного боку, і стратегією і тактикою – з іншого, до цього неможливо не додати динаміку діяльності. Суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє природній реалізації потенційних можливостей людини.

У контексті суб'єктної позиції особистості М. Боритко вважає, що суб'єктна позиція має доволі складну структуру, яку становлять взаємопов'язані складники: 1) емоційно-смісловий складник, який забезпечує функції саморозвитку особистості; 2) діяльнісно-ціннісний складник, що спрямований на реалізацію самооцінки й самовдосконалення та визначає аспект життєвого світогляду особистості; 3) поведінково-нормативний складник, який сприяє самоутвердженню й самореалізації в різних видах діяльності, що визначає студента як суб'єкта освітнього процесу [56, с. 98].

Щодо суб'єктної позиції суб'єкта зауважимо, що суб'єктність як новоутворювання людини забезпечує їй здатність до перетворювальної діяльності. Важливим чинником стає певний соціум як об'єктивно задане середовище, у якому виникає протиріччя між потребою в активній дії й самореалізації та заданим потенціалом суспільної норми. Рівень реалізації суб'єктної позиції визначений рівнем розвитку соціуму загалом, накопиченим рівнем досвідом людини, умовами розвитку філогенезу, особливостями процесу саморозвитку людини та її індивідуальними особливостями. Саме суб'єктивно задана суб'єктна позиція визначає можливості самореалізації людини і самореалізації педагога [105, с. 135].

Із позицій професійної педагогіки В. Сластьонін визначає суб'єктну позицію студента „як позицію особистісного та професійного саморозвитку” [384, с. 266]. Науковець додає, що суб'єктна позиція студента становить системне відношення внутрішніх, психічних елементів, що дозволяють людині певним чином, тобто гармонійно, здійснювати взаємодію водночас із зовнішнім та внутрішнім особистісним середовищем. Важливою умовою розвитку суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки постає відповідність, збіг, узгодженість зовнішніх педагогічних впливів з його внутрішнім особистісним потенціалом.

Вочевидь, суб'єктна позиція майбутніх учителів означає відповідність цілей, мотивів, засобів дій педагогічним вимогам, з одного боку, і вихід поза межі певних вимог, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного, зокрема професійного, самовдосконалення – з іншого.

Зазначимо, що система педагогічних вимог має сприяти ініціюванню здатностей майбутніх учителів у пошуку життєво-професійного зростання, крім того, вона повинна стимулювати активність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, відповідальність, вибірковість і творчу ініціативність. До того ж, суб'єктна позиція майбутнього педагога полягає в здатності бути стратегом власної педагогічної діяльності й поведінки

Суб'єктна позиція виявляється в здатності бути стратегом у професійній діяльності й відображається в індивідуальному стилі педагогічної діяльності майбутніх учителів. Прагнення до визначення майбутніми вчителями власної суб'єктної позиції здебільшого сприяє формуванню педагогічної творчості й професіоналізму в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

На думку М. Боритка, суб'єктна позиція сучасного педагога втілена в таких аспектах, як світорозуміння (ставлення до людини, світу загалом), дидактика (знання різних концепцій навчання й виховання), методика (уміння обирати ефективні технології та прийоми навчання й виховання), дослідження (навички експериментально-дослідної діяльності) [57, с. 58].

У контексті визначення суб'єктної позиції студентів Л. Абдаліна і О. Полухіна акцентують увагу на евристичному потенціалі суб'єктної позиції студента як системи, яка постійно змінюється, тобто творчо виявляється або вдосконалюється, оскільки для неї характерні цілісність, гармонійність і відповідна стабільність [1, с. 106]. Безперечно, суб'єктна позиція – новоутворення, що постійно розвивається.

В основі суб'єктної позиції особистості лежить активне цілепокладання, на подальшій стадії є коригування способів діяльності в педагогічних ситуаціях, а наприкінці – здатність критично й інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати педагогічної діяльності.

Отже, суб'єктна позиція майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відображає й розвиває їхню індивідуальність, суб'єктність особистісної позиції, вихід поза межі визначеної діяльності, розробку перспектив подальшого саморозвитку, надає діяльності неповторної, особистісної своєрідності, яка характеризує засіб особистісного й професійного існування майбутніх учителів.

*Суб'єктний досвід.* Теоретико-методологічні засади дослідження суб'єктного досвіду людини є філософським аналізом соціальної детермінації пізнання.

Проблема формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки не може бути до кінця зрозумілою, якщо не звернутися до такого важливого детермінанта, як суб'єктний (особистісний) досвід майбутнього вчителя. Суб'єктність студента формується в процесі його мотивованої діяльності й суспільно позитивної діяльності, однак цей процес не може бути успішним, якщо в його основу не буде покладено особистісний чи суб'єктивний досвід майбутнього вчителя.

Поняття „суб'єктний досвід” було предметом наукових досліджень кількох науковців, які пропонували своє трактування цього поняття:

– особистісне пізнання й індивідуальна інтерпретація пізнання світу, тобто світосприйняття суб'єкта (О. Леонтьєв [221]);



- досвід пережитого або того, що людина переживає на певному етапі, коли сама людина може усвідомлювати свої можливості й розуміє, яким чином організувати свої дії та своє ставлення до оточення відповідно до певних правил, у яких зафіксовані значущі для неї цінності, а також існує певна ієрархія цінностей (І. Якиманська [477]);
- перетворення стороннього знання, яке людина отримує, в особистісно значуще знання, тобто суб'єктне (А. Осницький [282]);
- готовність до пошуку вирішення нових педагогічних проблем, творчого перетворення дійсності (В. Сластьонін [384]);
- досвід, який дозволяє студентові мати можливість ставити певні завдання, до того ж, він обирає одне з низки завдань, які пропонує йому ситуація, і надалі послідовно досягає успішного їх вирішення, тобто становлення суб'єктності передбачає збільшення потенціалу активності студента, його неповторності, унікальності, життєвої компетентності (Т. Ольхова).

Із позицій гуманістичного виховання особливого значення набуває суб'єктний досвід, що становить ту частину особистісного досвіду майбутніх учителів, яка співвідноситься з їхніми досягненнями й новоутворюваннями, індивідуальними задумами та стратегіями [418, с. 110 – 112].

Суб'єктний досвід майбутнього вчителя як детермінант змісту суб'єктності містить досвід творчої діяльності, який забезпечує „... готовність до пошуку вирішення нових педагогічних проблем, до творчого перетворення дійсності” [384, с. 227]. Його специфіка полягає в тому, що досвід творчої діяльності не залежить ані від обсягу знань, набутих у процесі навчання в університеті, ані від умінь, засвоєних за прикладом, які не можуть забезпечити розвиток творчих можливостей майбутніх учителів.

Вочевидь, суб'єктний досвід творчої діяльності й основні її риси виявляються в 1) самостійному перенесенні власних знань і вмінь на нову ситуацію; 2) упізнанні нової проблеми в знайомій ситуації; 3) визначенні структури об'єкта та його нової функції; 4) самостійному комбінуванні вже

відомих способів діяльності й нових; 5) побудові принципово нового способу вирішення проблеми за допомогою комбінування вже наявних.

Творча діяльність виявляється не одночасно під час вирішення однієї проблеми, а в різних ситуаціях. Специфіка творчої діяльності полягає в тому, що неможливо точно вказати систему узгоджених дій для досягнення якихось результатів, отже, цю систему створює сам майбутній учитель.

А. Осницький пропонує такі взаємопов'язані компоненти, що визначають феномен суб'єктного досвіду:

1. Ціннісний досвід, пов'язаний із формуванням інтересів, моральних норм, ціннісних орієнтацій особистості.

2. Досвід рефлексії, який накопичується співвідношенням людиною знань про власні можливості й можливості перетворення свого оточення відповідно до вимог діяльності.

3. Досвід звичної активізації, який передбачає попередню фахову підготовку, адаптацію до умов навчально-виховного процесу, які змінюються, і розрахунок на певні власні особистісні можливості, що сприяють досягненню завдань.

4. Операційний досвід, який містить загальнопрофесійні знання й уміння, а також уміння саморегуляції, він об'єднує певні засоби перетворення навколишньої ситуації й власних можливостей.

5. Довід об'єднання, що передбачає взаємодію учасників спільної діяльності та сприяє об'єднанню зусиль у вирішенні певних завдань. Кожен із компонентів суб'єктного досвіду є необхідною умовою формування суб'єктності, що забезпечує самостійність особистості й реалізується в трьох сферах: потребнісній, діяльнісній, міжособистісній [283, с. 7].

Суб'єктний досвід майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки – це складне утворення, яке містить сукупність уявлень майбутнього вчителя про сутність навчання в університеті, сформовану внутрішню позицію щодо навчально-виховного процесу, емоційно-ціннісні вияви, що виникають під

час освітнього процесу, стереотипні поведінкові реакції на різні педагогічні ситуації [356, с. 17].

Вочевидь, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відбувається в процесі навчання в університеті завдяки постійному збагаченню й перетворенню їхнього особистісного суб'єктного досвіду, пов'язаного зі становленням особистісних смислів і ціннісних орієнтацій особистості. Завдання викладача полягає в актуалізації суб'єктного досвіду майбутніх учителів у навчально-виховному процесі університету та створенні певних педагогічних умов, які сприяли б узгодженню суб'єктного досвіду майбутніх учителів і суспільного досвіду. Такі педагогічні умови сприяють, з одного боку, перетворенню попередніх уявлень майбутніх учителів на основі нових знань, а з іншого – розширенню меж суб'єктного досвіду майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У структурному плані суб'єктний досвід майбутніх учителів передбачає взаємопов'язані компоненти: аксіологічний (ціннісні орієнтації, самовизначення, самоактуалізація, саморозвиток, самовдосконалення тощо); когнітивний (знання, перспективи особистісного та професійного зростання, усвідомлення своєї значущості, ролі й місця в суспільстві); діяльнісний (сукупність умінь цілепокладання, планування життєвих і професійних перспектив відповідно до своїх можливостей, розробка й реалізація власних проєктів).

Спираючись на сказане, можемо резюмувати: суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки зумовлена і особистісними детермінантами (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна активність, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід), і середовищними детермінантами (зовнішні вимоги до фахової підготовки тощо).

## **2.2. Особливості фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті**

Об'єктивна необхідність пошуку оптимального шляху побудови процесу фахової підготовки майбутніх учителів зумовлена, з одного боку, особливостями функціонування вищої освіти, а з іншого – необхідністю формування суб'єктності майбутніх учителів. Вочевидь, однією з головних особливостей системи професійної освіти є комплекс професійно-педагогічних завдань, пов'язаних з використанням нових освітніх стандартів, удосконаленням змісту вищої педагогічної освіти з метою найповнішого відображення в ній новітніх досягнень педагогічної науки, а також актуалізації завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів виконує важливі соціально-професійні функції, що забезпечують формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, умінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості, здійснюючи координацію всіх ключових компонентів фахової підготовки майбутніх учителів в університеті [2, с. 38 – 39].

Соціально-професійна функція є своєрідним ядром фахової підготовки майбутніх учителів. Вона зумовлена тим, що, з одного боку, загальнопедагогічна підготовка визначає специфіку формування фахівця саме педагогічної спрямованості, що відрізняє її від фахової підготовки фахівців інших професій, а з іншого – вона є своєрідною системою, яка об'єднує складники фахової підготовки, тобто містить усі види підготовки майбутнього вчителя для виконання своїх основних професійних функцій. Крім того, загальнопедагогічна підготовка детермінує професійно-педагогічну спрямованість усього навчально-виховного процесу в університеті.

Зрозуміло, що особливість загальнопедагогічної підготовки полягає в тому, що вона передбачає цілісність і специфічність професійно-педагогічної підготовки в системі фахової підготовки майбутніх учителів.

Серед відомих наукових праць щодо загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів пригадаємо дослідження О. Абдулліної, яка визначає зміст педагогічної підготовки студентів вищої педагогічної школи, що передбачає взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація навчання) [Там само, с. 28].

Перший компонент змісту містить фундаментальні знання в галузі педагогіки, набуті в процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципи й методи організації навчально-виховного процесу, про особистість учня як об'єкта або суб'єкта навчальної діяльності.

Другий компонент змісту містить дисципліни за вибором університету або студента, факультативи з урахуванням специфіки факультетів. Процес навчання в університеті сприятиме розвитку творчості студентів за умови самостійного вибору різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту передбачає самостійну роботу студентів за інтересами, спрямовану на розвиток творчих особистісних якостей майбутніх учителів й індивідуального стилю педагогічної діяльності. Цей компонент передбачає отримання майбутніми вчителями можливості вільного вибору диференційних завдань, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям студента.

На думку вітчизняного науковця О. Дубасенюк, у сучасній педагогічній науці існує кілька суттєвих протиріч, зокрема: між вимогами до професійних якостей педагога та реальними умовами його роботи й статусом педагогічної професії в суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти та активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей і

методів у більшості наук та недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою в розробці комплексних моделей професійної діяльності й підготовки вчителя та домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії й практиці. Ці суперечності становлять проблему теоретичного й методичного обґрунтування моделі професійної діяльності педагога й підготовки майбутнього вчителя [113, с. 11].

Педагогічна професія багатofункційна й містить різні посадові обов'язки. Відомо, що посадові функції змінні (рухомі) у часі й залежать від специфіки педагогічної діяльності. Тому фахову підготовку треба здійснювати із змістовим упередженням на можливі зміни в характері праці залежно від сучасних потреб і вимог. Готуючи майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, викладачі університетів мають урахувувати ці особливості.

Суттєвий вплив на структуру теоретичної частини фахової освіти мають такі чинники:

- по-перше, цілі фахової освіти, які стають основним детермінантним чинником;
- по-друге, загальна структура фахової діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна);
- по-третє, структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю фахової підготовки;
- по-четверте, основні способи інтеграції конкретно-посадової фахової діяльності.

Виникає необхідність поетапного засвоєння професії відповідно до кваліфікаційних рівнів [216, с. 174].

Підготовка до професійної педагогічної діяльності формується з множини складних процесів, більшість з яких можна моделювати, вони сприяють удосконаленню цієї діяльності й поліпшенню якості педагогічної освіти.

На першій стадії, тобто стадії адаптації, інтегральна якість суб'єкта може бути визначена як 1) система, у якій відбуваються різні зміни майбутнього вчителя в професійній діяльності, тобто первинна конкретизація системи „студент і професія”; 2) головна мета – пізнання через діяльнісне оволодіння суб'єктом новими умовами, засобами реальної професійно-педагогічної діяльності; 3) основне протиріччя – нормативні вимоги щодо діяльності й потенційні можливості майбутнього вчителя; 4) ступінь професіоналізму „початківець”, „початковий фахівець”.

Інтегральна якість суб'єкта на другій стадії – це ідентифікація, окреслена в таких визначеннях: 1) система „студент і професійний світ”; 2) головна мета суб'єкта – засвоєння та прийняття (повне або часткове) педагогічних цінностей, унаслідок чого майбутній учитель більш-менш повно ціннісно й емоційно повинен ототожнювати себе із професійним оточенням; 3) основне протиріччя на цій стадії вирішується як індивідуально-типове опосередкування суб'єктом цінностей, досвіду професійного світу; 4) ступінь професійної стадії „досвідчений спеціаліст”.

На третій стадії (стадія вибору суб'єктом способу існування в професії) інтегральну якість можна визначити таким чином: 1) система „людина і світ”, що дозволяє перейти від суб'єкта як специфічної якості до поняття онтологічного суб'єкта; 2) людина постає справжнім суб'єктом своєї професійної долі, тобто сама людина вирішує, як і коли використовувати свої життєві потенційні можливості (обрати творчий засіб виконання своєї професійно-педагогічної діяльності чи обмежитися соціально прийнятним виконанням професійних функцій; 3) основне протиріччя – „спеціалізація – універсалізація”, тобто ступінь відкритості суб'єкта професійній і культурній універсалізації; 4) ступінь професіоналізму – „професіонал”, „досвідчений спеціаліст” [139, с. 25 – 26].

Зауважимо, що фахова підготовка майбутніх учителів є складною, цілісною й динамічною системою, яка функціонує відповідно до мети, завдань і принципів підготовки фахівців. Ця система складається з кількох

елементів, які, своєю чергою, можна розглядати як самостійні системи, що мають свою структуру. При цьому взаємозв'язок цих підсистем передбачає не лише складання цих систем, а й досягнення спільної мети на основі їхньої інтеграції, тобто формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Отже, визначення в науковій літературі різних компонентів системи фахової підготовки майбутніх учителів ґрунтується на різних критеріях. За структурно-цільовою ознакою в системі професійної підготовки майбутніх учителів виокремлюють компоненти, що відповідають структурним елементам готовності майбутніх учителів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У структурі готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності як цілісного новоутворення виокремлюють три взаємопов'язані компоненти: особистісний, когнітивний і практиологічний, який характеризує відповідно ціннісні орієнтації майбутнього педагога, теоретичну й практичну готовність до педагогічної діяльності [164, с. 313].

Перший компонент відображає рівень внутрішньої готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, другий і третій компоненти – рівень зовнішньої процесуальної форми вияву відповідних характеристик у комплексі.

Орієнтація на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів, основу якої становить фахова підготовка студентів, зумовлює аналіз її структурних компонентів з урахуванням різних аспектів професійного розвитку майбутніх учителів, зокрема особистісного.

Особистісний аспект фахової підготовки майбутніх учителів ми розглядаємо як систему заходів в освітньому процесі університету, які забезпечують формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів до самостійної професійно-педагогічної діяльності. При цьому особистісний аспект фахової підготовки майбутніх учителів є відносно



самостійною системою, яку слід розглядати як підсистему в загальній системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Узагальнивши особливості фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, ми уточнимо й дамо визначення поняттю „професійно-педагогічна діяльність”, яке є поєднанням двох взаємозалежних понять – „професійна діяльність” і „педагогічна діяльність”.

Зазначимо, що загальносоціальний зміст поняття „професійна діяльність” нерозривно пов’язаний поняттям „професія”. Головне призначення феномену професії – це трудова діяльність, яка неможлива без відповідної теоретичної (знання) і практичної (уміння) підготовки.

Із позицій соціальної педагогіки поняття „професійна діяльність” визначають як систему взаємозалежних дій (операцій) працівників, виконуючи які, вони отримують результати, необхідні для життя, предмети споживання або інші корисні продукти, а також стимулюють становлення умов, що викликають мимовільний розвиток ненавмисних і часто небажаних для людини й суспільства соціально-економічних наслідків.

Особистість як суб’єкт праці прагне до індивідуально-професійного розвитку й досягнення професіоналізму за умови, коли в нього „потужні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації” [319, с. 71]. Саме тому мотивація, досягнення – один із різновидів фахової мотивації майбутніх учителів, пов’язаний із його потребою досягти успіху. Вочевидь, формування мотивації в досягненні успіху тісно пов’язана із соціалізацією особистості й може виявлятися як прагнення до підвищення рівня власних особистісних потенційних можливостей.

Так, майбутні вчителі з високим рівнем мотивації досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності відрізняються такими характеристиками:

- 1) постійним пошуком нових цілей з метою вдосконалення навчально-виховного процесу;
- 2) наполегливістю в досягненні поставлених педагогічних цілей;

- 3) незадоволеністю досягнутим і пошук нових шляхів для отримання кращих результатів;
- 4) постійним прагненням поліпшити власну професійно-педагогічну діяльність;
- 5) схильністю захоплюватися роботою, при цьому працювати бездоганно;
- 6) відчуттям радості від досягнутих успіхів і відсутністю нездорової конкуренції;
- 7) готовністю надати допомогу іншим у будь-який час і за будь-яких умов.

Сказане дозволяє резюмувати, що такі характеристики є ключовим орієнтиром для створення адекватної мотивації досягнення успіху майбутніми вчителями, вони необхідні для становлення професіоналу в педагогічній сфері. Безперечно, сукупність умов і чинників впливають на мотиваційну сферу майбутнього вчителя, що утворюють мотиваційну основу розвитку професіонала.

У контексті нашого дослідження цікавою є структура педагогічної діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Зважаючи на складність і поліфункційність педагогічної діяльності, розглянемо докладно її складники, що допоможе зрозуміти сутність фахової підготовки майбутніх учителів. Так, структура педагогічної діяльності містить кілька компонентів: мету, мотиви, об'єкт, суб'єкт, функції, засоби й результат. Узагальнюючи викладене вище, нами було запропоновано власне бачення структури педагогічної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів. Схематично ми подали структуру педагогічної діяльності як рисунок (див. рис. 2.1).

Із психологічного погляду мета становить прогнозований людиною результат її діяльності з певним об'єктом. Тому педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня в процесі навчання й виховання.



## 2.1. Структура педагогічної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів

Мета педагогічної діяльності визначена суспільством, інтерпретована педагогом, вона доводиться до учня і (в ідеалі) стає його метою. Мета завжди віддалена, тому її потрібно конкретизувати в завданнях сьогодення. Іншими словами, загальна мета визначає спрямованість роботи певної системи освіти (середньої загальноосвітньої школи, вищої освіти тощо). Загальні цілі конкретизує педагог, а надалі вони зумовлюють і визначають рівень знань, умінь і навичок учнів на певному віковому етапі їхнього розвитку. Відповідно до цих цілей кожен викладач розробляє систему заходів і організовує свою взаємодію з майбутніми вчителями.

Зауважимо, що для досягнення оптимального результату в педагогічній діяльності необхідна розробка низки цілей на різних рівнях. Побудова

системи взаємопов'язаних цілей становить модель технології цілепокладання, зумовлену зовнішніми й внутрішніми цілями.

Внутрішні цілі є системою цілей конкретної педагогічної діяльності, яка передбачає вирішення багатьох завдань, а кожне завдання – це сукупність взаємопов'язаних питань. Зовнішні цілі дозволяють конкретизувати зусилля на головному в межах суміжних систем і підсистем.

Неважко помітити, що система педагогічних цілей різних рівнів складається з мети, завдань і питань. Завдання передбачає конкретну й практичну мету, тобто завдання на виконання конкретної педагогічної діяльності. Якщо мета освітнього процесу є спільною і для педагога, і для майбутніх учителів, то визначення завдань передбачає диференціацію учасників освітнього процесу.

Цілепокладання – це процес створення цілей, який реалізується на основі трьох взаємопов'язаних етапів: перший етап передбачає безпосередньо визначення мети (вибір, формулювання певної педагогічної мети); на другому етапі відбувається перевірка надійності й правильності обраної мети, у разі невпевненості можливе коректування; на третьому – отримуємо результат, до того ж відбувається оцінювання досягнення освітньої мети [263, с. 140].

Отже, цілепокладання надає можливість майбутнім учителям проектувати й прогнозувати майбутню професійно-педагогічну діяльність і знаходити шляхи вирішення розвитку освітньої діяльності, а також застосовувати комплексний підхід до використання інноваційних досягнень і сучасних методів у педагогічній науці та практиці.

Аналізуючи феномен суб'єктної активності в прийнятті педагогічних рішень, В. Чернобровкін акцентує увагу на відмінності між поняттями „педагогічна діяльність” і „поведінка вчителя”, які лежать в основі процесу суб'єктності. Науковець вважає, що „педагогічна діяльність – це активність учителя, спрямована на досягнення педагогічних цілей (цілей навчання, виховання, розвитку особистості й інтелектуальних здібностей учнів)” [442,

с. 38]. Імовірно, здійснення педагогічної діяльності залежить від того, які цілі вчитель утримує у свідомості, на досягнення яких дій спрямовує, у нашому випадку – це педагогічні цілі. Поведінкові й діяльнісні акти відрізняються діяльнісним цілепокладанням, тобто такі акти здійснюються ніби від різних суб'єктів.

Педагогічну діяльність реалізує вчитель як суб'єкт цієї діяльності, а для суб'єкта характерні властиві йому професійно-педагогічні орієнтири, досвід, майстерність, педагогічні установки, вибіркоче ставлення до цільових орієнтирів діяльності, професійні переконання тощо. У контексті ж поведінкової активності вчитель діє не як професіонал, а як звичайна людина, для якої характерні певні життєві настанови, ставлення до інших людей тощо [Там само, с. 38 – 39].

Відповідно до структури педагогічної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів іншим компонентом є мотиви.

Дослідження свідчать, що мотиви можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом педагогічної діяльності й ґрунтуються на потребі в спілкуванні з учнями. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною діяльністю. До таких мотивів належать мотиви соціального престижу, потреба у владі тощо.

Складниками педагогічної діяльності є також об'єкт і суб'єкт. Об'єкт – це те, на що спрямована діяльність (матеріал, що підлягає перебудуванню, зміні). Він пасивний і залежить від активності суб'єкта – ініціатора й організатора процесу перетворення. Загалом об'єктом педагогічної діяльності вважають майбутніх учителів. Але в контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки особливістю є те, що в освітньому процесі майбутній вчитель постає водночас і об'єктом, і суб'єктом, тобто активним учасником навчально-виховного процесу. Зазвичай викладач виконує роль суб'єкта педагогічної діяльності, але разом з тим – і об'єкта, оскільки майбутні вчителі як активні учасники педагогічного

процесу також впливають на викладача, чим спонукають його до певних особистісних змін.

Важливим завданням викладача в цьому контексті є спрямувати дії майбутніх учителів таким чином, щоб майбутній учитель став безпосередньо суб'єктом педагогічної діяльності. У професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя вчені-педагоги (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Щуркова) виділяють такі основні функції:

- конструктивну (добір і визначення структури навчального матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, дидактичних принципів, вимог навчальних програм, а також розробка плану навчального процесу, добір навчального обладнання, створення дидактичних засобів тощо);
- організаторську (залучення учнів до різних видів навчальної роботи);
- комунікативну (установлення ефективних взаємин з учнями, їхніми батьками, педагогічним колективом);
- гностичну (забезпечення наукового підходу до вивчення педагогічних явищ, дослідження учня й учнівського колективу, навчального процесу й результатів педагогічної діяльності: пошук потрібної інформації, експерименти, аналіз власної практики й досвіду інших учителів).

Із позицій педагогічної акмеології педагогічна діяльність поліфункційна й містить такі види діяльності, як навчальна, розвивальна, виховна, діагностична, корекційна, консультаційна, управлінська, організаційна, рефлексивна, самонавчальна.

Особливої уваги заслуговує такий компонент педагогічної діяльності, як результат. Основною відмінністю результату педагогічної діяльності є те, що він віддалений у часі й невизначений. Звичайно, плануючи свою роботу, ставлячи перед собою певну мету, викладач прагне передбачити конкретний результат, побачити наслідки власної педагогічної праці. Успішність

навчання чи виховання залежить не лише від діяльності викладача, але й від діяльності самих майбутніх учителів та інших чинників [427, с. 10 – 11].

Формування моральних механізмів поведінки й відносин майбутніх учителів є одним із найважливіших сучасних завдань розвитку професіоналізму педагога. На сьогодні вирішення проблеми моральної регуляції поведінки й формування правильних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів є пріоритетним завданням українського суспільства.

Зазначимо, що аксіологічний (ціннісний) компонент фахової підготовки майбутніх учителів має особливе значення, оскільки лише в межах педагогічної діяльності суб'єкта насправді вибудовується ієрархія цінностей майбутнього педагога.

Термін „аксіологія” (гр. *axios* – „цінний”, *logos* – „поняття, учення”) увійшов у науковий обіг на початку ХХ ст. Уперше його почав використовувати Е. Гертман, який займався проблемою цінностей і позначив ним новий і самостійний розділ у філософії.

Пізніше російський філософ М. Бердяєв у роботі „Смисл творчості” зазначив, що особистість є категорією аксіологічною, оцінною. Цінність особистості полягає в її духовності, що є вищою ієрархічною цінністю у світі. Усі спроби пізнати зовнішній світ без занурення в глибину людської душі надавали лише поверхові знання [30, с. 18].

Трактування ціннісних орієнтацій подані в багатьох роботах відомих педагогів другої половини ХХ ст. Перерахувати всі їх немає ні можливості, ні необхідності. Зупинімося на найцікавіших для нас, зважаючи на мету дослідження.

Звернувшись до категорій „цінність”, „ціннісні орієнтації”, „ціннісне ставлення”, зазначимо, що у філософії, психології, педагогіці феномен ціннісних орієнтацій переважно розглядали в межах поняття „ставлення”, яке має двомірну побудову, водночас позначаючи і ставлення суб'єкта до об'єкта, і міжсуб'єктну взаємодію. Поняття „орієнтація”, що входить до складу категорії ціннісних орієнтацій, указує на вміння орієнтуватися в

навколишніх обставинах чи поінформованість про що-небудь, крім того, орієнтація – це спрямована діяльність, визначена чиймись інтересами.

У загальнопедагогічному розумінні поняття „ціннісні орієнтації” – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [92, с. 357]. Тобто ціннісні орієнтації формуються в процесі розвитку індивіда, його участі в соціальному житті. Вочевидь, ціннісні орієнтації – це загальна соціальна спрямованість людини, реалізована в актах її поведінки.

Конструктивна ідея лежить в основі визначення професійних цінностей учителя, запропонованого В. Крижком. Під професійними цінностями вчителя дослідник розуміє елемент внутрішньої структури особистості, який виражає її суб’єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці й окремих компонентів педагогічної діяльності. Учений пропонує такі групи ціннісних орієнтацій: комунікативна діяльність, діагностична, прогностична, організаційно-методична діяльність, конструктивна діяльність, дослідницька діяльність, суспільна діяльність [195, с. 157].

Зважаючи на це, доречним буде уточнити взаємозв’язок між ціннісним компонентом фахової підготовки майбутніх учителів і формуванням суб’єктності в них.

Дотримуючись думки, запропонованої М. Боритком, ми вважаємо, що ціннісна сфера майбутнього вчителя формується внаслідок надання цінностям смислів, а також унаслідок формування смислів у цінності. Так, обидва ці процеси – і осмислення, і усвідомлення – створюють простір суб’єктності майбутнього вчителя [56, с. 12 – 13].

Суб’єктний простір майбутніх учителів у процесі фахової підготовки має такі ознаки: по-перше, суб’єктний простір – це цілісний, усвідомлений образ себе, тобто йому притаманні і цілісність, і узгодженість усіх елементів; по-друге, суб’єктний простір – це ідентичність майбутнього вчителя в його зовнішньому оточенні, тобто в середовищі університету. Бути ідентичним – це означає бути самим собою й відповідати вимогам обраного оточення; по-



третє, суб'єктний простір – це завжди результат власної роботи над самим собою, постійних зусиль зберігати свою позитивну ідентичність. У цьому розумінні заборона або самообмеження є не лише результатом, а й характеристикою становлення майбутнього вчителя як суб'єкта [Там само].

Доречне зауваження зробив В. Кремень: поряд із вибором тієї чи тієї системи цінностей існує й проблема їхньої ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються в досягненнях національної культури. Звернення до національних цінностей сприяє глибшому розумінню якісної своєрідності, специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй, і водночас чіткішому визначенню їхнього співвідношення з педагогічними цінностями світового загальнолюдського значення. Виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти визначають вирішальний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умови, коли:

- цілі фахової підготовки майбутніх учителів спираються на аксіологічний контекст;
- зміст фахової підготовки відбиває історичні й сучасні цінності педагогічної дії;
- процес фахової підготовки майбутніх учителів ґрунтується на аксіологічних складниках і підпорядкований логіці ціннісної сфери особистості;
- технології фахової підготовки є стимулами оволодіння аксіологічним потенціалом змісту освіти;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію майбутнього вчителя й реалізуються в дії [42, с. 146 – 147].

Винятково важливими для розуміння аксіологічного компонента суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є ідеї, запропоновані С. Мазовою й Т. Ольховою. Учені відзначили, що успішне вирішення педагогічних стратегічних, тактичних, оперативних завдань передбачає не стільки сформованість різних компетентностей майбутнього

педагога, скільки набуття внутрішнього орієнтиру, регулятора поведінки, тобто ціннісних орієнтацій [238, с. 25]. У структурі суб'єктності саме ціннісні орієнтації постають ядром у фаховій підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, що розкривають ціннісні ідеали та смисли, які допомагають майбутнім учителям усвідомити своє призначення в педагогічній професії.

Основними розробниками аксіологічної парадигми розвитку освіти в Україні є В. Кремень і І. Зязюн [193; 158]. Наукова спадщина останнього – це скарбниця ідей у галузі педагогічної аксіології. Провідною термінальною цінністю академік І. Зязюн уважав педагогічну майстерність.

Наукове обґрунтування класифікації педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури було розроблене під керівництвом В. Сластьоніна. В основі цієї класифікації лежать потреби особистості, співвіднесені з професією вчителя і соціальним досвідом. Зважаючи на особливості педагогічної діяльності, яка дозволяє вчителю задовольнити матеріальні, духовні потреби, а також є орієнтиром його соціальної й професійної активності, визначено цінності педагогічної діяльності, пов'язані із самозатвердженням у суспільстві, тобто в соціальному середовищі, потребами в спілкуванні, самовдосконаленні, самовираженні.

Класифікація представлена такими цінностями:

- цінностями-цілями, які визначають концепцію особистості майбутнього вчителя в поєднанні Я-особистісного та Я-професійного;
- цінностями-засобами як концепцією педагогічного спілкування, техніками й технологіями, моніторингами, інтуїцією;
- цінностями-відносинами, що розкривають сукупність відносин учасників педагогічного процесу, а також формування позиції до професійно-педагогічної діяльності;

- цінностями-якостями, що передбачають різноманітність взаємопов'язаних позитивних, діяльнісних, поведінкових якостей особистості;
- цінностями-знаннями, що визначають її особистісну та професійну компетентність [383, с. 69 – 70].

Зрозуміло, система цінностей має орієнтувати майбутніх учителів у професійній діяльності, регулювати відносини з майбутніми учнями, колегами, а також стати критерієм оцінки результатів власної професійно-педагогічної діяльності.

Вітчизняний науковець В. Крижко визначає три основні компоненти в структурі педагогічної діяльності. Перший зумовлений педагогічними цілями й завданнями соціально-культурних потреб суспільства, які залежать від ідеології й рівня економічного розвитку держави й коригуються з урахуванням вікових особливостей, специфіки навчальної дисципліни тощо. Провідна роль у педагогічному процесі належить викладачу, оскільки він визначає й формулює їх для того, щоб майбутні вчителі прийняли їх і стали активними співучасниками в спільній діяльності їх досягнення.

Другий компонент структури педагогічної діяльності полягає у виборі й застосуванні засобів і способів впливу на майбутніх учителів, тобто це організація взаємодії між викладачем і майбутніми вчителями. У цьому розумінні майбутній учитель повинен бути поставлений у позицію активного суб'єкта, тобто залучитися до моделювання й здійснення власної діяльності з метою саморозвитку й самовдосконалення.

Третій компонент педагогічної діяльності – це рефлексивний компонент, тобто самоаналіз і самооцінка власної діяльності з позицій відповідності досягнутого результату поставленим цілям і завданням. Імовірно, цей компонент ґрунтується на понятті рефлексії [195, с. 31 – 34].

Проблемі розвитку педагогічної рефлексії в процесі фахової підготовки майбутніх учителів присвячено роботи І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної,

О. Мирошник, Н. Кузьміної, С. Пальчевського, Т. Северіної, О. Сущенко, В. Сластьоніна.

Поняття „рефлексія” досліджують у різних галузях науки, зокрема в психології, філософії, педагогіці. Тому ми звернемося до трактування цього поняття насамперед із психологічного погляду. Так, це поняття аналізують як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів й особистісних якостей. Із позицій соціальної психології сутність рефлексії полягає в тому, як людину оцінюють і сприймають інші, тобто здатність відображення позиції іншого на його думку.

Різні автори неодноразово робили спроби самостійно визначити сутність педагогічної рефлексії, зважаючи на конкретні завдання свого наукового дослідження. Так, з огляду на розуміння особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності й суб'єкта спілкування А. Маркова розглядає рефлексію у зв'язку з певними групами педагогічних умінь [246, с. 112]. Л. Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей учителя [257, с. 8]. У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів І. Зимня пов'язує педагогічну рефлексію з професійною самосвідомістю вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання й навчання [153, с. 57].

Формування суб'єктності майбутніх учителів відбувається за результатами їхньої іншої діяльності щодо усвідомлення образу „Я-професіонал”, тобто залежно від якості рефлексивних дій. Рефлексивна діяльність постає певним двигуном процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Отже, педагогічну рефлексію розглядають як засіб вирішення професійно-педагогічних завдань, а це пов'язано з переосмисленням педагогічних ситуацій, перетворенням самого себе, проектуванням особистісного смислу на реальний педагогічний процес. Логіка

рефлексивного рівня полягає в тому, що самосвідомість відтворює теоретичні моделі, які стали особистісними критеріями. З огляду на це відбувається самоаналіз власних когнітивних і аксіологічних дій [56, с. 82].

Останніми роками ці питання стають об'єктом дослідження й вітчизняних учених. Так, О. Сущенко розглядає розвиток механізмів рефлексії майбутніх учителів у процесі фахової підготовки „як процес вирішення навчальних завдань професійного спрямування”, а важливим аспектом називає педагогічну практику як природне діяльнісне й рефлексивне середовище [405, с. 99].

Із позиції розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу й визначення їхньої взаємодії як головного елемента цієї кооперації О. Мирошник розглядає педагогічну рефлексію „як систему процесів, що забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе й інших учасників педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія активізується за наявності когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей учителем наявними способами” [256, с. 55].

Рефлексія є невід'ємною властивістю практичного мислення майбутніх учителів, яка виявляється в застосуванні теоретичних знань у певній педагогічній ситуації і вимагає педагогічних дій від майбутнього педагога. Педагогічна рефлексія набуває своєї значущості в умовах активної діяльності суб'єкта, а саме майбутнього вчителя, в умовах його практичної навчальної діяльності. Запропоноване розв'язання проблеми цінне тим, що знання, набуті завдяки суб'єктному й особистісному досвіду суб'єкта, є рефлексивними знаннями, в основі яких лежить особистісний досвід власної поведінки й переживань студента.

Сутність рефлексії полягає в тому, що це не звичайне переосмислення тих особистісних якостей, якими володіє людина, а перетворення її

індивідуально-особистісної сфери, здатності до самостійної пізнавальної діяльності. У контексті сказаного стає зрозуміло, що сутність суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки полягає в здатності до новоутворення, зумовленого життєвим досвідом. Психологи вважають, що в основі цього механізму лежить рефлексія переживань, їх координація з індивідуально категоріальною системою значень, яка надає можливість співвідносити переживання зі смисловими новоутворюваннями особистості й трансформувати з них особистісні смисли [250, с. 78].

Один із ключових висновків, зроблених науковцями в педагогіці щодо педагогічної рефлексії, полягає в тому, що з погляду педагогічного процесу в контексті „суб'єкт-суб'єктна парадигма” (М. Боритко, С. Кашлев) результативність впливу викладача на майбутніх учителів значно підвищується завдяки рефлексивним процесам.

Суттєвим для нашого дослідження є визначення структури рефлексії в процесі фахової підготовки майбутніх учителів, запропоноване С. Кашлевым. Учений зазначає: якщо педагогічний процес передбачає обмін діяльностями, спільну діяльність викладача й майбутніх учителів, то рефлексія в педагогічному процесі містить такі компоненти: аналіз викладачем діяльності майбутнього вчителя, аналіз викладачем своєї педагогічної діяльності, аналіз викладачем педагогічної взаємодії, а також аналіз майбутніми вчителями своєї діяльності, діяльності викладача, усієї педагогічної взаємодії [175, с. 255 – 256]. Вочевидь, педагогічна рефлексія передбачає взаємне відображення та взаємну оцінку учасників педагогічного процесу на основі відображення викладачем свого внутрішнього світу й стану розвитку майбутніх учителів.

Зазначимо, що трактування поняття „рефлексія” з психологічного погляду як механізму усвідомлення на рівні мислення є основою для визначення педагогічної рефлексії, тобто рефлексія постає механізмом самоаналізу й інструментом самоконтролю, усвідомлення власної поведінки й відповідальності за неї.

Наші позиції зближуються з думкою І. Носка, який, аналізуючи сучасну педагогічну практику, вважає, що майбутні вчителі, імовірно, схильні надавати керування навчально-виховним процесом викладачеві, ніж виявляти власну суб'єктність і брати особисту відповідальність за результати навчального процесу. Ураховуючи цей факт, формування суб'єктності майбутніх учителів потребує певної свободи й відповідальності кожного з учасників педагогічного процесу, що є основою педагогічного керування під час формування суб'єктності майбутніх учителів, яка передбачає і проектування, і моделювання [269, с. 150].

Із педагогічного погляду в процесі рефлексії педагог аналізує педагогічну діяльність і встановлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням педагогічного процесу, крім того, самокритично оцінює власну педагогічну діяльність як організатора педагогічного процесу. Унаслідок цього в процесі рефлексії педагог виявляє недоліки та вдалі етапи педагогічного процесу, аналізує їх і прогнозує нові етапи педагогічного процесу. Оскільки в педагогічній діяльності предметом постають суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем і майбутніми вчителями, то ніколи не може бути абсолютного результату. Звідси викладач відчуває незадоволеність результатами професійно-педагогічної діяльності й прагне самовдосконалення й саморозвитку.

Ураховуючи можливості, набуті професійно значущі якості майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки, а також відповідно до вимог суспільства, суб'єкти завдяки механізмам рефлексії будують власну лінію поведінки й перетворюють навколишню дійсність в умовах вищої школи.

### **2.3. Концептуальні положення суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів**

Модернізація вищої освіти в Україні на сьогодні потребує формування вчителів нового типу, які б мали ціннісне ставлення до обраної педагогічної професії, були б здатними адаптуватися до нових соціально-економічних умовах, а також виявляти ініціативність, реалізовувати авторський підхід до професійно-педагогічної діяльності, власну активність, що дає можливість перетворювати навколишнє педагогічне середовище. Крім того, у сучасних умовах майбутні педагоги повинні прагнути до постійного професійного й особистісного розвитку протягом життя.

Сьогодні сучасній школі потрібні педагоги-професіонали, учителі з високим рівнем загальної й професійно-педагогічної культури, особистісним потенціалом, який сприяв би самовдосконаленню та індивідуальному творчому підходу до власної педагогічної професії.

Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у формуванні не лише таких особистісних якостей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, як самовизначення, креативність, здатність до рефлексії, ініціативність, а й суб'єктності майбутніх учителів, що сприятиме прагненню до безперервного професійно-особистісного розвитку впродовж життя.

Джерельна база з проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки подана в різноманітних психолого-педагогічних наукових дослідженнях, серед яких праці К. Абульханової-Славської, В. Бардиніної, М. Боритка, С. Кашлева, О. Леонової, В. Маркіна, О. Мешка, Т. Ольхової, В. Петровського, Л. Скорич, Л. Стахнєва, В. Ткачова, О. Цимбал, В. Чернобровкіна та ін.

Оскільки в цьому підрозділі нам необхідно визначити концептуальні положення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, то зауважимо, що в сучасній педагогічній науці розуміння педагогічної концепції трактують (від лат. *conception* – „сукупність,



система”) як систему поглядів на те чи те педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій, а також як провідну ідею педагогічної теорії [92, с. 177].

Становлення суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відбувається через їхнє самовизначення, насамперед самовизначення в професійній діяльності, поведінці. Викладач надає педагогічну підтримку у виборі та в прийнятті рішень майбутніх учителів щодо педагогічної діяльності. Унаслідок самовизначення майбутні вчителі будують власну систему цінностей і професійно-педагогічну стратегію майбутньої професійної кар’єри. Формами організації такої діяльності можуть бути Я-концепція, спрямованість особистості або суб’єктність особистості.

На думку М. Боритка, простір суб’єктності людини або її ціннісно-смыслову сферу утворюють два поняття, поєднані в категорії „цінність”: те, що має значущість для інших людей; те, що емоційно прийнято й усвідомлено майбутніми вчителями.

Науковець визначає низку ознак щодо суб’єктного простору:

- по-перше, це цілісний і усвідомлений образ себе, оскільки суб’єктному простору властива цілісність і узгодженість елементів;
- по-друге, суб’єктний простір – це ідентичність майбутнього вчителя в його соціокультурному оточенні, тобто бути ідентичним означає бути собою в соціокультурному оточенні; ідентичність зберігає значущість індивідуального досвіду, крім того, ідентичність інтегрує соціальні й професійні можливості;
- по-третє, суб’єктний простір – це результат будь-якої діяльності майбутнього вчителя, тобто вміння постійно зберігати свою позитивну ідентичність [56, с. 12 – 13].

У контексті теорії суб’єкта діяльності більшість дослідників (К. Абульханова-Славська, О. Леонтьєв) зазначають, що цінність діяльності

для особистості пов'язана передусім з можливістю самовираження, застосування своїх здібностей і можливостей для творчої діяльності [7].

У сучасній науковій літературі можна знайти доволі солідне обґрунтування теоретико-методологічних засад теорії суб'єкта діяльності, тому ми зупинимося на проблемах, пов'язаних із реалізацією цієї теорії й формуванням суб'єктності, зокрема у вищій школі, тим паче, що цей аспект не набув ще належного висвітлення в українській педагогічній науці.

Ми дотримуємося думки, що для суб'єкта діяльності характерно бути залученим до процесу будь-якої діяльності й виявляти відповідальність, яка не дає йому можливості змінити свою думку, навіть коли виникли труднощі. Важливою умовою такою діяльності є перетворювальна активність суб'єкта як атрибут суб'єктності в діяльності й поведінці, у процесах сприйняття, прийняття рішень, що виражається в індивідуалізації прийняття цих рішень і визначенні завдань.

Нам є близькою позиція С. Кашлева, який вважає, що специфіку суб'єктності визначають функції регуляції активності, актуальні в певний період для людини або з погляду перспективи. У процесі становлення й розвитку людської активності, що виникає внаслідок впливу певної ситуації, загальнолюдська активність перетворюється на власну активність у пошуку того, що є смислом для її життєдіяльності [175, с. 22]. Крім того, суб'єктність завжди особлива й індивідуальна форма, що виявляється в діяльності, здатності вирішувати проблеми й використанні засобів реалізації потенційних можливостей людини, виявлення авторської активної позиції.

Значний внесок у дослідження проблеми цілісності особистісного й професійного розвитку людини зробили А. Маркіна, Л. Мітіна. В основі їхньої концепції лежить чинник розвитку внутрішнього середовища особистості, її активність і потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу людини в професії є інтегральні якості її особистості, а саме: спрямованість, компетентність і мобільність [259, с. 8].

Усвідомлення майбутнім учителем своїх потенційних можливостей і перспектив свого особистісного й професійного розвитку сприяє постійному експериментуванню, пошуку, творчості й можливості вибору, що, з одного боку, надає відчуття свободи, а з іншого – потребує відповідальності за власні дії, вчинки. Так, Л. Мітіна виділяє чотири стадії оптимізації особистості й поведінки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: безпосередньо підготовку, усвідомлення, переоцінку та дію. Така модель поєднує основні процеси зміни поведінки: мотиваційні, когнітивні, афективні, поведінкові.

У наукових працях А. Маркової подано обґрунтування професійно зорієнтованої періодизації становлення професіоналізму. Критерієм визначення етапів становлення професіоналу вчена пропонує обрати рівні професіоналізму особистості. Дослідниця виділяє такі рівні:

- 1) професіоналізм містить етап первинного ознайомлення з професією;
- 2) професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній, вільного володіння професією у формі майстерності;
- 3) суперпрофесіоналізм також складається із трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроекування самого себе як особистості;
- 4) непрофесіоналізм – виконання праці відповідно до перекручених норм у контексті деформації особистості;
- 5) післяпрофесіоналізм – завершення профдіяльності [246, с. 57].

У межах нашого дослідження нас цікавить стадія професійного становлення майбутніх учителів з початком вступу до вищого навчального закладу, оскільки для соціальної ситуації характерна нова соціальна роль майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

З огляду на акмеологічну концепцію фахове становлення майбутніх учителів відбувається впродовж усього життєвого шляху педагога-

професіонала й містить п'ять основних етапів професійно-педагогічного становлення:

1. Оптація – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей майбутнього вчителя.
2. Професійна підготовка – набуття професійних знань, навичок і вмінь.
3. Професійна адаптація – входження в професію, розуміння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних якостей і набуття досвіду.
4. Професіоналізація – формування позицій та інтеграції особистісно професійних якостей, виконання зобов'язань.
5. Професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [99, с. 27 – 28].

Нас цікавлять етапи фахового становлення майбутніх учителів у період навчання в університеті, тобто етапи фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, професійна адаптація та, безпосередньо, професіоналізація. Вочевидь, сучасну університетську освіту розглядають як основний простір реалізації можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки університетська освіта:

- зорієнтована на особистісно-професійне становлення майбутнього педагога, що відбувається на основі попередніх досягнень майбутнього вчителя, з урахуванням його можливостей, потреб і очікувань;
- багатоваріантна в освітніх напрямках, що сприяє максимальному розширенню меж для самовдосконалення особистості майбутніх учителів;
- надає можливість майбутнім учителям вільно обирати варіанти суб'єктної творчості;
- передбачає тенденцію ціннісного узгодження позицій всіх сторін, зацікавлених у якості вищої освіти [277, с. 110].

Важливим концептуальним положенням формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є ідея послідовного переходу майбутніх учителів від одного етапу фахової підготовки до іншого.

Так, на початковому етапі професійна діяльність майбутніх учителів значною мірою має імітаційний характер, поступово педагогічна діяльність набуває рис творчої педагогічної діяльності.

Для початкового етапу оволодіння професійним досвідом характерним є те, що майбутні вчителі молодших курсів набувають навички аналізу й оцінки лише зовнішнього аспекту педагогічної діяльності. Сутнісною для майбутніх учителів у педагогічній діяльності вчителя є педагогічна техніка, тобто, проходячи педагогічну практику, майбутні вчителі приділяють особливу увагу манері вчителя поводитися з учнями, стилю вчителя. Студенти звертають увагу на зовнішній вигляд учителя, уміння працювати з дошколю, лексичну культуру, уміння спілкуватися з учнями. На етапі професійної підготовки особливе значення має чинник активності майбутніх учителів на заняттях. Здатність знаходити причинно-наслідкові взаємозв'язки між самостійною пізнавальною діяльністю учнів на уроці та якістю опанування навчального матеріалу. Однак Ф. Аліпханова вважає, що досвід майбутніх учителів не дозволяє їм ще оцінювати значення засобів педагогічної діяльності в освітньому процесі [15, с. 147].

На етапі професійної адаптації майбутні вчителі набувають здатність адекватно оцінювати роль і місце педагога в освітньому процесі. Майбутні вчителі оволодівають уміннями оцінювати педагога як носія комплексу якостей, що дозволяють йому проектувати (складати план уроку, календарне планування), конструювати навчально-виховний процес і керувати самостійною пізнавальною діяльністю учнів.

Етап професіоналізації відображає різні особливості педагогічної діяльності, що супроводжується різними вимогами до суб'єкта педагогічної діяльності. На цьому етапі відбувається формування професійної суб'єктності, що передбачає синтез можливостей, здібностей і активності

особистості, з одного боку, та вимог до діяльності, що визначають її зміст, засоби, умови й організацію – з іншого [99, с. 28].

Отже, головним чинником формування професійної суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є співвідношення особистісних якостей майбутніх учителів і вимог до фахової підготовки. Залучення до педагогічної діяльності суб'єкта супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей майбутніх учителів і певних вимог, передбачених змістом і умовами самої фахової діяльності з погляду успішності її виконання. Тобто в процесі опанування педагогічною діяльністю суб'єкт стикається з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами, що призводить до невідповідності між потребами фахової підготовки майбутніх учителів і особистісними новоутвореннями, що і є рушійною силою для формування професійної суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У контексті особистісно-професійного саморозвитку майбутніх учителів В. Сластьонін виділив труднощі здійснення педагогічної діяльності в процесі фахової підготовки в університеті, тобто проблеми виникають щодо:

- 1) розвитку вміння самооцінювання, самодіагностування, розпізнавання своїх індивідуальних особливостей, співвідношення набутих знань і потреб професійної діяльності;

- 2) розвитку вмінь самостійно й з ініціативою планувати педагогічні дії, а також навичок визначення та створення програми виконання педагогічних дій, пошук індивідуально-оптимальних способів і прийомів дій, індивідуальних і рольових позицій із урахуванням педагогічної мети;

- 3) розвитку вмінь пристосовувати, коректувати власні індивідуальні особливості до умов педагогічної ситуації, що змінюються, тобто вміння змінювати засоби, прийоми, комунікативні стилі в різних педагогічних ситуаціях, зберігаючи індивідуальність;

- 4) розвитку вмінь розраховувати вольові зусилля й певний рівень досягнення успіху, моделюючи педагогічну ситуацію;
- 5) розвитку вмінь здійснювати самоконтроль і оцінювати результати своєї педагогічної діяльності;
- б) розвитку вмінь впливати на педагогічну ситуацію, здійснюючи міжособистісне спілкування [384, с. 372 – 373].

У цій власне науковій проблемі відчувається аспект формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Основні положення цієї проблеми були розроблені на початку цього сторіччя Ф. Міхаметзяною, яка вважає, що в професійному розвитку майбутнього вчителя формується, по-перше, педагогічне цілепокладання, по-друге, педагогічна спрямованість, по-третє, педагогічна рефлексія, і, нарешті, педагогічний такт [265, с. 91 – 93].

Якщо віднести це трактування до фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, то в рамках першого курсу відбувається перехід майбутніх учителів з позиції об'єктів на позицію суб'єктів освітньої діяльності відповідно до суб'єктів педагогічної діяльності. На цьому етапі для майбутніх учителів набуває цінності педагогічне цілепокладання, що сприяє розвитку суб'єктності й сформованості ціннісних орієнтацій. Вочевидь, педагогічне цілепокладання майбутніх учителів у процесі фахової підготовки постає провідним компонентом професійних якостей особистості, що створює основу для виявлення педагогічного мислення.

На другому курсі університету активність майбутніх учителів як суб'єктів навчальної діяльності повинна бути спрямована на виявлення інтелектуальних механізмів для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Суб'єктними показниками педагогічного мислення є креативність, індивідуальність, активність, самопізнання.

На третьому курсі ціннісні орієнтації майбутніх учителів як суб'єктів освітньої діяльності передбачають саморозвиток у професійно-педагогічній

діяльності. На цьому етапі майбутні вчителі оволодівають навичками педагогічної рефлексії.

На четвертому курсі педагогічна рефлексія починає формуватися як цінність суб'єкта професійної діяльності.

Суб'єктна активність і суб'єктні потенційні можливості майбутніх учителів виконують конструктивну й формувальну функцію їхньої суб'єктності, що зумовлено специфічною рисою професійно-педагогічної діяльності, яка передбачає особистісну вмотивованість майбутніх учителів на подальшу творчу самореалізацію. Особливість педагогічної рефлексії полягає в тому, що в структурі суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки вона виконує перетворювальну функцію й визначає ставлення майбутніх учителів до самих себе як до суб'єктів майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до сучасних тенденцій педагогічної науки майбутні вчителі на всіх етапах професійного становлення й педагогічної діяльності постають суб'єктами:

- вільного, усвідомленого вибору педагогічної професії й найбільш притаманних шляхів оволодіння нею;
- навчальної діяльності в професійному навчальному закладі, що передбачає, по-перше, діяльність, яка надає свободу вибору методів вирішення навчально-пізнавальних завдань на різних рівнях творчої активності майбутніх учителів; по-друге, спільну продуктивну діяльність викладача й студентів, яка взаємозбагачує обох; по-третє, діяльність, унаслідок якої формується рефлексія, що стимулює усвідомлення цілей і смислів; по-четверте, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, побудованого на унікальності й прагненні до саморозвитку; по-п'яте, творчу діяльність, зорієнтовану на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;



– цілеспрямованої діяльності з удосконалення педагогічної діяльності до творчості, урахуваючи найвищий рівень – розробку авторських педагогічних систем [56, с. 18].

Отже, суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки виявляється в їхній здатності до самостійного усвідомлення й трактування процесів, які мають педагогічну природу, у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у різних професійно-педагогічних ситуаціях, в оригінальності вибору певних засобів, форм, позицій, прийомів діяльності, в умінні усвідомлено впливати на ситуацію, у якій відбувається певна навчальна діяльність.

Принциповим положенням формування суб'єктності майбутніх учителів у структурі фахової підготовки є набуття майбутніми вчителями знань, необхідних для активної й відповідальної фахової діяльності, для здійснення різного роду зіставлень і порівнянь, для усвідомлення й оцінювання педагогічних процесів, що відбуваються в педагогічному процесі.

Оскільки суб'єктність майбутніх учителів в тих чи тих її виявах розуміється як співвідношення з професійно-педагогічною діяльністю, то саморозуміння суб'єкта не може відбуватися без механізмів *рефлексії*, яку ми визначаємо як концептуальне положення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

На думку Ф. Аліпанової, концептуальна ідея специфіки педагогічної діяльності студентів в університеті полягає в багатоплановій ієрархічній системі професійної підготовки майбутніх учителів, в існуванні великої кількості можливих варіантів побудови, організації й використанні різних технологій у педагогічній діяльності для досягнення певних професійних цілей. Однак лише один із усіх можливих буде найоптимальнішим у чітких умовах, а знайти його – головне завдання оптимізації. Вирішення можливе завдяки порівнянню можливих варіантів і оцінці вже наявних альтернатив діяльності в умовах університету [15, с. 146]. Це передбачає розвиток

студентів як суб'єктів творчої педагогічної діяльності, що відображає думку багатьох педагогів і психологів. Майже будь-яка діяльність містить елементи імітування, а з набуттям досвіду студенти й майбутні вчителі зможуть набути індивідуальних рис професійно-педагогічної діяльності.

Отже, специфіка педагогічної діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає вибір оптимального варіанта з усіх можливих варіантів з погляду побудови й організації навчально-виховної діяльності, що передбачає раціональну структуру, оперативне регулювання й коригування процесу ефективної фахової підготовки.

Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів, на думку О. Абдулліної, полягає в тому, що майбутні вчителі, закінчивши вищий навчальний заклад, відразу стають самостійними організаторами навчально-виховного процесу, ефективність якого залежить від ступеня сформованості суб'єктності майбутніх учителів щодо педагогічної діяльності [2, с. 46].

Загалом визнаємо, що зміст і характер суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в період навчання в університеті повинен відповідати високому й достатньому рівню сформованості суб'єктності для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів до самостійної майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Іншим важливим концептуальним положенням формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті є ідея проектування майбутньої педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Проектування власної професійно-педагогічної діяльності були об'єктом дослідження таких видатних науковців, як О. Абдулліна, М. Боритко, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.

Щодо сутності поняття „проект”, то в перекладі це означає „план, задум”, а проектування в професійно-педагогічній діяльності майбутніх учителів передбачає актуалізацію їхнього індивідуально-творчого аспекту. Педагогічне проектування спрямоване на вирішення завдань розвитку, перетворення, удосконалення, вирішення протиріч у функціонуванні систем,

модернізації педагогічних процесів у певних конкретних умовах, тобто проектування є невід'ємною умовою формування суб'єктності майбутніх учителів.

Якщо в педагогічному розумінні під суб'єктом педагогічної діяльності мають на увазі носія предметно-практичної діяльності й пізнання, джерело свідомої цілеспрямованої активності, то, виявляючи суб'єктність у професійно-педагогічній діяльності, майбутні вчителі досягають усвідомленої реалізації мети, яку вони ставлять. Саме тому, на думку М. Боритка, у процесі самопроектування усвідомлюються смисли діяльності майбутніх учителів і оформлюються в професійні цінності, а також відбувається професійно-педагогічне становлення. Науковець додає, що саме рефлексивність забезпечує усвідомлення педагогічних цінностей, надання їм особистісної значущості, а проектування забезпечує зворотний процес усвідомлення смислів [56, с. 88 – 90]. Отже, в основу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті ми поклали провідні ідеї рефлексивності й проектування.

Концептуальним положенням щодо майбутніх учителів як суб'єктів діяльності є визнання саморозвитку будь-якої діяльності майбутніх педагогів. Така діяльність, з одного боку, розвивається, функціонуючи, з іншого – функціонує, розвиваючись. Саморозвиток певної педагогічної діяльності полягає у створенні нових, прогресивних її елементів замість уже наявних. Вочевидь, становлення діяльності слід інтерпретувати як розвиток і суб'єкта, і самої діяльності.

Професійне становлення суб'єкта виявляється в розвитку його особистості й індивідуальності в процесі оволодіння педагогічною професією й формування індивідуального педагогічного стилю. На відміну від цього процесу, становлення професійної діяльності розкривається в розвитку її прийомів, способів, удосконаленні технологій, збагаченні методологічного інструментарію [147, с. 50].

Для етапу фахової підготовки характерне навчання інтегративних блоків елементів діяльності, тобто модулів діяльності, які формуються в процесі виконавчої діяльності. Використання таких блоків сприяє розвитку стабільного індивідуального педагогічного стилю виконання діяльності, що передбачає становлення фахівця.

У професійному становленні майбутнього вчителя важливу роль відіграють і соціально-економічні умови, і активність самої особистості. Суб'єкту активність студента визначає система домінантних потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій тощо.

На основі вивчення наукових праць дослідників визначено такі положення суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів:

1) ядром суб'єктності майбутніх учителів є результат самопізнання особистості для встановлення ступені відповідності компонентів реального образу „Я – реальне” і „Я – образу” з метою виходу на „Я – концепцію” в напрямі досягнення ідеальних цінностей засобами самоосвіти й самовиховання;

2) самовизначення й самоаналіз як фундамент забезпечення професійного саморозвитку в процесі професійної самореалізації самоосвіти і самовиховання;

3) професійно-педагогічна життєдіяльність дозволяє майбутнім учителям самореалізуватися й самоактуалізувати власні потенційні професійні можливості;

4) суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки дозволяє їм свідомо проектувати власну професійно-педагогічну кар'єру й формувати власне професійне життя.

У процесі наукової роботи на основі положень суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів нами були запропоновані концептуальні положення щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, серед яких:

– визнання суб'єктності як феномену особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі; розуміння суб'єктності як поліфункційного поняття, невід'ємного складника професійних особистісно значущих якостей сучасного вчителя, що забезпечує умови для успішного вирішення освітніх завдань, ціннісно-сислової самоорганізації поведінки та життєтворчості майбутніх учителів;

– методологічні засади дослідження представлено взаємодією різних підходів до вивчення проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, зокрема: системного, суб'єктно-діяльнісного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, полісуб'єктного, рефлексивного, акмеологічного;

– процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є індивідуальним, своєрідним і неповторним, здійснюється у взаємодії та комплементарності впливів соціокультурного простору, освітнього середовища ВНЗ та особистісних детермінант (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід), з урахуванням послідовності та наступності етапів фахової підготовки майбутніх учителів;

– специфіка процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлена необхідністю та доцільністю реалізації таких ідей: суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія та організація рефлексивної діяльності її учасників як основа фахової підготовки; проектування майбутньої педагогічної діяльності майбутніх учителів; набуття майбутніми вчителями суб'єктного досвіду;

– система формування суб'єктності майбутнього вчителя передбачає науково-методичний супровід реалізації основних завдань досліджуваного процесу, інтегрує сучасні освітні технології професійної підготовки майбутніх учителів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, процеси самопізнання, саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів.

## **2.4. Модельне уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Визначення концептуальних положень суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів дозволяє зрозуміти закономірності, механізми й цілі її формування, надає нам підстави уявити таку систему як структурну модель суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У загальнонауковому трактуванні педагогічна система передбачає сукупність взаємозалежних компонентів, які взаємодіють і утворюють цілісність. Ґрунтуючись на такому розумінні педагогічної системи, ми ставимо за мету описати модель уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Науковці проводили дослідження педагогічних систем з різних позицій: В. Загвязинський, О. Савченко – з погляду дидактичних систем, І. Бех, О. Кучерявий, О. Сухомлинська – з погляду систем виховання й самовиховання, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна – з погляду загальнопедагогічних підходів до вивчення систем.

Ґрунтуючись на розроблених положеннях суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів, сформулюємо принципи, які лежать в основі модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

*Принцип проектування структури суб'єктності майбутнього педагога* зумовлений необхідністю встановлення системних зв'язків у структурі суб'єктності майбутніх учителів. В основі проектування системи структури суб'єктності майбутніх учителів лежать уявлення про їхню здатність до саморозвитку й самореалізації. Фахова підготовка майбутніх учителів передбачає використання таких форм і методів, які сприяють створенню умов для творчої самореалізації майбутнього педагога, його саморозвитку.

Отже, розвиток і саморозвиток особистості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки становить результат складного тривалого процесу, під час якого відбуваються якісні зміни особистості майбутніх учителів під впливом викладачів у навчально-виховному процесі. Натомість саморозвиток особистості – це становлення людини як суб'єкта власної життєдіяльності. Суб'єктна, самостійна й самодостатня позиція майбутніх учителів у житті з віком змінюється, тобто з'являються ціннісні, естетичні, соціально-психологічні та професійні стимули суб'єктності майбутніх учителів.

*Принцип зумовленості аксіологічного компонента суб'єктності потребами суспільства в оновленні педагогічної освіти у вимірах націотворчості* побудований на аксіологічному підході, який був розкритий у попередніх підрозділах. В аксіологічному вимірі суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки містить потенційні професійно значущі цінності як цілісної системи. Система функціонування аксіологічного „Я” особистості в реальному бутті професійного розвитку відповідає теорії Д. Узнадзе, де термінується установками, які у змістовному плані пов'язані з потребами й професійними цінностями [420]. Зазначимо, що особистість майбутнього вчителя не є проекцією ціннісної структури суспільства на індивіда, а є похідною від становлення особистості його цілісного аксіологічного „я” під впливом соціальної реальності.

Національні цінності втілюють і загальнолюдські, і національні цінності суспільства. Саме національні цінності зумовлюють вибір педагогічних цінностей, які становлять систему аксіологічних пріоритетів майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в Україні. Педагогічні цінності сприяють розвитку теорії й практики освіти загалом, а також якісній фаховій підготовці майбутніх учителів. Педагогічні цінності не дозволяють протиставляти людей різних національностей, до того ж такі цінності передбачають розуміння національної своєрідності й підтримку національного почуття.

*Принцип опертя на самовиховання й самоосвіту* зумовлений необхідністю в процесі фахової підготовки майбутніх учителів спиратися на самоосвіту й самовиховання, які сприяють розвитку професійної самотворчості та втілюються через самопрезентацію особистістю власної сутності як учителя-професіонала.

З огляду на самовиховну активність майбутнього вчителя викладачі університету здійснюють зовнішній вплив, стимулюючи студентів до самовиховної активності завдяки суб'єктності майбутніх учителів. Основною функцією такого впливу є систематичне створення педагогічних умов для поступового переходу від активності майбутнього вчителя в самовихованні до вищих якісних станів його суб'єктності. Так, викладач університету потенційно є спонукачем суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку, носієм змісту, методики самоосвіти, самовиховання й саморозвитку майбутніх учителів, а також посередником між самоосвітою, самовихованням, саморозвитком і студентом як суб'єктом професійно-педагогічного становлення.

*Принцип смислотвірної мотивації інтелектуальної, емоційно-вольової й комунікативної активності у професійному становленні й розвитку* ґрунтується на концептуальній схемі функціонування цілісної системи активностей особистості в професійно-педагогічному зростанні як структурно-рівневому процесі її професійно-культурного розвитку [207, с. 61 – 74]. Відповідно смислова мотивація забезпечує якісно ціннісно-смислові зміни на рівні особистості майбутнього педагога і вчителя-практика.

Смислотвірна мотивація – це мотивація ціннісно-смислового професійного саморозвитку майбутніх учителів за результатами інтелектуальної, емоційно-вольової й комунікативної активностей. Вона формується на міцному підґрунті перетворювання професійно-педагогічних цінностей у самоцінні.

Цей принцип у процесі фахової підготовки майбутніх учителів є провідним, оскільки саме цілісна система активності впливає на досягнення



вершин у професійному плані. Інтелектуальна, емоційно-вольова й комунікативна активності постають структурними компонентами активності майбутнього вчителя як особливої системи, яка зорієнтована на його професійне зростання протягом життя.

Як властивість цілісної особистості інтелектуальна активність відбиває взаємодію мотиваційних і пізнавальних чинників у процесі їхньої єдності.

Емоційно-вольова активність породжує відповідно емоційні й вольові продукти. Так, продуктом емоційної активності особистості в напрямі професійного становлення є емоційні переживання нею професійних цінностей. Ситуація емоційного переживання суб'єктом фахової підготовки професійно значущих цінностей сприяє перетворенню їх в особистісно значущі, цілепокладанню у сфері професійного саморозвитку.

Певні професійні цінності спонукають майбутнього вчителя до формування мотивів професійного саморозвитку. Тобто на перетині емоційно-вольової й інтелектуальної активності відбувається народження мотивів, які викликають зміни у свідомості майбутнього фахівця щодо вдосконалення професійного „Я”.

Комунікативна активність майбутнього вчителя є провідною активністю, яка передбачає самовираження особистості. Комунікативна активність сприяє професійному саморозвитку майбутнього вчителя, оскільки вона є цілісною системою, яка зумовлює успішність самоорганізації в процесі досягнення особистісно значущих професійних ціннісних цілей. Загалом комунікативна активність сприятливо впливає на самобутність майбутніх фахівців.

*Принцип віддзеркалення в професійній самосвідомості цілісного образу реального „Я” як фахівця в результаті самопізнання й самооцінки професійної готовності передбачає усвідомлення образу реального „Я” відповідно до „Я-концепції”, ціннісних професійних орієнтацій, тобто професійного становлення як фахівця, проектування цієї концепції, окреслення перспектив і планів щодо професійної самотворчості.*

Віддзеркалення образу „Я” в самосвідомості передбачає наявність власного внутрішнього неповторного індивідуального світу, який виникає завдяки самопізнанню й самооцінці професійної готовності майбутнього вчителя. Зазначений принцип ґрунтується на встановленні сутності взаємопов’язаних структурних компонентів самосвідомості: „Я”-образу: („Я”-реальне; „Я”-ідеальне) та „Я”-концепції. У результаті самоосвіти й самовиховання майбутні вчителі в процесі фахової підготовки намагаються створити цілісний образ „Я” ще на студентській лаві, оскільки первинне уявлення про майбутнього фахівця про свій образ „Я-професіонал” як цілісну систему виникає саме в цей період.

*Принцип побудови „Я-концепції” професійного самостановлення як фахівця на підґрунті усвідомлених суперечностей між реальним та ідеальним образами професійного „Я” побудований на концептуальних положеннях теорії „Я-концепції”.* Стратегічний вплив цього принципу виявляється в прийнятті майбутнім учителем самоцінної філософії власного життєвого шляху як учителя-професіонала та створення самого себе як професіонала. Важливо усвідомлювати, що відповідне створення передбачає особистісне ставлення до реалізації особистісно значущих потреб у плані професійної самореалізації. Проектування „Я”-концепції професійного становлення як фахівця передбачає розробку цільової програми оволодіння професійно значущими якостями.

Продуктивне уявлення „Я-професіонал” відрізняється саме несуперечливістю реального, ідеального й фантастичного „Я”. Сформоване уявлення „Я” впливає на характеристики так званої „самості”, що лежать в основі суб’єктності.

Цей принцип передбачає специфічне індивідуальне проектування концептуального бачення траєкторії досягнення вершин професійного зростання майбутнього вчителя на різних його етапах, установлення взаємопов’язаних структурних компонентів його самосвідомості.

*Принцип забезпечення неповторності в організації дій суб'єктного характеру* зумовлений індивідуальною активністю кожного з майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Неповторність певного майбутнього вчителя – це результат природної своєрідності кожної особистості й несхожості на інших. Самостійність і незалежність у власному саморозвитку визначається, з одного боку, інтелектуальним і когнітивним рівнями розвитку особистості майбутнього вчителя (його природні чинники – здібності й темперамент), а з іншого – соціальним вихованням.

Неповторність в організації дій суб'єктного характеру зумовлена неповторністю професійної самосвідомості й специфічними особливостями організації суб'єктності кожного студента. Це пояснюється різним рівнем інтелектуального розвитку, своєрідністю емоційного переживання й осмислення суб'єктом цінностей педагогічної професії. Індивідуально-неповторні світоглядні уявлення особистості про цілісну картину зростання у плані педагогічної професії також має свій вплив на організацію суб'єктної діяльності майбутнього вчителя.

Узагальнюючи зазначене вище, зауважимо, що названі принципи є підґрунтям для модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Опис модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки вимагає докладної характеристики її компонентів. Перш ніж перейти безпосередньо до характеристики моделі, розглянемо своєрідність поняття „модельовання” в сучасному науковому просторі.

Модельовання, з одного боку, допоможе нам відтворити цілісність об'єкта нашого дослідження, його структуру й функціонування, а з іншого – зорієнтує нашу науково-дослідну роботу на визначення оптимальних напрямів вирішення поставлених завдань і дозволить відстежити динаміку показників.

Метою моделювання формування суб'єктності є вибір найкращого варіанта управління змінами, коли в процесі самореалізації змінюється сама педагогічна освіта та критерії її оцінювання. Моделювання є невід'ємною частиною в забезпеченні природної єдності процесу навчання й наукових розробок у педагогічному процесі. Ми погоджуємося з думкою вітчизняного науковця О. Дубасенюк про те, що модель має відбивати таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його таким шляхом, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт [113, с. 13].

Вочевидь, модель є своєрідною формою відображення. Вона містить суттєву інформацію про об'єкт, яка надає можливість моделювати складні педагогічні процеси, що вимагають комплексного вирішення багатьох проблем – психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних та ін. Модель – це штучна система відображення педагогічного процесу, яка передбачає певну точність основних властивостей досліджуваного об'єкта оригіналу і, безперечно, може замінювати його в науковому дослідженні, при цьому дозволяє отримати додаткову інформацію про цей об'єкт.

Розробка положень суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів і визначення принципів надає нам підстави запропонувати власне бачення структурних компонентів суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

Раніше ми зазначали, що найважливішою понятійно-творчою ідеєю для поняття „суб'єктність” є акмеологічний підхід, спрямований на формування „самостей”. Було доведено, що саме такі якості сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в період навчання в університеті. Висловлені міркування щодо модельного уявлення структури суб'єктності як особистісної якості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки схематично подано на рисунку (див. рис. 2.2).



## 2.2. Структурна модель суб'єктності майбутніх учителів

Структурна модель суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки ґрунтується на методологічних засадах, визначених нами під час теоретичного аналізу, а саме: на положеннях *системного* та *системно-суб'єктного* підходів, *ціннісно-синергетичного* та *особистісно-діяльнісного*, *полісуб'єктно-рефлексивного* та *суб'єктно-діяльнісного* підходів. Визначені принципи також створили підґрунтя для розробки моделі структури суб'єктності майбутніх учителів.

*Системотвірними чинниками моделі* постають: мета; взаємозв'язок між структурними компонентами: мотиваційним, аксіологічним, самопроєктувальним і діяльним; принципи, які полягають в основі модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; очікуваний результат – суб'єктність майбутніх учителів.

*Провідна функція моделі* полягає в уявленні структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки як цілісного утворення. Спроекована модель складається з чотирьох елементів, які характеризують якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння різноманітними видами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності в професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.

На визначених концептуальних положеннях суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів побудована така структурна модель суб'єктності:

*1. Мотиваційний компонент* передбачає формування мотивів активності в самопізнанні щодо професійної діяльності, усвідомленні потреби в самовдосконаленні впродовж життя, установки на професійну самореалізацію як засіб сприяння національному культуротворенню.

Самопізнання майбутніх учителів починається з відкриття самого себе, з виявлення позитивних особистісних якостей і потенційних можливостей як суб'єкта діяльності. Самопізнання сприяє пізнанню власного „Я-образу”, тобто визначенню життєвих і професійних цілей, ціннісних орієнтацій, першочергових потреб, провідних мотивів поведінки.

Завдяки самосвідомості майбутні вчителі стають суб'єктами саморозвитку й самовдосконалення, оскільки самосвідомість сприяє самостійному й незалежному формулюванню майбутніми вчителями власної професійно значущої мети, якої вони досягають завдяки власній суб'єктності.

У контексті установки на професійну самореалізацію як засіб сприяння національному культуротворенню І. Ісаєв і М. Ситникова розглядають такі можливості, як ситуації, обставини, що впливають на результати професійно-педагогічної самореалізації, а під поняттям ресурси – необхідні для неї засоби, які не використані в процесі управління її розвитком. Можливості й ресурси становлять водночас і протиріччя, і гармонійне розмаїття ситуацій, обставин і

засобів, зумовлених складним узгодженням знань, відносин, потреб, мотивів, цінностей, особистісних якостей, засобів побудови процесів педагогічної діяльності [165, с. 45].

Зважаючи на це, професійно-педагогічна самореалізація особистості майбутнього вчителя реалізується в його потребах, мотивації й інтересах. До того ж, потреба в самореалізації постає головною рушійною силою цілеспрямованого, свідомого здійснення студентом можливостей і ресурсів розвитку його Я-професійного в педагогічній діяльності

Мотиви педагогічної діяльності – це внутрішні імпульси, що спонукають майбутнього вчителя до професійної діяльності. Мотивувати майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності можуть педагогічні ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки або професійні цінності. Проте в основу формування мотиву покладено насамперед потреби.

Якщо здатність до мотивації зумовлена професійними потребами й інтересами, а також ціннісними орієнтаціями майбутнього педагога, то здатність до цілеспрямованості виявляється у визначенні цілей, завдань, організації, контролі й прогнозуванні. Тому наступним компонентом структури суб'єктності майбутніх учителів є ціннісний, який тісно пов'язаний із попереднім – мотиваційним.

2. *Аксіологічний компонент* реалізується провідними цінностями професійного самостановлення та саморозвитку майбутнього вчителя як вчителя-професіонала.

У загальнопедагогічному розумінні поняття „ціннісні орієнтації” – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [92, с. 357], тобто ціннісні орієнтації формуються в процесі розвитку індивіда, його участі в соціальному житті. Вочевидь, ціннісні орієнтації – це загальна соціальна спрямованість людини, реалізована в актах її поведінки.

Основними розробниками аксіологічної парадигми розвитку освіти в Україні є В. Кремень і І. Зязюн [193; 158]. Наукова спадщина останнього – це скарбниця ідей у галузі педагогічної аксіології. Провідною термінальною цінністю академік І. Зязюн уважав педагогічну майстерність.

Важливою особливістю, що визначає специфіку обраних цінностей майбутніх учителів, є реалізація особистісного потенціалу, визначення траєкторії та стратегії розвитку свого професійного й педагогічного становлення. Щодо становлення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, то ми вважаємо, що такі цінності мають бути домінантними в загальному контексті фахової підготовки майбутніх учителів:

- орієнтація на особистість учня як домінанту професійно-педагогічної діяльності;
- орієнтація на знання як домінанту навчально-виховного процесу;
- орієнтація на зовнішні показники результативності навчального процесу і власної педагогічної діяльності;
- орієнтація на інноваційні педагогічні технології.

Зрозуміло, що в процесі професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя відбувається не лише розвиток особистості майбутнього педагога, його інтелектуального зростання, а й перетворення його внутрішнього світу. Тому аксіологічний компонент суб'єктності майбутніх учителів дозволяє розглянути професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів як реальну можливість формування суб'єктності, як створення умов самоорганізації майбутньої професійної діяльності, як визначення перспектив і цілей на основі особистісних смислів, пошук варіантів суб'єктної реалізації цілей і цінностей та, нарешті, усвідомлення особистісних і професійно-педагогічних цінностей.

3. *Самопроектувальний компонент* передбачає моделювання професійно зорієнтованого освітнього середовища у виші для забезпечення індивідуальної траєкторії руху майбутнього вчителя до набуття особистісних



смислів у професії. Цілеспрямованість і вмотивованість майбутніх учителів виявляється в їхній здатності самопроекувати власну індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку.

Цей компонент забезпечує сформованість цілісного образу „Я” як „фахівця-педагога” в майбутніх учителів під час фахової підготовки. Сформованість „Я-концепції” професійного саморозвитку відрізняється саме несуперечливістю реального, ідеального й фантастичного „Я”. Сформоване уявлення „Я” впливає на характеристики так званої „самості”, що лежать в основі суб’єктності.

Результати аналізу сутності поняття суб’єктності, зробленого в попередніх підрозділах, дозволяє стверджувати, що суб’єктність особистості може бути визначена як функційна система, яку людина проектує самостійно в процесі життєдіяльності й може бути перетворена за її бажанням залежно від мотивів людини. Суб’єктність визначається саморозвитком і самоорганізацією та реалізується завдяки активності, яка передбачає особистісну діяльність людини. Отже, суб’єктність передбачає активність людини насамперед до самої себе, тобто визначення цілей, завдань, формування мотивів діяльності тощо, а також до об’єкта, який вона перетворює на основі „Я-концепції”.

*4. Діяльнісний компонент* моделі забезпечують суб’єкти, які взаємодіють у професійно зорієнтованому освітньому середовищі (викладачі, методисти, куратори, студенти). Така взаємодія передбачена в межах спілкування й безпосередньо діяльності. Дії майбутніх учителів спрямовані на забезпечення власної ідентичності в професійному оточенні, а також на реалізацію можливостей у самовираженні й саморозвитку.

В основу діяльнісного компонента моделі структури суб’єктності майбутніх учителів нами покладено концептуальні основи суб’єктно-діяльнісного підходу. Діяльнісний компонент передбачає моделювання певного освітнього середовища, тобто соціально-педагогічної ситуації, у межах якої суб’єкти освітнього процесу стають активними учасниками

соціально-педагогічної взаємодії, яка за визначених умов стає суб'єкт-суб'єктною. Такий підхід сприяє створенню педагогічних умов у межах навчально-виховного процесу, коли відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія на всіх рівнях.

Діяльнісний компонент забезпечує освітнє середовище, яке стає траєкторією потенційного саморозвитку майбутнього вчителя як суб'єкта соціально-педагогічної взаємодії, середовищем набуття та творчого використання ним суб'єктного досвіду, трансформації й перетворення його особистості, нарощування суб'єктності.

На підставі запропонованої моделі структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в наступному, третьому, розділі, присвяченому дидактико-методичній підсистемі формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті, буде розв'язане одне з практичних завдань нашого дослідження – розробка системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

## Висновки до розділу 2

У другому розділі дослідження здійснено наукове обґрунтування детермінантів змісту суб'єктності майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі, визначено концептуальні положення щодо суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів та представлено модельне уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що дозволяє зробити такі висновки.

Формуванню суб'єктності майбутніх учителів сприятиме системна організація цього процесу в освітньому середовищі університету, яка може забезпечити, з одного боку, поєднання процесів розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів у контексті самореалізації, що ґрунтується на особистісній активності й ініціативі майбутніх учителів, а з іншого – на адекватності впливу освітнього процесу на майбутніх учителів.

У розділі виокремлено детермінанти змісту суб'єктності, схарактеризовано особливості фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті, представлено структуру суб'єктності майбутнього вчителя.

Оскільки природа суб'єктності студента виявляється в його потребі пізнавати й перетворювати себе та навколишній світ, то суб'єктність зумовлена насамперед *особистісними детермінантами* (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід). *Пізнавальну самостійність* розглядаємо як основний детермінант формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки суб'єктність передбачає становлення самомотивації, саморегуляції, самоорганізації, самодіагностики, самокорекції навчально-пізнавальної діяльності. *Суб'єктна активність* майбутніх учителів залежить від їхніх можливостей, які, з одного боку, були надані природою, а з іншого – набуті в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Відповідно до потреб соціуму суб'єкт створює власну лінію поведінки для перетворення

дійсності та власного життя. Інший детермінант, який впливає на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, – це *суб'єктний потенціал* майбутніх учителів, що містить потенціал досягнень і постійного самовдосконалення. В основі *суб'єктної позиції* особистості лежить активне цілепокладання, на подальшій стадії – коригування способів діяльності в педагогічних ситуаціях, а наприкінці – здатність критично й інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати педагогічної діяльності. *Суб'єктний досвід* творчої діяльності й основні її риси виявляються в самостійному перенесенні власних знань і умінь на нову ситуацію; упізнанні нової проблеми в знайомій ситуації, визначенні структури об'єкта та його нової функції, самостійному комбінуванні вже відомих способів діяльності й нових, побудові принципово нового способу вирішення проблеми за допомогою комбінування вже наявних. Суб'єктний досвід майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки – це складне утворення, яке містить сукупність уявлень майбутнього вчителя про сутність навчання в університеті, сформовану внутрішню позицію щодо навчально-виховного процесу, емоційно-ціннісні вияви, що виникають під час освітнього процесу, стереотипні поведінкові реакції на різні педагогічні ситуації.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу зробити висновок щодо *особливостей фахової підготовки* у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті. Ціннісні орієнтації постають ядром у фаховій підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, зумовлюють ідеали та смисли, які допомагають майбутнім учителям усвідомити своє призначення в педагогічній професії. У процесі рефлексії педагог аналізує педагогічну діяльність й установлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням педагогічного процесу, крім того, самокритично оцінює власну педагогічну діяльність як організатора педагогічного процесу.

На основі вивчення наукових робіт дослідників визначено такі особливості суб'єктності в системі особистісних якостей майбутніх учителів: ядром суб'єктності майбутніх учителів є результат самопізнання особистості для

встановлення ступеня відповідності компонентів „Я-реальне” та „Я-ідеальне” з метою виходу на „Я-концепцію” в напрямі досягнення суб’єктності засобами самоосвіти й самовиховання; самовизначення й самоаналізу як фундаменту забезпечення професійного саморозвитку в процесі професійної самореалізації, самоосвіти й самовиховання; професійно-педагогічна життєдіяльність дозволяє майбутнім учителям самореалізуватися й самоактуалізувати власні потенційні професійні можливості; суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки дозволяє їм свідомо проектувати власну професійно-педагогічну кар’єру й формувати власне професійне життя.

З урахуванням наукових положень щодо сутності суб’єктності особистості, особливостей фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб’єктності майбутніх учителів в університеті, функцій та атрибутивних властивостей суб’єктності, сучасних підходів до визначення структури суб’єктності особистості, принципів модельного уявлення досліджуваної структури розроблено та схарактеризовано *структурну модель суб’єктності майбутніх учителів* у процесі фахової підготовки, яку ми розглядаємо як упорядковану сукупність *компонентів* (мотиваційного, аксіологічного, самопроектувального, діяльнісного), спрямованих на індивідуальне проектування концептуального бачення траєкторії досягнення вершин професійного зростання майбутніх учителів.

*Мотиваційний компонент* передбачає формування мотивів активності в самопізнанні щодо професійної діяльності; усвідомленні потреби в самовдосконаленні впродовж життя; установки на професійну самореалізацію як засобу сприяння національному культуротворенню. *Аксіологічний компонент* представлено провідними цінностями професійного самостворення та саморозвитку майбутнього вчителя як учителя-професіонала. *Самопроектувальний компонент* передбачає активне включення майбутніх учителів у процесі самопізнання та цілепокладання в процесі професійної діяльності, здатність самопроектувати власну навчальну діяльність, траєкторію професійного становлення. *Діяльнісний компонент* суб’єктності майбутнього

вчителя забезпечує формування його власної ідентичності в професійному оточенні; дії щодо реалізації можливостей у самовираженні та саморозвитку.

Розроблене модельне уявлення побудоване на таких принципах: проектування структури суб'єктності майбутнього педагога; зумовленості аксіологічного компонента суб'єктності потребами суспільства в оновленні педагогічної освіти у вимірах націотворчості; опертя на самовиховання й самоосвіту; принцип смислотвірної мотивації інтелектуальної, комунікативної та емоційно-вольової активності у професійному становленні й розвитку; побудови „Я-концепції” професійного самостановлення „Я-фахівця” на підґрунті усвідомлених суперечностей між реальним та ідеальними образами професійного „Я”; забезпечення неповторності в організації дій суб'єктного характеру.

## РОЗДІЛ 3

### СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

#### **3.1. Принципи організації системи формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті**

Реформування системи вищої освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визначенням значущості знань як рушійної сили прогресу. Ці зміни стосуються всіх аспектів фахової підготовки майбутніх учителів. Звідси постає проблема вибору принципів навчання майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності.

Визнання Україною принципів євроінтеграції сприяє оновленню змісту системи освіти й виникненню інноваційних технологій навчання й оцінювання результатів освітньої діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Фахова підготовка майбутніх учителів на особистісному, спеціальному й професійному рівнях потребує впровадження системи освіти, що ґрунтується на кількох принципах:

- науковості та доступності змісту й мети його засвоєння;
- діагностичності особистісних характеристик майбутніх учителів, їхніх професійних якостей, знань, умінь і навичок;
- довільного вибору форм самостійної роботи й академічної свободи майбутнього вчителя;
- систематичності навчання, контролю й самоконтролю результатів освітньої діяльності;
- відкритості, індивідуалізації й об'єктивності оцінювання успішності студентів [130, с. 9].

Розглянуті теоретико-методологічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й визначення

концептуальних положень суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів дозволяють виокремити й розкрити сукупність принципів, що сприятимуть формуванню суб'єктності майбутніх учителів.

Імовірно, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки неможливе без серйозного наукового обґрунтування системи педагогічних принципів організації цього процесу у вищій школі. Зважаючи на специфіку формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, стає актуальним питання й про визначення специфічних принципів навчання.

Організація навчання майбутніх учителів і формування змісту освіти не можуть бути визначені довільно, тому вони регламентовані дією закономірностей психологічного й педагогічного характеру, знання яких дозволяють визначити принципи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Передусім уточнимо, що в сучасній науці розуміють під терміном „принцип”. Питання це не таке просте, як може здатися на перший погляд, а в сучасній дидактиці не існує загальноновизнаної номенклатури принципів навчання. Різні автори визначають різну їх кількість, а в деяких випадках навіть вкладають різний зміст в одні й ті самі принципи, тому наведемо кілька прикладів для надання власного розуміння. У сучасній педагогічній науці поняття принципу визначене як:

– логічна категорія, узагальнення й поширення певного педагогічного положення на ту галузь навчання й освіти, з якої цей принцип абстрагований [14, с. 395];

– система дидактичних вимог, дотримання яких забезпечує його ефективність [417, с. 107];

– основні ідеї, вихідне положення, що визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети навчання в навчально-виховному процесі [206, с. 118];



– визначена система вихідних, основних дидактичних вимог, установок на процес навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності.

На основі наведених визначень поняття „принцип” ми пропонуємо власне бачення цього поняття як системи взаємопов’язаних провідних вихідних положень і вимог, що разом забезпечують ефективність процесу навчання та, як у нашому випадку, формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Не застосовуючи докладного аналізу загальнодидактичних принципів навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, зробимо спробу виокремити й обґрунтувати специфічні принципи навчання майбутніх учителів у контексті формування суб’єктності.

Основними вимогами до організації формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки постають такі принципи: 1) аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній і діагностичній основі; 2) прогнозування професійно-культурного саморозвитку як майбутнього вчителя; 3) мобільності суб’єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної й стимулювальної функцій розвитку суб’єктності майбутніх учителів; 4) толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми вчителями „Я-концепції” професійного самостановлення й саморозвитку; 5) полісуб’єктності майбутніх учителів на становлення суб’єкт-суб’єкної взаємодії зі студентами; 6) індивідуальності формування цілісного образу реального „Я” як „фахівця-педагога” в процесі саморозвитку; 7) рефлексії професійного становлення майбутнього вчителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, у розкритті суб’єктного потенціалу в навчальній і професійній діяльності.

*Принцип аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній основі.* Принцип зорієнтовує на формування уявлення про зміст професійної підготовки як цілісну сукупність провідних

цінностей (загальнокультурних, психолого-педагогічних), професійних знань, способів діяльності (професійно-педагогічних умінь і навичок), досвіду творчої діяльності (досвід про навчальну і професійну творчість студентів), досвіду емоційно-вольового ставлення до цінностей професійно-педагогічної освіти.

Зазначений принцип є регулятивом перетворення термінальних цінностей (цінностей-цілей) в особистісно значущі, самоцінні за умови організації навчання й виховання майбутніх учителів на особистісній основі.

У широкому розумінні навчально-виховний процес передбачає залучення його учасників до оволодіння цінностями культури, освіти й професії. Саме тому аксіологізація освіти передбачає актуалізацію тих цінностей, які спрямовують професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів на активність учнів і потреби українського суспільства. Так, ціннісні орієнтації майбутніх учителів входять до сфери соціальної й освітньої реальності.

Із позицій педагогічної аксіології вагомим аспектом для нашого дослідження є визначення цінностей професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів, що передбачають відповідальність за обрану професію, талант майбутнього педагога, його здатність до пошуково-дослідної діяльності, готовності до інновацій, комунікативні здібності, позитивний стиль спілкування, педагогічну техніку. Іншими словами, ідеться про цінності, що є складниками педагогічної культури й педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Принцип аксіологізації означає розуміння освітніх і духовних цінностей у процесі навчання в університеті. У процесі фахового становлення майбутніх учителів аксіологізація полягає в розумінні значущості ціннісного ставлення до освіти, а в подальшому – до майбутньої професійної діяльності, майбутньої кар'єри. Сформовані ціннісні орієнтації й відносини активізують самовизначення й саморозвиток майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Суб'єктність визначена нами як структура аксіологічна, а

ціннісні орієнтації – це базовий її компонент, що містить різні рівні й форми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу.

*Принцип прогнозування професійно-культурного саморозвитку як майбутнього вчителя.* Суттєвим для фахової підготовки майбутніх учителів з позицій суб'єктності є навички й уміння прогнозування майбутніх результатів педагогічної діяльності, а також їхні наслідки. Принцип прогнозування сприяє розробці певного плану педагогічних дій. Прогнозування й процес прийняття рішень збігаються, оскільки в процесі прогнозування за основу рішення беруть один з варіантів бажаного результату. Учитель у своїй діяльності спеціального прогнозування не робить, оскільки воно спрямоване на формулювання прогнозу розвитку об'єкта на основі тенденцій і отриманні попередньої інформації про педагогічний процес.

З погляду психології суб'єкт прогнозує свою діяльність для впорядкування й відповідно встановлює послідовність дій. По-перше, прогнозування дозволяє майбутнім учителям, типовим з погляду психологічних можливостей майбутніх учителів, розташувати послідовність завдань за характером активності, які потрібні на початку діяльності, у кульмінаційний момент і наприкінці. По-друге, прогнозування дозволяє визначити момент і форму максимального напруження активності й організувати діяльність відповідно до індивідуальних особливостей особистості [7, с. 159 – 160]. Так, залежно від досвіду суб'єкт має можливість тією чи тією мірою прогнозувати події. Зрозуміло, що такий прогноз передбачає перетворення внутрішнього стану від почуття невпевненості в ситуації перед несподіваними подіями на стан упевненості й готовності до таких ситуацій.

*Принцип мобільності суб'єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної й стимулювальної функцій розвитку суб'єктності майбутніх учителів.* Принцип мобільності

дослідники обговорюють усе частіше як можливу якісну характеристику сучасної освіти. Цей принцип є провідним у контексті аналізу освітньої системи університету як простору формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, прогнозує адаптацію освітнього простору до впливу соціуму й зміни в структурі фахової підготовки майбутніх учителів.

Принцип мобільності передбачає широту фахової підготовки вчителя, готовність до стрімких змін у змісті навчання, до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності й безперервне підвищення кваліфікації, здатність постійно аналізувати зміни в соціально-економічній конкуренції, усувати стереотипізацію у виробничій і особистісній сферах діяльності [452, с. 153].

Принцип мобільності є також одним із показників професійної адаптації майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності й постійного оновлення змісту професійного навчання й виховання; він прогнозує багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи неперервної професійної освіти впродовж життя, а також їхньої гнучкості й готовності до миттєвої перебудови відповідно до потреб суспільства. Так, принцип мобільності передбачає професійну й психологічну готовність майбутніх учителів до інновацій у професійній діяльності протягом життя.

Принцип мобільності, зумовлений соціально-економічними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві, є визначальним для формування мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності, ефективного спілкування й дозволяє особистості постійно перебувати в процесі активного творчого саморозвитку.

Зазначимо, що в процесі фахової підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності складаються стереотипи навчально-професійної діяльності. Принцип мобільності під час формування суб'єктності майбутніх учителів сприяє активному пошуку можливостей

розвитку й формування системи ціннісних орієнтацій, моделюванню своєї майбутньої педагогічної діяльності, формуванню образу Я-професіонального, умінню адаптуватися до потреб і вимог сучасності.

Зрозуміло, що людина, яка володіє високим рівнем професійної мобільності, має можливість реалізувати себе в ускладнених педагогічних ситуаціях і знайти оптимальне рішення в нестандартній ситуації.

*Принцип толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми учителями „Я-концепції” професійного самостворення й саморозвитку.* Принцип мобільності передбачає сприяння суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників у контексті євроінтеграції, оскільки тут важлива мобільність студентів у межах Євросоюзу. Майбутні вчителі в процесі навчання в університеті прагнуть навчатися в кількох університетах у різних країнах Євросоюзу, тому принцип толерантності є актуальним для формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі навчання в університеті. Толерантність розглядають не лише як якість людини, а і як структурне новоутворення, спрямоване на максимальну адаптивність особистості до різних соціокультурних умов. Порушення адаптаційних процесів призводить до непорозумінь і конфліктів між людьми.

Толерантність майбутніх учителів передбачає розвиток таких якостей, як: терпимість до культури особистості, соціуму, етносу; гнучкість і вміння пристосовуватися до ситуації; уміння не осуджувати інших людей, а намагатися зрозуміти їхні мотиви й вчинки; здатність успішно діяти в ситуації невизначеності; демонстрація поваги, щирості до інших людей; здатність до співчуття.

Зважаючи на сказане, важливо відзначити той факт, що принцип толерантності створює необхідне гуманістичне поле для освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

*Принцип полісуб'єктності майбутніх учителів у становленні суб'єкт-суб'єктної взаємодії із студентами.* Принцип полісуб'єктності передбачає становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних рівнях взаємодії в процесі

освітньої діяльності. Для будь-якої системи характерні взаємопов'язані складники. Якщо структура залишається стабільною, то для розвитку характерні певні зміни в цій структурі, тому будь-які перетворення в освітньому процесі, зокрема під час формування суб'єктності майбутніх учителів, відбуваються на основі діалогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Принцип полісуб'єктності передбачає перетворення суперпозиції викладача університету й субординаційної позиції майбутнього вчителя в особистісно рівноправні позиції людей, які взаємодіють. Цей принцип пов'язаний зі зміною ролей і функцій учасників педагогічного процесу. Отже, викладач не вчить і виховує майбутніх учителів, а актуалізує й стимулює бажання майбутніх учителів до саморозвитку, вивчає активність майбутніх учителів, створює умови для їхнього саморозвитку, самоактуалізації. Особливе значення мають професійно-ціннісні орієнтації викладача, пов'язані з його ставленням до майбутніх учителів, педагогічної діяльності загалом.

У контексті сказаного стає зрозумілим, що, використовуючи принцип полісуб'єктності, слід урахувати певну послідовність, тобто від максимальної допомоги майбутнім учителям у вирішенні педагогічних завдань до поступового нарощування майбутніми вчителями власної активності, а потім – і до повної саморегуляції навчання. Така форма співробітництва викладача й майбутнього вчителя сприяє саморозвитку й нарощуванню майбутніми вчителями особистісної суб'єктності.

Зважаючи на суб'єктність, визнаємо сутність діалогу як двобічного інформаційного смислового зв'язку важливим складником процесу освіти. Діалогічність передбачає виявлення особистісних цінностей викладача через зіставлення їх із цінностями майбутніх учителів, з'ясування, у чому можуть збігатися думки щодо різних явищ, подій у суспільстві, світі, створення спільного простору пошуку сутності життя. Крім того, освіта передбачає формування суб'єктності, тобто активність суб'єкта в особистісному

спілкуванні, взаємодії, у спільному вирішенні завдань, які визначають значущість особистості та її діяльності [277, с. 196].

Зрозуміло, що бути суб'єктом процесу навчання в університеті майбутній учитель може, лише перебуваючи в суб'єктно-суб'єктній системі координат. Ураховуючи численні результати, отримані під час вивчення проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин у системі вищої освіти, зауважимо, що в разі перетворення об'єкта педагогічної дії в суб'єкт освітнього процесу головним чинником стає суб'єктний потенціал майбутнього вчителя. Саме залучення суб'єктного потенціалу надає можливість майбутньому вчителю реалізуватися, що створює сприятливі умови для досягнення освітньої мети й формування суб'єктності в майбутніх учителів. Однак використання майбутніми вчителями свого суб'єктного потенціалу передбачає кілька суб'єктивних чинників: по-перше, це мотивація, яка повинна відповідати потребам і очікуванням суспільства, тобто адекватна соціальному замовленню; по-друге, розвинуте критичне мислення, що забезпечує свідому суб'єктну активність майбутніх учителів і їхню об'єктивну самооцінку в процесі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю; по-третє, готовність і здатність до самопізнання й саморозвитку, що сприяє виникненню попередніх двох.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені й взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін і їхні взаємозбагачення [160, с. 139]. Зрозуміло, що під час взаємодії суб'єктів процесу освіти відбувається взаємовплив, а також обмін діяльністю, ціннісними орієнтаціями, інформацією, створюються установки на взаєморозуміння, співробітництво й співтворчість, виробляються стратегії спільної діяльності, партнерства й толерантності.

Розглянувши принцип полісуб'єктності, не можна не погодитися з твердженням, що саморозвиток особистості майбутнього вчителя залежить від його індивідуалізації. Формування суб'єктності, що сприяє забезпеченню

соціального становлення майбутніх учителів, передбачає формування базової основи для побудови ефективних взаємин, накопичення досвіду групової взаємодії, соціальних суб'єктів на основі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, системи індивідуальних відносин за умови збереження індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії для взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установками [289, с. 60].

Вищезазначений принцип передбачає створення оптимально сприятливої атмосфери для повноцінних і відкритих взаємин між учасниками освітнього процесу, що сприяє стимуляції механізмів набуття суб'єктності, а це, безперечно, забезпечує розвиток його творчих можливостей.

*Принцип індивідуальності формування цілісного образу реального „Я” як „фахівця-педагога” в процесі саморозвитку.* Цей принцип сприяє творчому саморозвитку майбутніх учителів, безпосередньо мотивації навчальної та інших видів діяльності, організації саморухомості в досягненні мети. Принцип індивідуалізації надає можливість студенту відчувати власний розвиток і самореалізацію. Саме принцип індивідуалізації передбачає особистісний розвиток, а також розвиток творчих можливостей майбутніх учителів, розробку власних стратегій, поступове самовдосконалення майбутнього вчителя.

Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення й культивування в кожному студенті індивідуально-специфічних елементів загальної й специфічної обдарованості, побудову такого змісту й методів навчання, які були б адекватними рівню розвитку, індивідуальним особливостям, здібностям та інтересам. Водночас попередні два принципи (діалогічності й індивідуальності) тісно пов'язані з таким поняттям, як „взаємодія”. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо це поняття на таких рівнях: взаємодії майбутніх учителів з викладачем; взаємодії майбутніх учителів один з одним у процесі спільної навчальної діяльності; взаємодії майбутнього вчителя із самим собою на рівні рефлексії.



*Принцип рефлексії професійного становлення майбутнього вчителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, у розкритті суб'єктного потенціалу в навчальній і професійній діяльності.* Цей принцип передбачає розуміння й пізнання майбутніми вчителями самих себе, вміння аналізувати власні думки, усвідомлювати власні переживання, осмислювати й переосмислювати стереотипи власної поведінки, прогнозувати власні дії та їхні наслідки, планувати навчальну діяльність, осмислювати й творчо долати проблемні ситуації, усвідомлювати власні успіхи й невдачі, їхні причини, бути здатним до самоаналізу й самокритики.

Рефлексія – це комплексна розумова здатність до постійного аналізу й оцінки індивідуальної діяльності суб'єкта навчального процесу. Педагогічною умовою розвитку рефлексії в майбутніх учителів у процесі формування їхньої суб'єктності є активація міжсуб'єктних відносин між учасниками рефлексивної діяльності. Особливість відносин у педагогічному процесі в умовах рефлексивної діяльності полягає в тому, що викладач і майбутній учитель є суб'єктами діяльності, зберігаючи своєрідність своїх дій.

Очевидність тісного взаємозв'язку всіх педагогічних принципів організації гуманістичної педагогічної взаємодії сприяє актуалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, стимулює їхнє особистісне та професійно-педагогічне зростання й формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.

Підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що визначення специфічних принципів організації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки надає нам підстави для розроблення цієї підсистеми.

Система формування суб'єктності майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки відповідає компонентам професійно спрямованого освітнього середовища – концептуально-цільового, змістовного, технологічно-процесуального й результативного блоків.

На формувальному етапі експерименту створено, запроваджено в практику й апробовано систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Ми виходили з того, що всі структурні компоненти системи, зокрема мета, принципи, мотиви, умови, методи й технології, перебувають у тісному взаємозв'язку, що становить цілісну систему. Таке уявлення про систему дає нам підстави розглянути кожний компонент зазначеної підсистеми окремо, щоб згодом уявити її цілісність під час формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Системний підхід до дослідження процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює необхідність визначення *метасистеми* функціонування досліджуваного феномену з метою встановлення зовнішніх та внутрішніх чинників, що детермінують прямі та зворотні зв'язки між процесом формування суб'єктності майбутніх учителів та середовищем її розвитку та становлення (див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Взаємозв'язок та взаємозумовленість системи формування суб'єктності майбутніх учителів із метасистемою**

Сутнісні ознаки метасистеми в єдності таких ієрархізованих складників, як культура, суспільство, освітнє середовище ВНЗ, зумовлюють особливості цільових орієнтирів процесу формування суб'єктності майбутніх фахівців, її функцій та змісту. Взаємозв'язок досліджуваної системи та відповідної метасистеми є нелінійним, багатовимірним, урахує можливості доповнюваності, компенсаторного впливу метасистеми загалом та окремих її складників зокрема, можливості резонансних впливів.

Системний підхід до аналізу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює його розгляд з урахуванням провідних характеристик системи (цілісність, емерджентність, інтегративність, цілеспрямованість, здатність до саморозвитку тощо).

Мета системи полягає у формуванні суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, яку можна розглядати на кількох рівнях. На загальнодержавному рівні мета фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей зумовлена сучасними вимогами до педагогічної діяльності вчителів освітніх закладів. Підкреслимо, що фахова підготовка студентів педагогічних спеціальностей має враховувати різні аспекти соціально-педагогічного контексту, які впливають на суб'єктність майбутнього педагога (див. рис. 3.2).

Відповідно до завдань дослідження ми визначаємо мету формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на рівні вищої школи. На нашу думку, вона полягає в розвитку самостей (професійної самосвідомості, саморозвитку, самопізнанні, самооцінюванні, саморегуляції), що інтегруються в суб'єктність студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Тому мету розвитку власного професіоналізму кожен студент визначає для себе сам, і цей особистісний рівень визначення мети є провідним, оскільки зумовлює вмотивованість професійного зростання студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

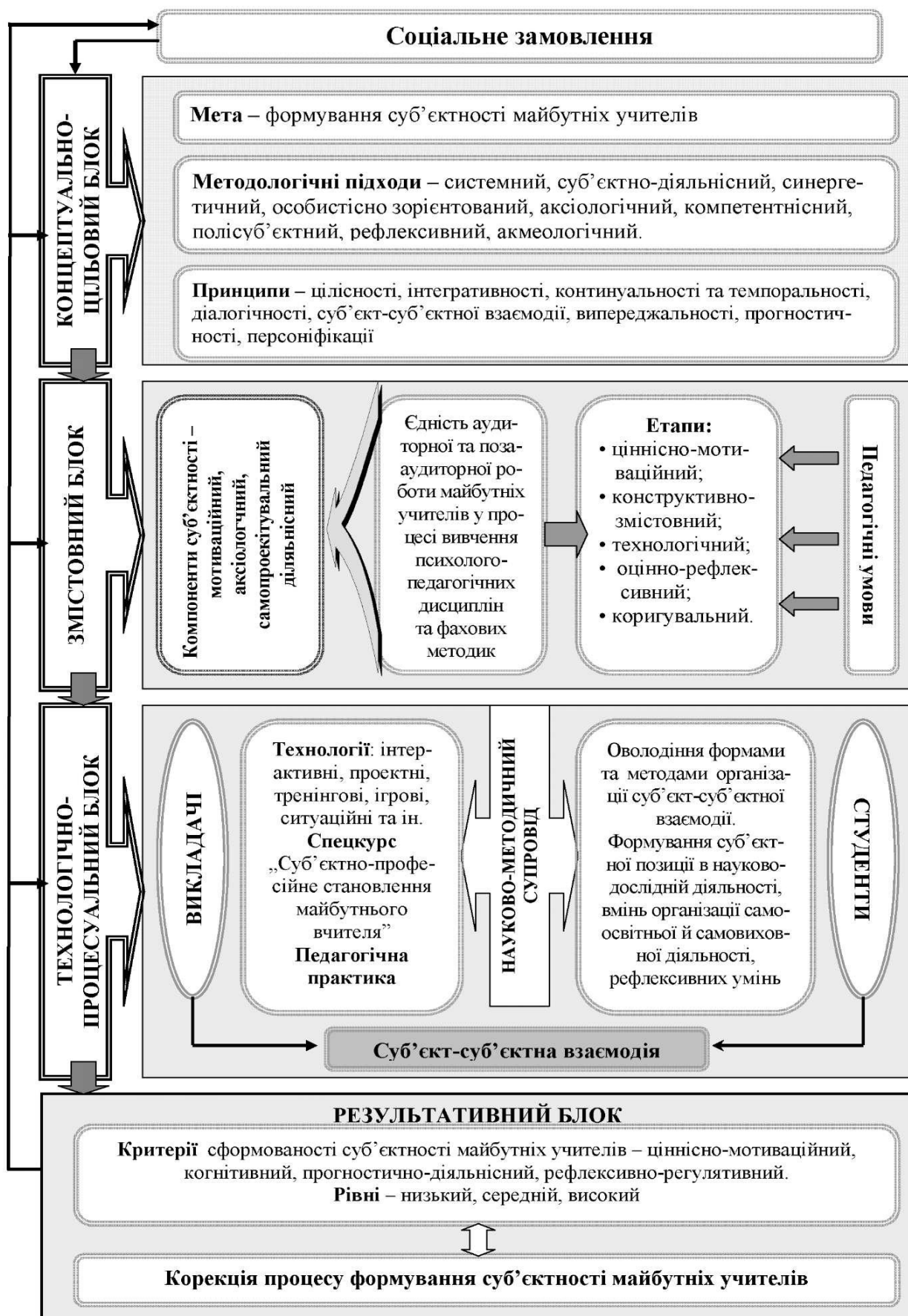


Рис. 3.2. Структурно-функційна модель системи формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки

Запропонована система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки складається з чотирьох блоків: концептуально-цільового, змістовного, технологічно-процесуального й результативного.

Система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки містить компоненти, які відповідають компонентам модельного уявлення структури суб'єктності майбутніх учителів: концептуально-цільовий (мотиваційний), змістовний (аксіологічний), технологічно-процесуальний (самопроектувальний), результативний (діяльнісний).

Концептуально-цільовий блок представлено метою, яка детермінована, з одного боку, соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих педагогів з усталеною гуманістичною позицією та, з іншого, – внутрішніми потребами майбутніх учителів у становленні як суб'єктів педагогічної діяльності та власної життєтворчості тощо; відповідними методологічними підходами (системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, компетентнісний, полісуб'єктний, рефлексивний, акмеологічний), принципами (цілісності, інтегративності, континуальності та темпоральності, діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, випереджальності, прогностичності, персоніфікації). У межах концептуально-цільового блоку передбачено конструювання суб'єктно зорієнтованого поля у змісті фахової підготовки майбутніх учителів у межах аудиторних занять, позанавчальній діяльності, у процесі проходження педагогічної або виробничої практики. Зазначений блок забезпечує створення певних педагогічних умов для розвитку й саморозвитку в професійній самосвідомості майбутнього вчителя системи суб'єктно значущих аксіологічних детермінантів.

Змістовний блок відображає, по-перше, конструювання суб'єктно зорієнтованого поля у змісті фахової підготовки майбутніх учителів у контексті єдності аудиторних та позааудиторних занять у процесі вивчення майбутніми вчителями психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик, у процесі

проходження педагогічної (виробничої) практики; по-друге, створення педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів, які реалізуються протягом таких етапів, як ціннісно-мотиваційний; конструктивно-змістовний; технологічний; оцінно-рефлексивний; коригувальний.

Технологічно-процесуальний компонент представлено технологією реалізації зазначеної системи, яка складається з ресурсного забезпечення (наукового, технологічного, методичного) розробки майбутніми вчителями „Я-концепції” професійного самостановлення й саморозвитку як фахівця-педагога. Технологічно-процесуальний блок розкриває сутнісні ознаки науково-методичного супроводу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів, відповідні технології, форми та методи суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів з викладачами, кураторами у ВНЗ; дозволяє спрямовувати досліджуваний процес на забезпечення індивідуалізації, варіативності, самоорганізації навчальної, самоосвітньої та самовиховної діяльності майбутніх учителів.

Орієнтація на положення насамперед суб'єкт-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів, суб'єктно-розвивальної концепції навчання зумовила виокремлення таких технологій навчання, як інтерактивні, проектні, тренінгові (тренінги особистісних змін, комунікативні, рефлексивні тренінги), технологій проблемного, ігрового та ситуаційного навчання, дистанційного навчання (самостійне навчання, електронне навчання із супроводом, електронне навчання під керівництвом учителя, змішане дистанційне навчання).

Результативний блок створює передумови для якісної оцінки ефективності розробленої системи, уможлиблює аналіз динаміки сформованості суб'єктності майбутніх учителів згідно з визначеними критеріями та рівнями, забезпечує підґрунтя для корекції процесу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей.

Система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання, який відбувається в процесі діалогової, творчої навчальної взаємодії;

визначальну роль у професійному становленні майбутнього вчителя відіграє освітнє середовище ВНЗ; вирішення навчальних проблем є максимально ефективним в умовах діалогу з опорою на життєвий та навчальний досвід; джерело ціннісних і навчальних смислів у проектуванні „Я-концепції” професійного самостановлення і саморозвитку як фахівця-педагога.

### **3.2. Змістова характеристика формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті**

У контексті нашого дослідження зрозуміло, що для обґрунтування системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки нам слід звернутися до поданих у вступі характеристик протиріч, які є провідними для нашого дослідження й визначають усю нашу науково-дослідну роботу. Саме на подолання цих протиріч має бути спрямоване наше експериментальне дослідження.

Як було вже зазначено, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки переважно відбувається в процесі аудиторного навчання в університеті, проте майже не впливає на зміст і методи науково-методичної роботи, яку організують викладачі і наукові керівники зі студентами в позанавчальний період. Можна констатувати невідповідність такої системи підготовки особливостям сучасного соціально-педагогічного контексту розвитку вищої освіти й особливостям запитів самих студентів. Усе це спричиняє пасивне сприйняття студентами наукових засад педагогіки, обмеженість практичної спрямованості набутих знань. Тому важливими вихідними положеннями моделювання системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки ми вважаємо такі:

– урахування протиріч між традиційною формою здійснення педагогічної діяльності, колективним характером праці, що зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками навчального процесу, та

індивідуальною формою опанування суб'єктних технологій кожним студентом у процесі фахової підготовки;

– створення умов для неперервного саморозвитку й самовдосконалення студентів у професійно-педагогічній діяльності в період навчання в університеті й поза межами вишу;

– орієнтація на соціально-педагогічний контекст змін у системі освіти, формування готовності до впровадження інновацій, подолання стереотипів традиційної педагогічної діяльності, при цьому важливо вміло поєднувати вже набутий досвід у сфері педагогіки з інноваційними технологіями;

– наявність суб'єктності студентів, зокрема ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне й самостійне засвоєння знань, умінь і навичок щодо фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей, тобто наявність прагнення до самопізнання, самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

В основу формувального етапу експерименту покладено системність, цілісність, наступність роботи зі студентами педагогічних спеціальностей упродовж чотирьох років у процесі фахової підготовки. Такий цикл ми назвали *суб'єктно-професійним*, оскільки він умовно визначає певний період формування суб'єктності студентів і ґрунтується на закономірностях професійно-педагогічного самовиховання й саморозвитку особистості.

Від навчально-виховної системи в університеті експериментальна система відрізнялася більшою цілеспрямованістю щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Експериментальна робота з формування суб'єктності студентів не обмежувалася в такій системі лише розробкою й упровадженням спецкурсу „*Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя*”, а передбачала систематичне залучення студентів педагогічних спеціальностей до різних форм науково-методичної роботи для формування їхньої суб'єктності в контексті науково-педагогічного супроводу протягом усього періоду



навчання в університеті. Цілісність і наступність експериментальної роботи зі студентами педагогічних спеціальностей у процесі вивчення спецкурсу, а також упродовж усього навчання в університеті виявилось в тому, що мета її – формування суб'єктності студентів від низького рівня до високого, який свідчить про стійкий рівень сформованості суб'єктності студентів, їхню готовність до набуття професіоналізму в майбутній педагогічній кар'єрі. Цілісним є також зміст усього суб'єктно-професійного циклу. Схему суб'єктно-професійного циклу представлено на рис. 3.3.



**Рис. 3.3. Схема суб'єктно-професійного циклу формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки**

У загальному вигляді вона віддзеркалює одне з основних положень нашого дослідження щодо наступності формування суб'єктності майбутніх

учителів у процесі фахової підготовки протягом усього навчання в університеті.

На схемі показано, що практика вищої школи зумовлює необхідність постійного розвитку суб'єктності студентів у період навчання в університеті. Певний рівень суб'єктності, який набувають студенти в процесі фахової підготовки, виявляється в практично-педагогічній діяльності та впливає і на проходження педагогічної практики в школі, і на майбутню професійно-педагогічну діяльність молодих педагогів.

Представлена схема суб'єктно-професійного циклу відбиває взаємозв'язок етапів фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, форм впливу на формування суб'єктності студентів та залежність від цього динаміки рівнів суб'єктності студентів у процесі фахової підготовки.

Загалом вона відображає одне з основних положень нашого дослідження щодо наступності формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки протягом усього навчання в університеті. На схемі показано, що практика вищої школи зумовлює необхідність постійного розвитку суб'єктності студентів у період навчання в університеті. Певний рівень суб'єктності, якого студенти набувають у процесі фахової підготовки, виявляється в практично-педагогічній діяльності, він впливає на проходження педагогічної практики в школі й на майбутню професійно-педагогічну діяльність молодих педагогів.

Запропонована схема суб'єктно-професійного циклу відбиває взаємозв'язок етапів фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, форм впливу на формування суб'єктності студентів і залежність від цього динаміки рівнів суб'єктності студентів у процесі фахової підготовки.

Важливою особливістю організації формування суб'єктності майбутніх учителів у ході їхньої цілісної фахової підготовки є врахування принципу поетапності й послідовності, оскільки процес формування суб'єктності студентів має здійснюватися поетапно й за стадіями.

Існують етапи становлення й функціонування процесів, зорієнтованих на самоформування студентами практичної готовності до виконання певних педагогічних функцій [209, с. 113]. При цьому окремі етапи забезпечують перехід усього процесу фахової підготовки майбутніх учителів до нового якісного стану, спрямованого на подальший саморозвиток завдяки сформованій суб'єктності.

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів має відобразити взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація навчання та виховання), тобто охоплювати знання й уміння, необхідні для здійснення успішної педагогічної діяльності.

Перший компонент змісту фахової підготовки майбутніх учителів включає фундаментальні знання в галузі педагогіки, яких студент набуває в процесі вивчення обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципи й методи організації навчально-виховного процесу, про особистість учня як об'єкта або суб'єкта навчальної діяльності.

Другий компонент змісту включає дисципліни за вибором університету або студента, факультативи з урахуванням специфіки факультетів або розроблені викладачами університету авторські спецкурси. Цей цикл фахової підготовки сприятиме розвитку й становленню суб'єктності студентів за умови самостійного вибору різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту передбачає безпосередньо самостійну роботу студентів за інтересами, спрямовану на розвиток творчих особистісних якостей студентів та вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Цей компонент передбачає отримання студентами можливості вільного вибору диференційних завдань, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним особливостям.

Вочевидь, наявне в педагогічній науці розуміння змісту фахової підготовки як відображення всіх елементів соціального досвіду (Ю. Бабанський, О. Дубасенюк) спонукає до того, щоб не обмежувати

підготовку студентів педагогічних спеціальностей тільки педагогічним аспектом, а й створити передумови для цілісного розвитку професіоналізму, важливими складниками якого є професійна самосвідомість, самоосвіта, самовиховання, саморозвиток, самопізнання, самооцінювання, саморегуляція.

Однією з необхідних умов для виявлення потенційних можливостей університетів України до фахової підготовки майбутніх учителів і формування їхньої суб'єктності вважаємо детальний аналіз навчальних планів різних спеціальностей у фаховій педагогічній підготовці, а також ознайомлення з концепціями педагогічної освіти вищих педагогічних навчальних закладів. Для вирішення цього завдання ми ознайомилися з роботою ВНЗ України, які готують педагогічні кадри, вивчили їхні навчальні плани, мали бесіди із завідувачами кафедр, дізналися про концепції педагогічної освіти в цих структурах.

У навчальних планах кожного з названих університетів визначено перелік дисциплін, які вивчають студенти певних педагогічних спеціальностей, та їх розподіл за семестрами протягом усього періоду навчання. Нас цікавить саме фахова (педагогічна) підготовка майбутніх учителів, тому ми зосередимо нашу увагу на цьому аспекті.

У контексті здійснення порівняльного аналізу навчальних планів зазначених вище університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, зауважимо, що всі навчальні плани містять такі цикли: гуманітарної й соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки та фундаментальної підготовки, професійної та практичної (фахової) підготовки, дисципліни за вибором навчального закладу й варіативну частину за вибором студента, практики й курсові роботи.

Ми ознайомились із навчальними планами тих спеціальностей, отримавши які студенти здобувають педагогічну кваліфікацію, зокрема: кваліфікацію бакалавра з філології, учителя англійської мови та зарубіжної

літератури; учителя української мови і літератури, англійської мови та зарубіжної літератури; бакалавра з фізичного виховання, учителя фізичної культури; бакалавра з географії, учителя географії; бакалавра з біології, учителя біології та ін.

До першого блоку гуманітарної й соціально-економічної підготовки входить однакова кількість дисциплін у різних університетах. Так, однаковими є такі предмети, як історія України, філософія, історія української культури, політологія, фізичне виховання.

У циклі гуманітарної та соціально-економічної підготовки, крім названих, запропоновано ще такі предмети: іноземна мова (за профспрямуванням) для спеціальності „Фізичне виховання”; українська мова (за профспрямуванням) для спеціальності „Біологія”; історія української культури для спеціальності „Англійська мова і література”

Наступний блок, поданий у навчальних планах, становить цикл фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки. У контексті нашого дослідження в цьому блоці навчальних планів нас цікавлять дисципліни професійно-педагогічної спрямованості, у межах яких ми б змогли запропонувати певні теми з формування суб'єктності студентів.

Отже, до циклу фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки входять такі педагогічні дисципліни, як „Загальна педагогіка”, яка передбачає 3,0 кредитів ECTS і закінчується екзаменом наприкінці другого року навчання студентів педагогічних спеціальностей; „Історія педагогіки”, що складається також із 3,0 кредитів ECTS і завершується заліком у п'ятому семестрі третього року навчання; у цьому ж році, але в шостому семестрі студенти опановують дисципліну „Основи педагогічної майстерності”, яка ідентична в плані кредитів попереднім дисциплінам. До того ж, зазначимо, що педагогічну дисципліну „Основи педагогічної майстерності” на певних спеціальностях, зокрема на спеціальності „Біологія”, було внесено до циклу підготовки за фахом і включено не в нормативну частину, а в перелік дисциплін за вибором ВНЗ.

Крім того, дисципліни „Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки” входять до складу циклу природничо-наукової підготовки за вибором ВНЗ.

У сучасному варіанті навчальних планів основна роль у формуванні суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей належить саме цим дисциплінам. На них виділено однакову кількість кредитів, усього годин – 108, з них на аудиторні заняття відведено: 22 години на лекції, 14 годин на семінарські та практичні заняття, на самостійну роботу виділено понад 50% навчального навантаження (72 години). Цілком зрозуміло, що за такий час студенти не можуть отримати той обсяг педагогічних знань, який забезпечить теоретичну підготовку студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Наступний блок навчальних планів – цикл професійної та практичної підготовки – представлено широким спектром фахових дисциплін, серед яких однаковими для всіх університетів є лише „Безпека життєдіяльності” й „Основи охорони праці”.

Інші дисципліни – різні для всіх представлених ВНЗ, оскільки цей блок передбачає не загальну педагогічну підготовку, а спеціальну фахову підготовку за певною кваліфікацією. Однак зазначимо, що блок професійної та практичної підготовки передбачає нормативні компоненти й компонент за вибором ВНЗ, саме цей компонент може включати дисципліни педагогічної спрямованості. Зокрема, у ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” на спеціальності „Фізичне виховання” за вибором ВНЗ навчальний план пропонує студентам дисципліну „Основи корекційної педагогіки і спеціальної психології”, у межах якої є можливість поглиблювати й доповнювати знання з психолого-педагогічних наук і при цьому практично формувати суб'єктність студентів. Цей курс складається з 2,5 кредитів ECTS і закінчується заліком у восьмому семестрі четвертого року навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Різними у відібраних ВНЗ за змістом і спрямованістю є предмети за вибором навчального закладу. Усі дисципліни мають певну за кваліфікацією

спрямованість. На нашу думку, кваліфікаційний аспект педагогічної освіти вкрай важливий і актуальний, оскільки без знань фахових предметів спеціаліст не може реалізуватися й бути компетентним взагалі. Натомість, ми вважаємо, що в цьому блоці проігноровано один із найважливіших аспектів, зокрема педагогічний, оскільки майбутні студенти – це насамперед майбутні педагоги з певного предмета, а психолого-педагогічний аспект має бути представлено в цьому блоці навчального плану. Виявлення цього недоліку дає підстави в межах нашого дослідження запропонувати й апробувати педагогічні дисципліни цього циклу.

Іншу ситуацію спостерігаємо в навчальних планах у деяких університетах, оскільки в блоці за вибором студента для формування індивідуального навчального плану посилено педагогічний складник фахової підготовки й запропоновано, наприклад, для спеціальності „Фізичне виховання” дисципліну „Спортивно-педагогічне вдосконалення”, яка передбачає значну кількість кредитів (29,0 кредитів ECTS) і включена до другого, четвертого, шостого та восьмого семестрів. Вочевидь, саме ця дисципліна вказує й підтверджує необхідність отримання студентами якісної психолого-педагогічної освіти нарівні з фаховою підготовкою.

На нашу думку, у переліку дисциплін варіативної частини за вибором студентів не вистачає предмета, у контексті якого студенти педагогічних спеціальностей вивчатимуть специфіку педагогічного аспекту в межах певної дисципліни, тобто у вузькій спрямованості й у поєднанні з певною фаховою дисципліною.

Щоб з'ясувати, який зміст вкладено у фахову підготовку студентів педагогічних спеціальностей у сучасній вищій педагогічній освіті, ми проаналізували навчальні плани за цією проблемою.

Отже, аналіз змісту навчальних планів провідних університетів України дає підстави для висновку щодо недостатньої розробленості проблеми змісту педагогічної освіти студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, а також щодо відсутності висвітлення

педагогічного аспекту в таких блоках навчальних дисциплін, як предмети за вибором навчального закладу й варіативна частина дисциплін за вибором студента.

Розробляючи схему технології реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, ми орієнтувалися на зміст суб'єктності, тобто на те, що мають знати й уміти майбутні вчителі у процесі фахової підготовки, та на реальну сформованість суб'єктності студентів у ході констатувального етапу експерименту. Констатувальний етап експерименту виявив недостатню сформованість суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Тому в процесі здійснення педагогічного експерименту нашу увагу зосереджено саме на тому змісті, який визначав поетапний процес формування та безпосередньо динаміку суб'єктності студентів.

Важливим компонентом педагогічної системи були також методи й технології навчання, за допомогою яких розкривався зміст і досягалася головна мета – формування суб'єктності студентів. У педагогічному словнику зазначено, що метод – це шлях досягнення певної навчальної мети, розв'язання конкретного завдання, сукупність засобів чи операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності [92, с. 206]. У сучасній педагогічній науці активно використовують поняття навчальних технологій, які передбачають все, що стосується процесуальної частини, – методи, форми, засоби. Найпоширеніше визначення запропоноване ЮНЕСКО: педагогічна технологія – системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Останнім часом у педагогіці набувають актуальності активні й інтерактивні технології навчання, які сприяють подоланню байдужого, формального ставлення студентів до навчання. Активна модель навчання, як стверджують вітчизняні науковці О. Пошетун, Л. Пироженко, стимулюють



пізнавальну активність і самостійність студентів, тобто студент постає суб'єктом навчання, виконуючи творчі завдання, застосовуючи власні знання, самостійність у роботі [323, с. 7 – 8].

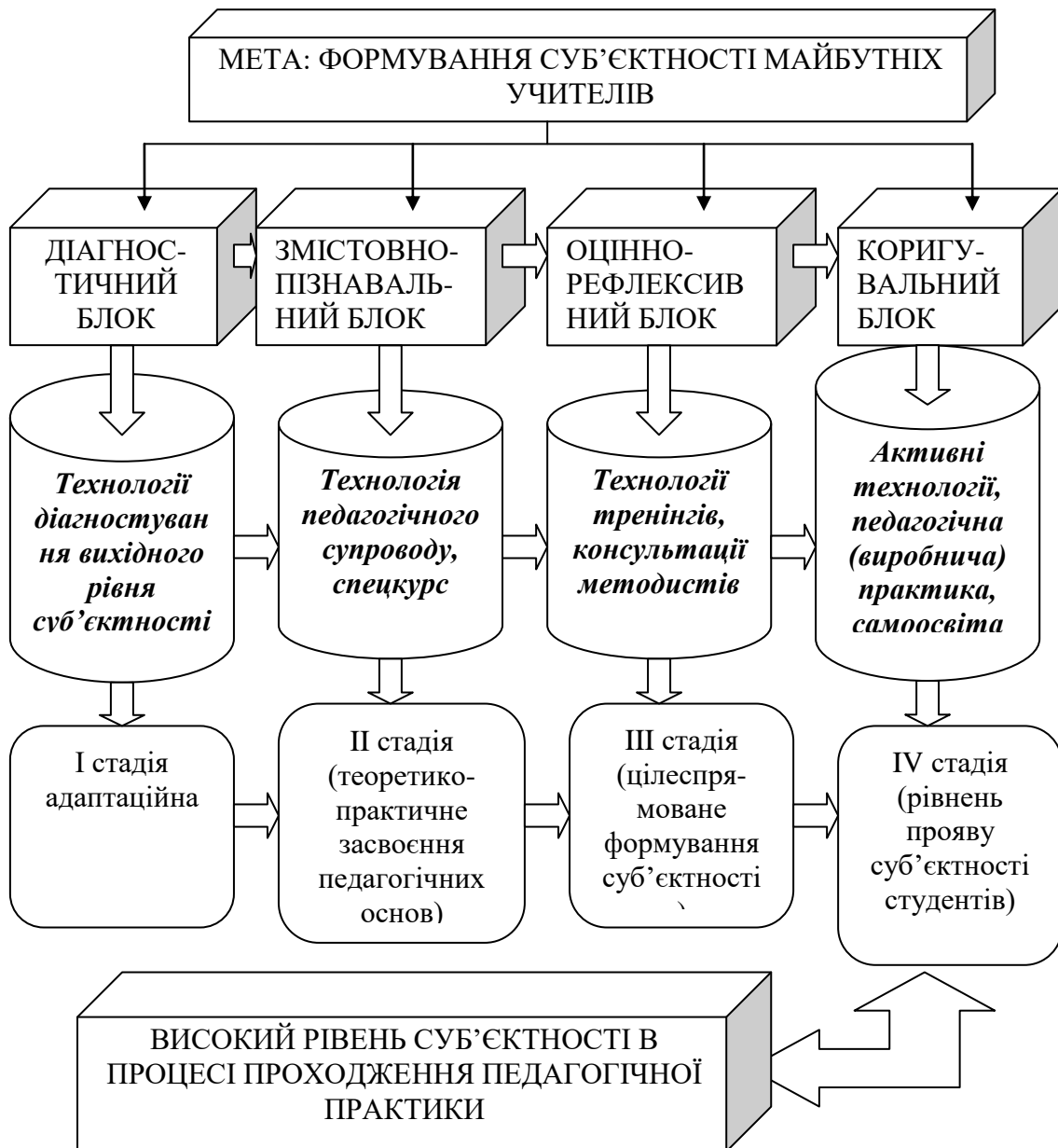
Відповідно до такого розуміння мети, змісту й технологій як основних компонентів системи на етапі формування експерименту ми створили схему технології реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Схему технологічної реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки представлено на рисунку 3.4.

Схема технологічної реалізації системи формування суб'єктності складалася з чотирьох блоків: діагностичного, змістовно-технологічного, оцінно-рефлексивного й коригувального.

Діагностичний блок установлював вихідний рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки за допомогою методик. Зауважимо, що в наявних умовах більшість студентів не проходила спеціальну підготовку щодо формування суб'єктності, тому вихідний рівень суб'єктності зумовлено набутим майбутніми вчителями суб'єктивним життєвим досвідом.

Змістовно-технологічний блок був системостворювальним, оскільки саме в ньому відбувався процес формування суб'єктності студентів. Призначення змістовно-пізнавального блоку полягало в тому, щоб у різних формах, з використанням різних технологій відтворювати суб'єктно-професійний цикл і, у кінцевому результаті, підвищувати рівень суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У ході педагогічного експерименту запропонований спецкурс *„Суб'єктно-професійне становлення майбутніх учителів”* було впроваджено у навчальний процес упродовж семестру на третьому курсі для студентів педагогічних спеціальностей. Це невеликий період порівняно з тривалістю всього запропонованого циклу, проте спецкурс надав можливість систематизувати знання й набуті суб'єктивні досвіди майбутнім викладачам,



**Рис. 3.4. Схема технологічної реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів**

заглибитися в навчальний матеріал саме з певної фахової проблеми, присвятити більше часу самостійній роботі.

Науково-педагогічний супровід відбувався динамічно, при цьому форми роботи студентів із викладачами були нетривалі порівняно зі спецкурсом, проте вони застосовувалися постійно протягом навчання студентів в університеті. Поєднання переваг спецкурсу й науково-педагогічного супроводу в єдиному суб'єктно-професійному циклі

формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки за спільною метою, за цілісним змістом із використанням інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій є визначальним чинником формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на формувальному етапі експерименту.

Оцінно-рефлексивний блок дозволив установити результати формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Детальне обґрунтування критеріїв і показників такого оцінювання нами буде подано в наступному розділі. Ми акцентували увагу на двох аспектах: з одного боку, оцінювання визначало перспективи змін щодо професійно-педагогічного зростання майбутніх педагогів, а з іншого – студенти були активними суб'єктами власного саморозвитку в професійно-педагогічній підготовці, тому важливим, на нашу думку, було залучення самих студентів до самооцінювання, самомотивації, тобто перспектив професійного зростання, та до професійної саморефлексії. У цьому контексті ми вважаємо, що саме педагогічна виробнича практика студентів передбачала включення оцінно-рефлексивного аспекту студентів. Як уже було зазначено, усі етапи діяльності студентів у період проходження педагогічної практики охоплювали самооцінювання й саморефлексію, починаючи з цілепокладання, тобто кінцевого результату, проведення поточного контролю власної педагогічної діяльності й кінцевий результат педагогічної діяльності.

Останній, четвертий, блок – коригувальний, був призначений для того, щоб допомогти студентам в індивідуальному доборі методів подолання недоліків у педагогічній діяльності, спрямувати їхню суб'єктність у певному напрямі, тобто на саморозвиток у професійно-педагогічному зростанні.

Одним із засобів утілення індивідуального підходу до фахової підготовки майбутніх учителів були консультації в будь-якому форматі (очному чи дистанційному), оскільки вони спрямовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію кожного студента з досвідченим викладачем. Така взаємодія передбачала обговорення педагогічних проблем, пошуки ефективних рішень

відповідно до індивідуальних здібностей кожного студента тощо. Самоосвіта передбачала надолуження тих знань і вмінь, які не були засвоєні в навчальному процесі університету. Опрацювання практичного досвіду стало в нагоді тим студентам, які набули теоретичних знань, натомість не знаходили шляхів їх застосування в освітній практиці. У такому разі були застосовані навчальні тренінги як інтерактивні методи, які мали на меті формування та вдосконалення суб'єктності студентів і певних умінь.

Аналіз суб'єктності студентів, самооцінювання й самокоригування відбувалося під час проведення семінарів, на підсумкових конференціях із проходження педагогічної практики, методичних консультаціях. Принциповим для розуміння системи було те, що зазначені методи й технології спрямовані саме на корекційний аспект, тобто на роботу зі студентами щодо подолання недоліків у короткий термін уже після проходження педагогічної практики.

Отже, технологія реалізації експериментальної підсистеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки складалася з чотирьох блоків, які визначали етапи формування суб'єктності майбутніх учителів, а також були об'єднані спільною метою та змістом. На практиці систему було впроваджено на етапі формувального експерименту, який передбачав розробку спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення педагога”, на спеціальних семінарах і тренінгах, розробку методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики, а також у межах науково-педагогічного супроводу.

З огляду на те, що компонентами педагогічної системи були учасники педагогічного процесу, зауважимо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія в експериментальній системі відбувається між студентами, викладачами, деканами, завідувачами кафедр, кураторами, які залучені до системи роботи зі студентами.

На прикладі діяльності провідних університетів України (ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”,

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Приватного вищого навчального закладу „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”) розглянемо особливості запровадження експериментальної системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

На етапі формувального експерименту ми прагнули, з одного боку, модернізувати зміст і методи фахової підготовки майбутніх учителів, а з іншого – якісно змінити роботу кураторів у контексті науково-педагогічного супроводу.

Передусім ми визначили загальний обсяг змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, який вони мають опанувати впродовж усього суб'єктно-професійного циклу. Основою для цього були професійні запити самих студентів, сформульовані в анкетах і підтвержені даними констатувального етапу експерименту.

Аналізуючи навчальні плани за різними педагогічними кваліфікаціями і в різних університетах, ми дійшли таких висновків: зміст фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей представлений кількома психолого-педагогічними дисциплінами в межах циклу фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки, зокрема: „Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”.

Нами також були проаналізовані програми зазначених навчальних дисциплін. Мета та завдання дисципліни „Загальна педагогіка” полягали в озброєнні майбутніх учителів знаннями теоретичних засад сучасної педагогічної науки й уміннями, що необхідні для ефективної організації навчання та виховання в умовах становлення національної системи освіти.

Програма навчальної дисципліни із „Загальної педагогіки” складалася з трьох змістовних модулів: загальних основ педагогіки, теорії виховання і

теорії навчання (дидактики). У межах цієї дисципліни нами були визначені теми, які були, безпосередньо, спрямовані на формування суб'єктності майбутніх учителів та сприяли створенню власної „Я”-концепції професійного саморозвитку протягом життя: тема розвитку особистості як соціокультурний процес; культурологічні основи навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи; самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя; педагогічна професія в сучасному суспільстві; процес виховання як соціокультурне явище; формування духовної культури й гуманізму учнів; формування громадянської культури; виховання особистості в колективі; зміст, форми, методи роботи класного керівника; індивідуальна робота з учнями та ін.

Курс „Загальна педагогіка” викладався протягом першого року навчання майбутніх учителів і в першому, і в другому семестрах. Зазначена дисципліна була основоположною, яка передбачала формування фахових знань та вмінь з педагогіки, оволодіння педагогічними категоріями, визначення своєї педагогічної позиції, обізнаність основних педагогічних закономірностей і принципів, знайомство з сучасними технологіями виховання та навчання, основними методами виховання та навчання, віковими особливостями учнів, яка була спрямована на подальшу педагогічну самоосвіту, прагнення до проведення педагогічних досліджень, професійну педагогічну спрямованість.

Наступні дві педагогічні дисципліни, у межах яких упроваджено нашу експериментальну діяльність, – дисципліна „Історія педагогіки” та „Основи педагогічної майстерності”. Мета курсу „Історія педагогіки” полягала у формуванні в студентів історико-педагогічного мислення як важливого компонента загальної та професійної культури вчителя, здатності бачити педагогічні факти й явища в їхньому розвитку, розуміти глибинні закономірності навчання, виховання й формування особистості, сприяння формуванню навичок аналізу та прогнозування перспектив подальшого розвитку педагогічної науки і практики, розробки нових освітніх систем,

педагогічних інновацій тощо. Мета дисципліни „Основи педагогічної майстерності” полягала в осмисленні ідеалів педагогічної діяльності та виявленні рівня підготовки майбутнього вчителя, осягненні шляхів та засобів розвитку професійної позиції в студентів (уміння невимушено триматися в будь-якій аудиторії, керувати своїм організмом, психічним станом, мовою), вихованні культури педагогічного спілкування, умінні впливати словом та невербальними засобами, формуванні основ педагогічної взаємодії в різних ситуаціях навчально-виховного процесу, розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя.

Тривалість зазначених дисциплін становила лише один семестр на третьому році навчання майбутніх учителів „Історія педагогіки” в п'ятому семестрі та „Основи педагогічної майстерності” в шостому семестрі.

У контексті нашої експериментальної роботи були цікаві такі теми з „Історії педагогіки”: історія педагогіки – складова частина духовної культури людства; гуманізм і демократизм вітчизняної педагогіки; історія школи та педагогічної думки України; ідеї національно-культурного відродження України та педагогічна думка другої половини ХІХ – початку ХХ ст.; розвиток освіти, школи і педагогічної думки України в другій половині ХХ ст.; загальнолюдська сутність теорії і практики В. О. Сухомлинського; розвиток системи народної освіти в незалежній Україні.

Нами також визначено теми дисципліни „Основи педагогічної майстерності”, яка була безпосередньо спрямована на формування суб'єктності майбутніх учителів. Курс складався із двох модулів, у ньому висвітлено такі теми: педагогічна майстерність і її значення в професійній діяльності вчителя.; педагогічна культура майбутнього вчителя; самодіагностика професійно-особистісних якостей педагога; педагогічна техніка як інструментарій педагогічної майстерності; культура саморегуляції вчителя; техніка і культура мовлення вчителя; розвиток уміння виразного мовлення як засобу педагогічного впливу; культура невербального спілкування; основи мімічної та пантомімічної виразності педагога; культура

педагогічного спілкування; діагностика ефективності комунікативних умінь педагога; педагогічний такт; умови і прийоми створення сприятливого психологічного клімату в колективі; майстерність учителя в стимулюванні активної пізнавальної й розвивальної діяльності учнів; класний керівник і його професійна майстерність; техніка розв'язування педагогічних завдань; самовиховання педагога – шлях формування педагогічної майстерності.

Вивчення зазначених тем сприяло розширенню уявлення майбутніх учителів про педагогічні явища, спираючись на власний досвід, використовуючи діагностичні методики, описи подій і явищ з галузі педагогіки, що трапляються в науково-популярній і художній літературі; навчанню бачити суть педагогічного явища, навіть якщо воно представлене в незвичній формі (порівнювати конкретні факти з педагогічною теорією, знаходити суть явища в теорії і факті одночасно; використовувати педагогічну теорію як засіб аналізу і прогнозування педагогічних дій; рефлексувати свої переживання й оцінювати свою поведінку в різних ситуаціях взаємодії з дітьми й дорослими, шукати свій індивідуальний стиль; узагальнювати, алгоритмізувати свої кращі знахідки, намагатися не описати власний досвід, а виділити послідовність кроків, прийомів, дій, які за певних обставин завжди призводять до очікуваного позитивного результату; учитися самостійно шукати відповіді на питання.

Щодо циклу професійної та практичної підготовки, то він переважно був спрямований на формування професійно важливих якостей студентів у межах певної кваліфікації. Незважаючи на це, імовірно, суб'єктність студентів може формуватися в межах таких дисциплін, як, наприклад, „Шкільний курс викладання певної дисципліни”, тобто під час викладання будь-якого шкільного предмета, зокрема української літератури, мови, математики, біології, географії тощо. Інша дисципліна, яка дозволяє сформувати суб'єктність студентів педагогічних спеціальностей, – це „Пропедевтика (Університетська освіта. Робота в мережі Інтернет. Робота з пошуковими бібліотечними системами)”.



Аналізуючи навчальні плани й навчальні програми педагогічних спеціальностей різних ВНЗ, ми дійшли висновку, що кілька навчальних дисциплін мають потенційні можливості для включення суб'єктного аспекту до свого змісту. Ми визначили як мінімум 10 навчальних дисциплін, що мають усі можливості для якісного формування суб'єктності майбутніх учителів. Перелік дисциплін наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Дисципліни, зміст яких може бути потенційно спрямований на формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей**

	Навчальна дисципліна	Кількість годин	Кількість кредитів	Самостійне вивчення годин
1.	Загальна педагогіка	108	3,0	72
2.	Історія педагогіки	108	3,0	72
3.	Основи педагогічної майстерності	108	3,0	72
4.	Основи корекційної педагогіки і спеціальної психології	90	2,5	60
5.	Шкільний курс (певної дисципліни) та методика її викладання	180	3,0	72
6.	Спортивно-педагогічне вдосконалення	1044	29,0	696
7.	Пропедевтика (Університетська освіта. Робота в мережі Інтернет. Робота з пошуковими бібліотечними системами)	72	2,0	40
8.	Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні шкільного курсу біології	108	3,0	72
9.	Курсова робота з психолого-педагогічних дисциплін	36	1,0	24

У цьому ж циклі вміщено один із важливих складників навчального плану – фахову педагогічну підготовку, що був практичним аспектом підготовки. Проаналізувавши навчальні плани різних ВНЗ України, констатуємо, що серед практик, запропонованих студентам, більше уваги приділено навчально-виробничим і виробничим. Їхня мета – формування у студентів професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у

різних виробничих ситуаціях (на технологічному рівні), що базується на теоретичних знаннях, отриманих у процесі навчання, умінні систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Проходження педагогічної практики обмежувалося рівнем випробування теоретичних знань студентів, етап коригування та рефлексії відбувався після проходження практики, що не надало додаткових шансів студентам повною мірою виявити власну суб'єктність щодо педагогічної діяльності.

Педагогічна практика надала можливість студентам педагогічних спеціальностей, з одного боку, пасивно ознайомитися з кращим педагогічним досвідом учителів-методистів, а з іншого – самостійно випробувати власний теоретичний досвід викладання спецкурсів завдяки своєму рівню сформованості суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності. Індивідуально-творча робота в процесі проходження педагогічної практики вимагала безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії із методистами університету й керівниками практики, оскільки консультації вкрай були необхідні студентам для підготовки творчих проектів, пошуку методичної літератури чи обговорення власних невдач у педагогічній діяльності.

У межах експериментальної роботи зі майбутніми вчителями нами були застосовані інтерактивні методики: ділові ігри, парні та групові вправи, творчі проекти, навчальні тренінги, студенти розробили власні портфоліо. Їх застосування дало можливість у ході педагогічної підготовки реалізувати принципи, які були описані в попередніх підрозділах нашого дослідження. Усе це сприяло формуванню суб'єктності майбутніх учителів. Так, на заняттях із застосування інтерактивних методик обговорювалися складні для студентів проблемні педагогічні ситуації, нові в практиці педагогіки аспекти визначення критеріїв якості освіти в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, упровадження інноваційних технологій у шкільну практику, розглядалися етапи розробки проектних технологій, питання професійного розвитку вчителів та стадії кар'єрного зростання у сфері педагогіки тощо.

Отже, загалом дію експериментальної системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки можна характеризувати так:

– на *першому* етапі експериментальної роботи діагностовано рівні сформованості суб'єктності студентів за визначеними в попередніх підрозділах критеріями, показниками й рівнями, яку здійснював керівник експерименту, а також самі експерти серед досвідчених практиків-методистів, залучених до експериментальної роботи. Отримані результати порівнювалися й обговорювалися на курсах підвищення кваліфікації методистів і педагогів. Результатом цього етапу було, з одного боку, чітке усвідомлення педагогами-практиками своїх переваг та недоліків щодо власної педагогічної діяльності порівняно з майбутніми педагогами, а з іншого – усвідомлення самих студентів, які, безперечно, відчували брак педагогічного досвіду порівняно з досвідченими педагогами. На цій основі відбувалося здійснення вибору змісту, форм, термінів подальшої роботи з формування суб'єктності студентів; студенти педагогічних спеціальностей почали проходити обов'язкове вивчення педагогічних дисциплін циклу фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки, зокрема, курс „Загальна педагогіка”;

– на *другому* етапі студенти педагогічних спеціальностей продовжили проходили обов'язкове вивчення педагогічних дисциплін циклу фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки. Метою цього етапу була теоретико-методологічна підготовка майбутніх учителів у процесі фахової підготовки щодо вивчення сутності поняття суб'єктності. Стимулювання суб'єктності студентів передбачало не лише вивчення в межах спеціальних педагогічних дисциплін, а й створення на факультетах системи навчально-виховних впливів, тобто впливів декана, завідувачів кафедр на викладачів, викладачів – на студентів і себе, студентів – на себе і викладачів. Тому ми вважаємо, що для реалізації якісної фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування їхньої суб'єктності

необхідна суб'єктна підготовка всього викладацького складу, оскільки для розуміння суспільної необхідності становлення суб'єктності студентів потрібно насамперед, щоб кожен викладач мав сформовану власну суб'єктність і високий її рівень. Цього можна досягти шляхом їхньої всебічної суб'єктної підготовки за допомогою проведення спеціальних педагогічних семінарів, педагогічних тренінгів, конференцій, круглих столів та ін.;

– *третій етап* був тривалим, адже протягом двох років відбувалося цілеспрямоване формування особистісних якостей, професійних умінь, а також безпосередньо суб'єктності студентів третіх – четвертих курсів щодо професійно-педагогічної діяльності. У цей період ми впровадили спецкурс за вибором студента „Суб'єктно-професійне становлення педагога”. Крім того, після вивчення спецкурсу студенти мали можливість виявити суб'єктність уже в межах педагогічної практики;

– *четвертий*, завершальний, етап експерименту дозволяв здійснити за необхідності корекційну роботу у формі додаткових консультацій, рекомендацій викладачів-методистів щодо професійно-педагогічного саморозвитку студентів, узагальнення практичного досвіду за обраними проблемами або участі в спеціально організованих навчальних тренінгах. При цьому студенти, ще раз звернувши увагу на критерії сформованості їхньої суб'єктності, переконувалися в результативності проведеної роботи.

Отже, важливим здобутком формувального етапу експерименту було запровадження такої системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, яка б дозволила забезпечити неперервність формування суб'єктності й активне, умотивоване до неї ставлення.

### **3.3. Сучасні технології формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті**

Модернізацію освіти слід здійснювати за об'єктивними, зрозумілими й особистісно значущими критеріями й показниками для майбутніх учителів, викладачів та організаторів навчально-виховного процесу в університеті. Лише за умов інтеграції внутрішньої суб'єктності майбутніх учителів і зовнішньої організації цілеспрямованого навчального процесу можлива зацікавлена й ефективна спільна діяльність учасників навчального процесу, отримання високої якості навчання й набуття особистісного суб'єктного досвіду.

Принципово важливою стає потреба студентів реалізувати особистісну освітню траєкторію, що можливо завдяки реалізації адаптивних систем освіти, які передбачають здатність майбутніх фахівців до гнучких змін у власній кар'єрній траєкторії, тобто стрімкій професійній переорієнтації тощо. Формування суб'єктності студентів створює можливості для реалізації випереджального характеру навчання через наявність у них самостійності, самоефективності, саморефлексії, що сприяє ефективній самоосвіті протягом життя.

Як стверджує вітчизняний науковець М. Євтух, традиційні технології формування особистісних якостей студентів і способи діагностики якості професійно-педагогічної підготовки студентів мають низку істотних недоліків і обмежень, що призводить до нівелювання та зрівняння всіх студентів як особистостей, які володіють певною суб'єктністю до майбутньої професійно-педагогічної діяльності [130, с. 6].

Також потрібен інноваційний технологічний підхід до процесу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей під час фахової підготовки й безпосередньо до процесу оцінювання рівня сформованості суб'єктності студентів.

Сучасна освітня парадигма ґрунтується на освітніх стандартах, що відображають зміст сьогодення й мають складники, які ми розглядали в попередніх підрозділах, а саме: пізнавальна самостійність (обсяг знань), суб'єктний досвід застосування відомих способів педагогічної діяльності, суб'єктна активність студента й потенційні можливості майбутньої творчої діяльності й суб'єктна позиція (емоційно-ціннісне ставлення).

Останнім часом важливого значення набувають упровадження тренінгових технологій, які значною мірою сприяють розвитку саме особистісної сфери студентів і залученню майбутніх учителів до активної професійної діяльності. Такі технології ефективно формують уміння творчої діяльності, забезпечують розвиток інтелектуальних здібностей студентів до педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження ми вважаємо за потрібне розглянути сучасні педагогічні технології, які сприяють формуванню суб'єктності студентів. Однією з найефективніших технологій є технологія навчальних тренінгів, оскільки саме тренінги передбачають не стільки розвиток пізнавальних умінь і навичок студентів, скільки їхній особистісний розвиток у процесі міжособистісної взаємодії будь-якої форми – природномовної чи дистанційної.

Під тренінгом розуміють спеціально організовану форму інтерактивного спланованого й систематичного розвитку здібностей до навчання, що має власну методику, технологію, філософію й ідею, яка є сукупністю активних методів практичної педагогіки, спрямованої на позитивні зміни особистісно-професійного спрямування й розвитку в студентів навичок самопізнання, саморозвитку, взаємодії в групі, необхідних для адекватного виконання професійно-педагогічного завдання [145, с. 173].

Не звертаючись до докладного огляду наявних класифікацій тренінгів у сучасній науці, ми зупинимося на тих типах психолого-педагогічних тренінгів, які будуть упроваджені й використані в процесі нашої експериментальної роботи.

Як було зазначено, формування суб'єктності студента передбачає, з одного боку, формування його особистісних якостей, зокрема „самостей”, а з іншого – характеристику професійно-педагогічної діяльності студента в певній навчальній ситуації. Саме тому розглянемо такі тренінги, як тренінги особистісних змін і навчальні тренінги.

Тренінги особистісних змін передбачають насамперед особистісні зміни студента, зокрема самопізнання, усвідомлення власної значущості в професійно-педагогічному плані, самовдосконалення, формулювання стратегій особистісного саморозвитку тощо. Зазначимо, що такі тренінги не спираються на активну міжособистісну взаємодію, а сфокусовані переважно на внутрішньому стані, переживаннях студента. Цей тип тренінгу не має чіткої програми й запланованого результату, тому нам буде складно зробити вимірювання якісних змін студентів. Уважаємо за доцільне додати цей тренінг до іншого – навчального. Навчальний тренінг зорієнтований на вдосконалення навичок, необхідних для професійної діяльності. Такі тренінги мають певну мету й навчально-розвивальну програму для певної стадії.

Зазвичай навчальні тренінги містять такі аспекти: 1) розвиток самопізнання через зниження психологічних бар'єрів на міжособистісному рівні; 2) визначення педагогічних умов, що ускладнюють або полегшують навчальний процес; 3) налагодження міжособистісних взаємин для створення ефективної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; 4) оволодіння вміннями діагностики індивідуальних, групових та організаційних питань, тобто конфліктних ситуацій тощо.

Зрозуміло, що тренінги передбачають здебільшого формування прогностично-діяльнісних умінь студентів. У контексті підготовки до дидактичного проектування Г. Романова пропонує суб'єктно-продуктивний підхід як найсприятливіший з погляду розвитку здатності бути активним суб'єктом цієї діяльності, до того ж, усвідомлювати свою відповідальність за процес і результат навчання інших [344, с. 96]. Такий підхід принципово

змінює розуміння сутності навчання. Важливою стає динаміка змін у досвіді того, хто навчається, його актуальні й потенційні можливості, показниками змін постають продукти проектування, зокрема навчальні особистісно зорієнтовані технології. Безперечно, найсприятливішою для забезпечення ефективності професійно-педагогічної підготовки студентів в університеті є тренінгова форма, яка реалізує інтерактивну модель навчання, де суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє провідну роль. За означеним підходом тренінг стає засобом розвитку здатності бути суб'єктом дидактичного проектування. Саме в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається формування суб'єктності студентів в університеті.

Нам близька також думка В. Вачкова: „щоб створити умови для розвитку суб'єктності людини, тренінг повинен відтворювати природу подій, тобто немає подій – немає тренінгу” [67, с. 164]. Суб'єктна позиція ґрунтується на уявленні про те, що не події трапляються в житті людини, а людина породжує певні події.

Останнім часом підхід до розуміння тренінгу з погляду подій активно розробляє Ю. Жуков. Учений зазначає, що предметом групової роботи є певний ряд подій чи, точніше кажучи, предмет вибудовується навколо деяких подій. Основною технологією буде організація ряду подій і його інтерпретація [136, с. 162].

Усе викладене вище дозволяє нам стверджувати, що навчання в університеті не стільки має бути важливим з позиції розвитку когнітивних умінь і навичок студентів, скільки має позитивно впливати на особистісний досвід студентів у контексті навчальних подій, які повинні бути спроектовані викладачем. З одного боку, фахова підготовка викладача університету повинна забезпечувати так званий феномен подійності, тобто здатність викладачів проектувати значущі в навчанні студентів події, а з іншого – у процесі навчання самі студенти повинні проектувати власну навчальну діяльність. Вивчаючи особливості підготовки до дидактичного проектування, Г. Романова звертає увагу на окремі аспекти цієї діяльності, а саме:



проектування навчального змісту, створення дидактичних матеріалів тощо. Однак на практиці, особливо на перших етапах своєї роботи, нерідко викладачі намагаються збагатити зміст навчального матеріалу цікавою інформацією чи застосувати яскраві нестандартні прийоми впливу на аудиторію. Такий підхід до навчання є однобічним [344, с. 96].

Отже, проектування навчальних ситуацій є тією діяльністю, у якій цілісно розвивається суб'єктність студента, що є запорукою його здатності розвивати суб'єктність студентів. Отже, професійно-педагогічний тренінг для студентів із позицій суб'єктно-діяльнісного підходу має забезпечувати в учасників навчання розвиток нових позитивних можливостей щодо викладання, формування проектувальних умінь.

Уважаємо за необхідне підкреслити, що в процесі розробки й проведення тренінгу розкривається й удосконалюється, з одного боку, суб'єктність тренера-викладача, а з іншого – суб'єктність самого студента. Для викладача найактуальнішим стає завдання допомогти студенту відкрити власний шлях професійної самореалізації, усвідомити свій потенціал. Досягнення вказаних результатів стає можливим лише завдяки відкритому обміну досвідом, де зміни відбуваються і зі студентами, і з викладачем-тренером. Безперечно, тренінгові заняття повинні мати евристичний характер, що зумовлює вибір відповідних методів і використання навчальних технологій проблемно-пошукового характеру. Набуття досвіду студентів можливе насамперед за рахунок взаємодії з досвідом, яким володіють члени групи, а також результату співробітництва викладача у створенні проекту в групі студентів. Результати багаторічної практичної роботи впевнили, що застосування вказаного суб'єкт-суб'єктного підходу є основою системи професійно-педагогічної підготовки студентів до проектування майбутньої педагогічної діяльності з урахуванням особистісних якостей студентів.

Однак зазначимо, що поряд із застосуванням інноваційних технологій у навчально-виховному процесі в університеті оцінювання рівня навчальних досягнень студентів відбувається переважно за традиційною схемою.

Упровадження інноваційних методів навчання (тренінгові технології, кейс-методи, проектні технології й інтерактивні технології) передбачають адаптацію й використання нових технологій оцінювання суб'єктної діяльності студентів (тести, портфоліо тощо).

На сьогодні в навчальних планах переважно відбувається оцінювання рівня знань студентів, тобто обсягу набутих знань, умінь і навичок. Однак реформування системи освіти передбачає формування особистісно значущих якостей студентів, які мають розвиватися завдяки набуттю суб'єктності студентів. Саме процес оцінювання навчальних досягнень студентів має визначати рівень набуття суб'єктності в певний навчальний період в університеті.

У контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки особливого значення набуває ціннісно-мотиваційний компонент. Оскільки він впливає на вироблення власної суб'єктної освітньої стратегії, то індивідуальна суб'єктна позиція майбутнього вчителя дозволяє ставити власні професійно-педагогічні цілі, створювати свою педагогічну кар'єрну траєкторію особистісного зростання й індивідуально обрати освітні засоби їх здійснення. При цьому вміння самостійно й адекватно оцінити власні досягнення сприяють особистісному розвитку майбутніх учителів.

Останнім часом поширюється технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу. *Портфоліо* в перекладі з італійської – „тека з документами”, „тека фахівця”. Портфоліо – серія робіт, паперів тощо, об'єднаних спільною тематикою або автором. Педагогічна філософія портфоліо передбачає інтеграцію кількісного та якісного оцінювання, перенесення акцентів на досягнення, успіх, самооцінку. Ця технологія дає можливість не лише проводити оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, а й визначати їхні рефлексивні вміння, самостійні вміння знаходити потрібну інформацію, ставити додаткові освітні завдання й вирішувати їх, проводити самоаналіз освітньої діяльності.

Отже, портфоліо відповідає меті, завданням та ідеології суб'єктно-діяльнісного навчання. Портфоліо має суттєве значення для планування й самооцінювання студентів своїх освітніх результатів.

Портфоліо є альтернативним засобом оцінювання традиційних форм (тест, іспит), що дозволяє йому вирішувати основні завдання:

- відстежити індивідуальний прогрес людини за відсутності безпосереднього зіставлення з досягненнями однолітків;
- оцінити освітні досягнення особистості й доповнити (замінити) результати тестування або інших традиційних форм контролю.

Портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання, яка допомагає вирішувати важливі педагогічні завдання:

- підтримувати й стимулювати навчальну мотивацію учнів;
- підтримувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання.

На Заході портфоліо є суттєвим складником модернізації освіти. Його зараховують до одного з основних освітніх трендів останнього десятиліття, а школу XXI ст. вважають „школою порт фоліо”. Портфоліо є не лише інноваційним навчальним засобом у складі цілісного навчально-методичного комплексу, а й сучасною ефективною формою накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студентів, що доповнює традиційні контрольні-оцінювальні засоби. Укладання мовного портфоліо підтримує високу навчальну мотивацію в навчальній діяльності, при цьому дає змогу формувати суб'єктність студентів до професійно-педагогічної діяльності.

В Україні портфоліо почали активно застосовувати в освітніх системах з 2003 р. – спочатку як інноваційний метод навчання іноземної мови в школі. Останнім часом мовне портфоліо привернуло увагу науковців у галузі педагогіки, викликало інтерес в учителів-практиків.

У сучасній практиці викладання іноземних мов ефективно використовують різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості:

- мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень учнів у процесі оволодіння іноземною мовою й рівня володіння своєю мовою (Self-Assessment Language Portfolio);
- мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio). Цей вид портфоліо варіюється залежно від мети й спрямованості: мовне портфоліо з читання (Reading Portfolio), мовне портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio), мовне портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio), мовне портфоліо з письма (Writing Portfolio), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іноземної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);
- мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною мовою (Administrative Language Portfolio);
- мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови (Show Case, Feedback Language Portfolio);
- багатоцільове мовне портфоліо, що реалізує різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio).

За своєю суттю мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом і може бути адаптоване майже до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів різняться за метою навчання, віком учнів, етапом чи рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями студентів та індивідуальним стилем навчальної діяльності, а також використаними методами й засобами навчання. Можливі також комбінації окреслених видів мовного портфоліо для досягнення різних цілей.

Такі комбінації різних видів мовного портфоліо дають можливість формувати в студентів здатність до об'єктивної самооцінки й уміння робити необхідні висновки щодо самовдосконалення в процесі навчальної діяльності.

Так, мовне портфоліо типу Administrative містить зазвичай зразки кращих самостійних робіт студента, виконані ним упродовж певного періоду. За допомогою такого портфоліо студент може продемонструвати свої

досягнення у використанні мови, яку вивчає, під час співбесіди для влаштування на роботу, вступаючи до навчального закладу тощо. У цьому випадку мовне портфоліо виконує соціальну функцію інформування про успіхи й суб'єктивний досвід студента у сфері міжкультурного спілкування.

Мовне портфоліо типу Feedback містить матеріали навчальних завдань, що фіксують ступінь сформованості певних умінь із різних видів іншомовного спілкування й здатність студентів реалізовувати ці вміння в процесі виконання завдань різних типів. Функція цього типу мовного портфоліо – здійснювати зворотний зв'язок за результатом виконання певних навчальних завдань і на основі оцінки результату проводити необхідну корекцію самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння іноземною мовою.

Мовне портфоліо типу Show Case виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати й надавати зразки мовленнєвих робіт, досвіду іншомовного спілкування, використання мови, яку вивчають, у різних ситуаціях, а також самостійні, зокрема творчі роботи студентів. Студент добирає свої роботи до цього мовного портфоліо на основі власної оцінки успішності та якості своєї мовленнєвої творчості.

Незважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти й ґрунтуватися на шести рівнях і п'яти навичках, зафіксованих у Загальноєвропейських компетенціях. Європейське мовне портфоліо – це своєрідні уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку й водночас особистий документ учня, з яким він працює кілька років. Цілі мовного портфоліо полягають у тому, щоб:

- 1) запровадити в практику навчання перспективну освітню ідеологію;
- 2) озброїти майбутніх учителів надійним інструментом для визначення своїх успіхів у процесі фахової підготовки;
- 3) надати майбутнім викладачам можливість оцінювати рівень власних особистісних якостей у процесі проходження педагогічної практики;

4) розвивати й підтримувати мотивацію до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку;

5) формувати інноваційну особистість майбутнього вчителя, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, ставити перед собою завдання й поетапно їх вирішувати.

Вочевидь, для особистості майбутнього вчителя характерне постійне прагнення до самонавчання й професійного самовдосконалення. Професійно-педагогічне портфоліо у формі оцінки самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя пов'язане з проблемами вивчення динаміки його професійно-педагогічного становлення, з необхідністю запобігання незадоволення майбутніх фахівців із традиційними формами (іноді й результатами) оцінки їхніх професійних досягнень.

Зауважимо, що професійно-педагогічне портфоліо майбутнього вчителя дозволяє вирішити низку завдань навчально-педагогічної роботи, серед яких:

- розвинути й постійно підтримувати мотивацію, готовність до свідомої ефективної цілеспрямованої самоосвіти;
- розвинути рефлексивну й самооцінювальну діяльність, поширити можливості самонавчання;
- прискорити процес оцінювання, визначаючи діапазон професійних можливостей майбутнього вчителя;
- фіксувати зміни й зростання за певний час;
- забезпечити неперервність самоосвіти.

У структурному плані професійно-педагогічне портфоліо майбутнього вчителя повинно мати таку структуру (див. рис. 3.4):

*1) загальні відомості про майбутнього вчителя.* Цей розділ містить матеріали, що розкривають особисті відомості:

- прізвище, ім'я, по батькові, рік народження;
- освіта (коли закінчив школу, яку здобув спеціальність і кваліфікацію за дипломом (якщо є));

- найбільш значущі нагороди, грамоти, листи подяки;
- дипломи й сертифікати різних конкурсів тощо;

2) *науково-практична діяльність*. Цей розділ містить науково-практичні матеріали, що свідчать про участь майбутнього педагога в різних науково-практичних заходах:

- участь у науково-практичних конференціях різних наукових напрямів: на рівні вишу, на рівні міста, на рівні області, Всеукраїнського рівня, Міжнародного рівня (в Україні), Міжнародного рівня (за кордоном);
- наявність публікацій: до 2-х сторінок/тези; від 2-х та більше; участь у колективних монографіях/публікації в рецензованих журналах;
- свідоцтва або сертифікати про переможців олімпіад, конкурсів, змагань, інтелектуальних марафонів: на рівні факультету, на рівні вишу, на рівні міста, на рівні області, Всеукраїнського рівня, Міжнародного рівня (в Україні);

3) *позанавчальна діяльність*. Розділ містить такі документи:

- участь у виконанні волонтерських проєктів: волонтерська активність; обґрунтування проєкту; безпосередня участь у виконанні проєкту;
- виконання обов'язків старости групи;
- участь у студентському самоврядуванні;
- організація та участь у заходах: на рівні факультету, на рівні університету, міського значення, Всеукраїнського значення;
- діяльність, спрямована на створення позитивного іміджу ВНЗ у межах сучасної суспільно-політичної ситуації: участь в організації спортивних заходів: на рівні факультету, на рівні університету, на Всеукраїнському рівні;
- участь у спортивних заходах: на рівні факультету, на рівні університету, на Всеукраїнському рівні;
- отримання нагород у спортивних заходах: на рівні факультету, на рівні університету, на Всеукраїнському рівні;

– розробка сценаріїв позакласних заходів, фотографії й відеокасети із записом проведених заходів (виставки, предметні екскурсії тощо) в ході проходження педагогічної (виробничої) практики.

Загальноприйнятої моделі педагогічного портфоліо не існує, адже портфоліо майбутнього вчителя відповідає обраній меті, а саме вона визначає його тип, відбиває індивідуальність автора, рівень його професійної майстерності, окреслені ним шляхи до самовдосконалення. Значну роль у формуванні портфоліо відіграє специфіка навчальної дисципліни, у межах якої воно створюється. Робота над створенням портфоліо вимагає від майбутнього вчителя регулярного самомоніторингу, спрямованості на самовдосконалення.

Цілком зрозуміло, що портфоліо виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати й надавати зразки мовленнєвих робіт майбутнього вчителя, досвід іншомовного спілкування, використання мови, яку вивчають, у різних ситуаціях, а також самостійні, творчі роботи.

До основних переваг портфоліо як сучасної технології належать такі: по-перше, портфоліо дозволяє охопити й спланувати самостійну рефлексивну діяльність; по-друге, воно забезпечує учням можливість визначення власного рівня в процесі фахової підготовки; по-третє, сприяє навчанню впродовж усього життя; по-четверте, допомагає плануванню процесу власного навчання й самоконтролю; по-п'яте, надає можливість викладачу виконувати роль координатора, а не ініціатора навчального процесу; по-шосте, індивідуалізує навчання, що дозволяє тісніше співпрацювати з кожним учнем; по-сьоме, заохочує майбутніх учителів до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

Електронне портфоліо – це збірка робіт майбутніх учителів, за допомогою якої можна підвищити ефективність навчання, надаючи їм можливість організувати, архівувати й демонструвати свої відповіді, завдання й інші види роботи. Електронний формат дозволяє викладачам оцінювати портфель виконаних завдань студента через Інтернет, CD-ROM чи



DVD. Електронні портфоліо стали популярною альтернативною формою паперовим, оскільки вони надають можливість переглядати, спілкуватись і надавати зворотний зв'язок у асинхронному режимі. Крім цього, майбутні вчителі можуть переглядати свої роботи пізніше (маючи більший досвід), що надає більше змісту практиці створення е-портфоліо. Е-портфоліо майбутнього вчителя можна надати потенційним працедавцям, також його можна використати для запису результатів програми чи результатів навчання.

Іншою сучасною технологією формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки ми визначаємо комплекс дистанційних інтерактивних технологій.

Перш ніж перейти до докладного обґрунтування дистанційних інтерактивних технологій, проаналізуємо поняття „дистанційна освіта”. Дистанційна освіта є загальноорганізованою навчальною діяльністю, коли студенти, викладачі й навчальні матеріали з різних джерел об'єднуються за допомогою комунікаційних технологій. Дистанційна освіта може відбуватися в різних формах, у різних середовищах, з одним або кількома викладачами, через різні навчальні заклади, на різних освітніх рівнях і за віком, з використанням різних технологій, різних методів навчання й різних підходів на основі різних філософських і стратегічних стимулів.

Останнім часом постала необхідність змістити акценти електронного навчання з е-технології в бік комплексних дистанційних інтерактивних технологій. Це зміщення вимагає більшої уваги щодо впровадження саме інтерактивних дистанційних технологій, оскільки в електронному навчанні не застосовують технології звичайного подання матеріалу.

Мета комплексних дистанційних інтерактивних технологій полягає у формуванні в майбутніх учителів суб'єктності, що вимагає від майбутнього вчителя бути відповідальним за власне навчання. Вона може бути досягнута, якщо розробка курсу допомагає майбутнім учителям чітко зрозуміти, по-перше, які навички потрібні для успішного навчання в е-середовищі; по-

друге, з якого рівня майбутній учитель починає опановувати ту чи ту дисципліну в процесі фахової підготовки й „відстань” від кінцевої мети курсу; по-третє, ефективність власних постійних зусиль з напрацювання цільових компетенцій у встановленому ступені майстерності.

У контексті суб’єктно-діяльнісного підходу веб-середовище є ідеальним місцем для надання майбутнім учителям відповідного багатства інформації з певної проблеми. Карта структури курсу, яка чітко визначає компетенції, сформовані в перебігу курсу, самооцінка, що демонструє досвід попереднього навчання, і формувальне оцінювання, пов’язане із цільовими компетенціями, мотивують майбутніх учителів бути відповідальними за своє навчання.

У ситуації електронного навчання майбутні вчителі схильні до відчуття зневіри через відсутність у них необхідних технічних навичок та ізоляції. Вочевидь, це відбувається через нестачу досвіду в онлайн-середовищі, а також додаткових рекомендацій щодо роботи в онлайн-просторі.

Розчарування користувача може бути зведене до мінімуму за рахунок реалізації функцій підтримки й зворотного зв’язку (чати, активні покликання) і шляхом реалізації системи управління часом.

Онлайн-класна кімната є гнучким середовищем, яке комбінує різні стилі навчання. Ефективне навчання відбувається, коли студенти витрачають мінімум часу й зусиль, щоб оволодіти компетентністю, яку вони можуть продемонструвати. Навчання є ефективним, коли розроблена навчальна вправа, спрямована на заохочення навчання, доповнює студентський домінуючий вимір інтелекту бажаним темпом і бажаним ступенем упорядкованості або методом.

Важливо розуміти, що ефективність навчального сайту слід вимірювати не рівнем знайденої інформації, не обсягом кольорів і кількістю складних елементів анімації на ньому. Електронним навчанням можна вважати впровадження в курс різноманітність навчальних заходів в електронних навчальних середовищах за допомогою інформаційних і

комунікаційних технологій, мультимедійних додатків і місцевих або глобальних мереж – Інтернету або Інтранету. Це дозволяє викладачам і студентам спілкуватися та взаємодіяти синхронно або асинхронно без обмежень часу й простору.

Удосконалення інформаційних і комунікаційних технологій зробило електронне навчання доступним для всіх, хто хоче скористатися можливостями навчання впродовж усього життя.

Розглянемо різні види електронного навчання. *Самостійне навчання* передбачає групу незалежних окремих студентів, які опановують конкретні знання або виробляють навички через навчання, яке вони контролюють самостійно. Наповнення цього типу електронного навчання може складатися з веб-сторінок, мультимедійних презентацій та інших інтерактивних навчальних вправ. У цьому типі електронного навчання весь контент передається через навчальні матеріали в процесі самонавчання. Цей процес відбувається без участі або супроводу викладача в навчальному середовищі, також відсутні засоби комунікації та взаємодії з іншими учнями. Студенти повністю незалежні й самостійно спрямовують свій процес навчання.

*Електронне навчання із супроводом* поєднує колаборативні види діяльності з веб-контентом, зазначеним у розділі самостійного навчання. Цей тип електронного навчання зручний для студентів, які потребують супроводу та, можливо, співпраці з іншими учасниками навчального процесу. Ті, хто супроводжують студентів, можуть відповісти на запитання, надати допомогу, щоб вирішити проблеми, а іноді й висловити оцінку. Але вони не виконують викладацької ролі. У цьому типі електронного навчання завдання можуть бути надіслані через форум.

*Електронне навчання під керівництвом учителя.* В електронному навчанні під керівництвом учителя-консультанта для розробки навчально-методичних заходів використовують веб-технології.

У цьому процесі можуть бути використані аудіо-, відеоконференції, чати, телеконференції з використанням текстових і графічних матеріалів,

дошки й інших технологій реального часу. Викладачі подають контент курсу за допомогою слайдів і презентацій, трансльованих у прямому ефірі або в записі для перегляду в більш відтермінований час. Студенти мають можливість ставити запитання під час спілкування в чаті в реальному часі або електронною поштою, або з використанням повідомлень, а також можуть брати участь у віртуальних класах, використовуючи веб-камеру й мікрофон.

*Змішане дистанційне навчання* є одним із методів, де використовують інформаційні й комунікаційні технології в поєднанні з аудиторним і веб-базованим підходом. Під час застосування цього методу зміст курсу може бути вичитаний з використанням і очних, і онлайн-підходів. Навчальний процес може відбуватися в реальній чи віртуальній класній кімнаті, а викладачі зі студентами можуть спілкуватися і віч-на-віч, і в Інтернеті.

Змішані середовища навчання забезпечують різні засоби зв'язку й легкий доступ до навчальних матеріалів, а також забезпечують технологічно багатий контент для того, щоб підвищити якість освіти. Виконання занять у форматі електронного навчання суттєво відрізняється від традиційних занять в аудиторії. У середовищі традиційного заняття викладачі мають можливість спостерігати реакцію студентів у режимі реального часу й запропонувати швидко пояснення складних тем, налагодити особистісні стосунки зі студентами й спілкуватися віч-на-віч, водночас цей процес відбувається в повністю інших вимірах в онлайн-середовищі. Надзвичайно важко отримати і тримати зворотний зв'язок зі студентами у процесі навчання, коли немає жодної можливості спілкуватися з ними візуально. Насправді, цей аспект є одним з найбільш критикованих упродовж багатьох років, хоча постійно роблять спроби подолати цю проблему за допомогою відеоконференцій.

Тому дуже важливо пройти навчання й набути необхідний досвід для того, щоб стати гарним електронним тьютором (консультантом). Роль електронного репетитора в технологічно розширеному процесі навчання й викладання – не лише подати контент, а й керувати середовищем,

супроводжувати й спрямовувати студентів. Отже, у такому зосередженому на студентів середовищі його роль може бути визначена як „наставник”, „модератор” або „фасилітатор”. Ролі електронного тьютора можуть змінюватися залежно від етапу процесу: докурсового, курсового і післякурсного.

Докурсові ролі електронного тьютора передбачають уміння прогнозування й проектування, оскільки планування має бути здійснене до початку процесу електронного навчання й студенти мають бути повідомлені про послідовність етапів курсу.

Електронний тьютор повинен попередньо визначити щотижневі теми для курсу, практичні завдання, спільні роботи, завдання й проекти (якщо такі є) для повної тривалості курсу. Терміни складання іспитів, проектів, завдань і годин спілкування, теми для обговорення треба планувати також заздалегідь, щоб студенти могли знати, який матеріал вони будуть розглядати, що очікують від них і скільки часу вони повинні виділити для успішного вивчення курсу.

Електронний тьютор повинен також поінформувати всіх студентів про зміст курсу і як отримати доступ до відповідних файлів. Усі навчальні матеріали (наприклад, література, презентації, інтерактивні вправи, проекти, анімації, фільми та звукові записи) повинні бути доступні для всіх студентів із самого початку курсу.

Найважливішою різницею між традиційною освітою в аудиторії і віртуальними середовищами навчання називають наявність взаємодії між викладачем і студентами. Взаємодія є, мабуть, найбільш обговорюваним чинником, коли йдеться про процес електронного навчання. Є шість основних видів взаємодії в процесі електронного навчання:

- 1) взаємодія студента зі змістом, що передбачає ознайомлення студентів зі змістом курсу в такій формі, як заздалегідь планувалося, через зручні для користувачів, ефективні цифрові матеріали під керівництвом викладача;

2) взаємодія студент – викладач може бути синхронною або асинхронною залежно від використання технологічних інструментів (електронна пошта, віртуальний клас, чат, аудіо- або відеоконференція, форуми);

3) взаємодія студент – студент є мотиваційним і захоплювальним процесом для студентів, де вони взаємодіють у рамках спільних проєктів, обговорень у форумах або електронною поштою й за допомогою соціальних інструментів засобів масової інформації;

4) взаємодія контент – контент відрізняється від інших видів взаємодії тим, що в конкретних комп'ютерних програмах, які називають освітніми агентами, використовують дані студентів для оновлення, виправлення й покращення навчального процесу, тобто визначення стилю навчання студента й налаштування навчальних матеріалів і видів навчальної діяльності залежно від його стилю;

5) взаємодія викладач – контент означає підготовку, проєктування, розробку й упровадження змісту курсу викладачем;

6) взаємодія викладач – викладач є процесом обміну інформацією й досвідом серед електронних тьюторів.

Розвиток Інтернету і комунікаційних технологій змінили значення дистанційної освіти. Якщо раніше дистанційне навчання було реалізоване через листування, радіо й телебачення, то сьогодні навчальна діяльність у дистанційній освіті здебільшого здійснюється через Інтернет.

Визнаний найсуттєвіший недолік дистанційного навчання, а саме відсутність взаємодії студент – студент і студент – викладач, також було подолано завдяки використанню Інтернету. Сьогодні інструменти віртуальних аудиторій зробили істотний внесок у поліпшення дистанційної освіти.

Навчальні інструменти й засоби, які застосовують у традиційних аудиторіях, зараз перейшли у веб-середовище за допомогою інструментів віртуальних аудиторій. Навчальні інструменти віртуальних аудиторій дають

можливість студентам і викладачам, які знаходяться в різних місцях, зібратися разом в Інтернеті й спілкуватися аудіо-візуально. До віртуальних навчальних інструментів належать екран викладача, екран студента, чат у режимі реального часу, дошка, де викладач демонструє презентацію. Крім того, є кілька додаткових інструментів: опитування, відповіді на стандартні запитання, можливість скачування або завантаження файлів та обмін електронними адресами.

У середовищі віртуальної аудиторії слухачі також можуть ставити запитання, викладачі дають відгук-підказку, а слухачі можуть взаємодіяти один з одним або з викладачем, використовуючи певні інструменти. У середовищі віртуальної аудиторії викладачі також мають можливість використовувати різні типи контенту для залучення студентів. Студенти потім можуть модифікувати цей матеріал, і таким чином може бути досягнута взаємодія „студент – контент”. Істотною перевагою середовища віртуальної аудиторії є те, що заняття можуть бути записані для того, щоб студенти могли прослухати й переглянути їх ще раз, а також компенсувати пропущені заняття або просто, щоб практикувати та зміцнити ті знання, які вони опанували.

Прикладом може бути використання програми BigBlueButton, яка є безкоштовною послугою з упровадження веб-конференцій у навчальний процес. Це програмне забезпечення з відкритим вихідним кодом. Це означає, що студенти мають можливість використовувати це програмне забезпечення безкоштовно, а розробники можуть продовжувати оновлення цього програмного забезпечення. Коли студент відкриває BigBlueButton, він бачить екран, який складається з п'яти основних частин, і учасники можуть змінювати розмір вікна за бажанням. У вікні „Користувачі” відображений список організаторів зустрічі. Організатор керує конференцією, робить презентацію й дає учасникам право на дозвіл використання їхніх мікрофонів, що дозволяє їм за допомогою голосу брати участь у сесії. Вікно „Учасники” показує список усіх учасників. Учасники можуть „підняти руку” (за

аналогією з традиційним класним середовищем), натиснувши на значок „рука” для того, щоб про щось запитати.

По середині екрана є „Екран для презентацій”, який використовують для того, щоб організатор або ведучий міг показати документ. Ви можете додати новий документ за допомогою значка „Відкрити документ”. Після натискання на значок „Додати документ” з’явиться вікно, у якому слід вибрати файли.

Використовуючи вікно „Чат”, студенти мають можливість відправляти повідомлення учасникам або натиснути на значок „+”, щоб почати закриті засідання в чаті. Вікно „Відео” доступне всім учасникам для перегляду відео з камери власника (організатора), якщо організатор дав таку можливість.

Найбільш корисною функцією BigBlueButton є „Панель інструментів”, оскільки вона автоматично „ховається”, якщо курсор не наведений на неї. Студенти також мають можливість використовувати інструмент „Фігури” для малювання фігур у презентації або інструмент „Перо” для написання чи малювання. Текстовий інструмент використовують для написання повідомлення чи заголовка на презентації.

Віртуальні середовища навчання надають можливість викладачу обирати різні онлайн-методи навчання. Технологія буде продовжувати розвиватися, а розробники й педагоги – знаходити найефективніші шляхи й рішення для поліпшення навчання за допомогою технології.

На сьогодні існує шість основних методів викладання, які використовують у процесі викладання й навчання: презентація, безпосереднє (пряме) викладання, викладання концепцій, колаборативне навчання, навчання на базі вирішення проблем і написання проєктів, а також дискусії. Ці методи можна адаптувати і для звичайного викладання, і для навчання онлайн. Важливим чинником у виборі методу є те, для якої стратегії чи характеру змісту він буде використаний інструктором.

*Презентація.* Презентації, пояснення й лекції, які читає викладач, займають значну частину аудиторного часу, оскільки навчальна програма



вимагає засвоєння великої кількості інформації слухачами. Навчальні цілі моделі презентації полягають переважно в допомозі студентам засвоїти, асимілювати й запам'ятати інформацію.

Загальна схема презентації складається з чотирьох основних етапів, наведених у таблиці (див. табл. 3.2): презентація цілей і створення атмосфери, презентація плану, презентація навчальних матеріалів і використання необхідних процесів для контролю розуміння матеріалу студентами, а також сприяння розширити й зміцнити їхнє мислення.

Таблиця 3.2

### Етапи презентації

<i>ЕТАП</i>	<i>ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА</i>
Етап 1. Добитися уваги студентів, пояснити цілі та створити атмосферу	Викладач пояснює цілі уроки та готує студентів до процесу навчання
Етап 2. Представити план	Викладач представляє план і переконується в тому, що він створює рамки для наступного засвоєння матеріалу, та пов'язаний попередніми знаннями студентів
Етап 3. Презентація навчальних матеріалів	Викладач представляє навчальні матеріали, звертаючи особливу увагу на їхню логічну послідовність та значущість для слухачів
Етап 4. Контролювати та перевіряти розуміння студентами, покращувати їхнє мислення	Викладач дає запитання та заохочує відповіді студентів щодо презентації для вироблення точного та критичного мислення

*Пряме репродуктивне викладання.* Засвоєння базових знань, вироблення навичок і розуміння – це важлива мета для майбутніх учителів, оскільки вони повинні оволодіти основою знань, перш ніж зможуть рухатися до складнішого рівня навчального процесу.

Результатом викладання відповідно до цієї моделі повинна бути допомога в оволодінні простими і складними вміннями, а також базовими знаннями, які можна чітко визначити й викласти поетапно. Загальна схема прямого репродуктивного викладання складається зазвичай із п'яти етапів, що наведено в таблиці (див. табл. 3.3).

Модель прямого репродуктивного викладання вимагає наявності високоструктурованого навчального середовища, уміння викладача

гармонійно поєднувати елементи курсу. Жорстка структура заняття не означає, що це має бути авторитарний процес [469, с. 318].

Таблиця 3.3.

### Етапи прямого репродуктивного викладання

ЕТАП	ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
Етап 1. Пояснити цілі та створити атмосферу	Викладач добивається уваги студентів, впевнюється, що вони готові навчатися шляхом пояснення цілей уроку, надає базову інформацію та пояснює важливість заняття
Етап 2. Демонстрація знань чи вмінь	Викладач показує правильно вміння або поетапно представляє інформацію
Етап 3. Надати практичний приклад	Викладач дає структуру першого практичного прикладу
Етап 4. Перевірка розуміння та зворотний зв'язок	Викладач перевіряє, чи правильно виконують завдання студенти та забезпечує зворотний зв'язок
Етап 5. Надати приклад розширеної практики та застосування в нових умовах	Викладач створює умови для розширеної практики, звертаючи увагу на застосування нових навичок у більш складних ситуаціях

Отже, цей метод можна використовувати самостійно чи інтегровано з іншими методами процедурного надання знань у середовищі онлайн.

*Викладання концепцій.* Концепції – це ті базові засади, на яких ґрунтується будь-яка філософія предмета й організовується комунікація. Вивчення концепцій і логічне мислення становлять базові цілі, оскільки вони є важливими передумовами для розуміння слухачами навчальних предметів. Вивчення концепцій є власне процесом побудови когнітивних схем шляхом розподілення понять на класи чи категорії. Отже, визначення навчальних завдань і цілей полягає в тому, щоб допомогти слухачам набути концептуального розуміння предметів, які вони вивчають, і створити основу для мислення вищого порядку [469, с. 352].

Оскільки цей метод вимагає візуальних засобів для того, щоб діяти ефективно, а середовище онлайн переповнене великим вибором різних наочних засобів, цей метод можна застосовувати ефективно для навчання онлайн. Загальна схема уроку з вивчення концепцій складається з 4 основних етапів: подання цілей і створення атмосфери, надання позитивних і

негативних прикладів, перевірка розуміння концепції й аналіз процесів мислення (див. табл. 3.4).

*Колаборативне навчання.* Колаборативне навчання – це один з найкращих підходів до навчання онлайн, яке використовує різні цілі, завдання й схеми заохочення під час навчання студентів. Колаборативне навчання має структуру завдань, яка вимагає від слухачів працювати над навчальними завданнями в групах. Така модель має інші цілі, крім власне академічного навчання, зокрема: адаптація в групі, соціальні та групові вміння, колаборативна поведінка.

Таблиця 3.4

#### Етапи методу навчання концепцій

ЕТАП	ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
Етап 1. Представлення цілей та створення навчальної атмосфери	Викладач добивається уваги студентів, впевнюється, що вони готові навчатися і дає пояснення цілей уроку
Етап 2. Надання прикладів того, що належить до концепції, і того, що не належить до концепції	Викладач представляє та пояснює концепції, визначає критичні моменти та демонструє на прикладах. При розробці концепції надаються приклади того, що належить до неї, і того, що не належить, і студенти інтуїтивно визначають концепцію та її складники
Етап 3. Перевірити розуміння концепції	Викладач дає додаткові позитивні та негативні приклади, щоб перевірити розуміння концепції студентами. Їх просять навести свої позитивні та негативні приклади
Етап 4 Аналіз мисленнєвих процесів студентів та інтеграція до процесу навчання	Викладач просить студентів проаналізувати свої розумові процеси, прийняття рішень та їхніх наслідків. Інструктор допомагає студентам інтегрувати нові знання, пов'язуючи концепцію з уже вивченими концепціями з цього предмета

Оскільки слухачі працюють у групах, вони є відповідальними за власне навчання [469, с. 390]. Колаборативне навчання є важливим для середовища навчання онлайн, оскільки воно поліпшує взаємодію між слухачами й викладачами.

Структура моделі колаборативного навчання побудована на роботі в малих групах і складається з шести етапів (див. табл. 3.5):

**Етапи моделі колаборативного навчання**

<i>ЕТАП</i>	<i>ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА</i>
Етап 1. Пояснити цілі та створити атмосферу	Викладач добивається уваги студентів, пояснює цілі та створює навчальну атмосферу
Етап 2. Представлення інформації	Викладач представляє інформацію усно або друкує, або в онлайн-тексті
Етап 3. Організація студентів у навчальні групи	Викладач пояснює, як формувати групи та як добитися успіху в групах
Етап 4 Допомога групам у їхньому навчанні	Викладач допомагає групам виконувати завдання
Етап 5. Перевірка	Викладач оцінює знання навчального матеріалу студентами або ж групи студентів представляють свою роботу
Етап 6. Оцінювання та визначення кращих	Викладач знаходить спосіб, як оцінити індивідуальну та групову роботу та успіхи

презентація цілей і створення атмосфери; презентація інформації; організація студентів у навчальні групи; сприяння груповій роботі й навчанню; тест на підготовлених матеріалах; оцінювання й визначення найкращих.

Проблемно зорієнтоване навчання передбачає, що викладач надає проблемну ситуацію студентам і пропонує їм вивчити, дослідити та знайти власне рішення. Так, очікується, що слухачі повинні розвивати свої навички з вирішення проблем, обмінюватися досвідом, відіграючи дорослі ролі, а також набути впевненості у власних силах і навчитися самостійно опановувати знання. Цей метод корисний і для дистанційного навчання, оскільки слухачі повинні бути активними, що, своєю чергою, збільшує взаємодію й комунікації в середовищі онлайн [465, с. 424 – 425].

Загальна структура проблемно зорієнтованого заняття складається з п'яти основних етапів (див. табл. 3.6): орієнтація слухачів на суть проблеми; організація навчання слухачів; допомога індивідуальним і груповим дослідженням; розробка й надання результатів дослідження та презентацій; аналіз і оцінка роботи.

### Етапи проблемно та проектно зорієнтованого навчання

ЕТАП	ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
Етап 1. Орієнтація слухачів на суть проблеми	Викладач пояснює цілі, важливі логістичні вимоги та мотивує студентів до вирішення проблеми
Етап 2. Організація навчання студентів	Викладач допомагає студентам визначити та організувати навчальні завдання, пов'язані з проблемою
Етап 3. Допомога індивідуальним та груповим дослідженням	Викладач заохочує слухачів зібрати потрібну інформацію, провести експеримент та знайти рішення
Етап 4 Розробка представлення результатів дослідження та презентацій	Викладач допомагає студентам у підготовці звітів/наглядних засобів таких, як відео, звіти, моделі та в демонстрації їх своїм колегам
Етап 5. Аналіз та оцінка роботи	Викладач допомагає студентам аналізувати своє дослідження та процес його проведення

*Дискурс і дискусія* – це ключові компоненти для поліпшення мислення студентів і поєднання когнітивних і соціальних аспектів навчання. Вони є невід'ємною частиною навчання онлайн. За допомогою форумів, розмов і подібних засобів викладачі й слухачі обмінюються знаннями, проводять дискусії щодо різних явищ і демонструють свої розумові процеси публічно. Отже, основними навчальними цілями дискусії онлайн є поліпшення мислення слухачів, підтримка зацікавленості щодо навчальних матеріалів, вивчення важливих навичок комунікації й мислення [465, с. 458].

Загальна структура уроку дискусії складається з п'яти основних етапів: визначення цілей і створення атмосфери; виділення акцентів для дискусії; проведення дискусії; закінчення дискусії;

У процесі викладання онлайн-курсів важливо й водночас складно мотивувати слухачів і керувати їхньою взаємодією. Навчальні методи – це єдині засоби, які є в нашому розпорядженні, за допомогою яких ми можемо керувати цим навчальним процесом. Отже, як викладачі, ми повинні використовувати ці засоби для передачі знань студентам. Ми повинні застосовувати методи запитання – відповідь під час віртуальних занять в

аудиторіях, а особливо методи мозкового штурму через форуми, щоб слухачі могли знайти потрібні рішення й замислитись над специфічною проблемою чи темою. І нарешті, е-викладачі повинні заохочувати групову роботу й формувати групи слухачів (2 – 6 осіб), які мають виконати завдання з тим, щоб набути знання й поліпшити свої навички.

Е-оцінювання – це процес тестування й аналізу, що має справу з інформацією, навичками, розумінням, компетенціями, здібностями чи рівнем таланту за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій. Оцінювання є надзвичайно важливим для ефективного викладання. Оцінювання можна проводити для того, щоб виявити, які теми незрозумілі студентам, щоб зробити рейтинг студентів на основі результатів навчання або для того, щоб оцінити їхні завдання, а також для того, щоб безпосередньо навчати.

Е-оцінювання має спільні переваги для викладачів, слухачів і адміністраторів процесу навчання: гнучкість до оновлення; можливість включення мультимедіа; методи організації інформації, зокрема банки запитань; легкий і безпосередній підрахунок і виставлення оцінок; надійне оцінювання й документування; індивідуальний зворотний зв'язок; безпечне збереження даних оцінювання; мотивація через застосування сучасних технологій; зміст тестів, який можна адаптувати; кількаразове використання; випадковий вибір запитань; аналіз успішності, що ґрунтується на запитаннях.

Зауважимо, що не можна покладатися на традиційні методи оцінювання електронного навчання тоді, коли в навчальному процесі застосовують сучасні технології. Тому важливо використовувати технології і для процесу викладання, і для його оцінки.

Найпоширенішими традиційними інструментами оцінювання є тести правильно/неправильно, множинний вибір, есе й короткі відповіді.

1. Тести правильно/неправильно вимагають від студентів прийняття рішень і визначення, яка з двох потенційних відповідей є правильною.

2. Тести з множинним вибором часто використовують викладачі, агенції з оцінювання з таких причин:

а) їх можна швидко, легко підраховувати здебільшого за допомогою технічних засобів;

б) їхня оцінка об'єктивна, а тому тести здаються більш чесними, їм „довіряють” більше, ніж тестам, де оцінювання суб'єктивне;

в) вони „виглядають як тести”, а тому вони звичні;

г) вони зменшують імовірність того, що студенти будуть вгадувати правильну відповідь (порівняно з питаннями правильно/неправильно).

3. Есе є ефективним засобом оцінювання, оскільки питання є різнобічними й служать для визначення вмінь і навичок вищого рівня. Але вони не дуже практичні, адже оцінювання есе є складною роботою, яка вимагає багато часу.

4. У тестах з пропущеними словами матеріал подають у формі прямих запитань, вимагаючи від слухача вставити слово чи фразу, або ж у формі твердження, у якому є вільне місце для короткої письмової відповіді.

*Альтернативні підходи до оцінювання.* Альтернативне оцінювання, яке часто називають справжнім, усеохоплювальним або ж оцінюванням результатів, зазвичай розробляє викладач для визначення рівня засвоєння матеріалу студентами. Прикладами цього є відкриті запитання, письмові твори, усні презентації, проекти, експерименти й портфоліо робіт студентів.

Оцінювання результатів навчання слід виконувати таким чином, щоб зміст оцінювання відповідав змісту навчання. Інші види альтернативного оцінювання подано нижче.

*Інтернет-квест (Web-Quest).* Інтернет-квест – це пошуковий формат заняття, у якому більша частина матеріалу або ж вся інформація, з якою працюють слухачі, узята з Інтернету. Це можна створити, використовуючи різні програми, включаючи прості текстові документи, у які вставлено інтернет-покликання.

Інтернет-квест складається з 5 основних частин: 1) вступ, 2) завдання, 3) процес, 4) джерела, 5) оцінювання й висновки. У найперших веб-квестах була частина, яку називали „інструкція” замість „оцінювання”. Викладачі використовують веб-квести з такою метою:

- зосередження студентів на темі, коли вони працюють в Інтернеті (діяльність студентів організована у веб-квесті, тому вони зосереджені на використанні інформації, а не на її пошуку);
- виведення мислення студентів на вищий рівень (за таксономією Блума): до аналізу, синтезу й оцінки;
- підтримка критичного мислення й навичок вирішення проблем через оригінальне оцінювання, кооперативне навчання, створення планів та інтеграції технології;
- стимулювання кооперативного навчання через спільну діяльність у групі;
- розвиток технологічних навичок студентів;
- урізноманітнення викладання вибором варіанта завдання й різними веб-сайтами як джерелами інформації; використання різних сайтів як джерел інформації дозволяє студентам обирати ті джерела, які є найкращими для їхнього рівня розуміння;
- забезпечення чіткого оцінювання: чіткі інструкції до виконання завдання і / або критерії оцінювання надають на початку веб-квесту, тому студенти точно знають, що від них очікують;
- посилення розвитку міждисциплінарних навичок і допомога студентам пов'язати навчання з реальним досвідом;
- створення ситуації, у якій студенти отримують інформацію, обговорюють питання, беруть участь у суттєвих дискусіях, залучаються до виконання ролей і вирішення проблем;
- заохочення студентів до співпраці й зацікавленого навчання;
- використання їх у функції тренера й радника, а не лише джерела інформації.



### **3.4. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті**

Науковці, які досліджували проблему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, акцентують увагу на тому, що має бути створена нова система підготовки майбутніх педагогів, яка б урахувала соціальний запит і включала б систему оновлення навчально-виховних завдань у зв'язку з модернізацією всієї системи освіти, технологічну систему формування особистісних потреб у процесі фахової підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, Н. Волкова, І. Гавриш, О. Глузман, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Кремень, В. Краєвський, О. Кучерявий, І. Підласий, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.). Проте загалом така система ще не дістала свого теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки, що й визначило спрямованість формувального етапу експерименту нашого дослідження.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема формування поняття „педагогічні умови” перебуває на стадії розробки і єдиного положення щодо цього поняття ще не вироблено. Тому в педагогічній науці існують різні тлумачення сутності цього поняття.

Як стверджує вітчизняний науковець Є. Хриков, „якщо педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, то для вирішення будь-якої педагогічної проблеми необхідні десятки педагогічних умов», тому науковець вважає, що обґрунтування кількох педагогічних умов у наукових студіях є «суб'єктивним і недостатньо обґрунтованим» [253, с. 76]. Натомість дослідник пропонує такі дослідницькі технології, як метод морфологічного аналізу й експертної оцінки, які передбачають, по-перше, морфологічний аналіз можливих педагогічних умов і, по-друге, опитування експертів для

з'ясування найбільш важливих і сприятливих умов для вирішення тієї чи тієї педагогічної проблеми.

Відзначимо, що педагогічні умови уже відомі науковцям і педагогам у контексті теоретичних і практичних досліджень. Однак провідне завдання дослідника, який розробляє й здійснює експериментальну перевірку педагогічних умов, полягатимете у визначенні нових педагогічних умов і використанні їх із уже відомими умовами, а також у безсумнівному обґрунтуванні на теоретичному й практичному рівнях ефективності педагогічних умов, у нашому випадку – у процесі формування суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки.

Ми цілком поділяємо думку Є. Хрикова щодо особливостей визначення педагогічних умов на основі таких властивостей:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто практична й нормативна орієнтація;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити вияву педагогічних закономірностей, принципів і правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних і теоретичних процедур наукового дослідження;
- відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення в дослідженні певних педагогічних умов має значення, якщо вони містять нове наукове знання);
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи загалом, не можуть гарантувати отримання результату, але підвищують імовірність його досягнення);
- локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький – педагогічні правила, ще вузьчий – умови) [253, с. 78].

Ці ознаки поняття педагогічних умов не виключають різні думки, а відображають лише різні позиції щодо однієї проблеми й певною мірою доповнюють одна одну. Крім того, визначаючи педагогічні умови, які сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів, ми виділили провідні, які отримали позитивну експертну оцінку.

Сказане дозволяє узагальнити основні вихідні положення, необхідні для визначення педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

По-перше, система фахової підготовки майбутніх учителів має враховувати сучасні досягнення й оновлення соціально-педагогічного контексту, зокрема: посилення впливу глобалізованого світу, розвиток міжкультурної мобільності майбутніх учителів, інноваційні процеси. Це є основою визначення змісту фахової підготовки в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів, спрямованого на активний пошук можливостей формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання своєї майбутньої педагогічної діяльності, формування образу Я-професіонала, уміння адаптуватися до потреб і вимог полікультурного суспільства. Такий підхід передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи неперервної професійно-педагогічної освіти впродовж життя, а також готовність майбутніх учителів до миттєвої перебудови освітнього середовища відповідно до потреб суспільства. Система фахової підготовки майбутніх учителів передбачає їхню професійну й психологічну готовність до інновацій у професійно-педагогічній діяльності впродовж життя.

По-друге, ефективність формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки визначається наявністю педагогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного принципу. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їх взаємозбагачення. Це

зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б забезпечувала соціальне становлення майбутнього вчителя, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії в процесі взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установками.

По-третє, визначення концептуальних положень щодо формування суб'єктності у структурі фахової підготовки майбутніх учителів переконує в тому, що в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби до професійного саморозвитку й самовдосконалення, їхній суб'єктний педагогічний досвід, при цьому створити передумови для вільного вибору змісту та форм у набутті власної суб'єктності.

З огляду на ці позиції, ми визначили такі *педагогічні умови* формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки:

- 1) створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки;
- 2) оптимізація іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі інформаційно-комунікативних технологій;
- 3) спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку;
- 4) набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики.

Відзначимо, що остаточно розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов неможливо, оскільки процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки має цілісний та системний характер і відбувається в єдиному навчальному просторі.

Упровадження педагогічних умов під час формувального етапу експерименту справді відбувалося комплексно, тоді як опис і реалізацію кожної педагогічної умови ми пропонуємо здійснити диференційовано, тобто

докладно розглянути їхні особливості функціонування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Сутність експериментальної роботи з формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки полягала в тому, щоб за допомогою реалізації низки педагогічних умов сформуванню суб'єктності майбутніх учителів у поєднанні із дидактико-методичною підсистемою формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Почнемо з розгляду першої педагогічної умови, упровадження якої повинно забезпечити трансформацію концептуально-цільового компонента системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Перша педагогічна умова, на нашу думку, передбачає *створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.*

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, подамо тлумачення поняття „настанова” як стійку оцінку (позитивну чи негативну), що відзначає спрямованість дій індивіда [274].

Термін „настанова” в нашому дослідженні вжито, зважаючи на те, що, по-перше, це поняття традиційно й широкоживане в психологічній науці як визначальний термін загальнопсихологічної теорії установки; по-друге, його англійський відповідник „attitude” означає „ставлення, позиція”, тобто діяльнісне, стійке ставлення, у нашому контексті, майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

У майбутнього вчителя повинна бути сформована настанова на визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, на професійне самовдосконалення й особистісне зростання, планування та прогнозування мети, змісту, структури, засобів педагогічної взаємодії, на визначення потреби в усвідомленні педагогом рівня самопізнання й самозростання образу „Я-професіонал”, на здійснення самопізнання й самоосвіти як

виявлення когнітивності до професійно-педагогічної діяльності; на набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційно-творчої діяльності.

У контексті особистісно-професійного розвитку майбутньому вчителю властива наявність особистісних настанов, що сприяють розробці індивідуальної стратегії й суб'єктного простору, розвитку вмінь адекватно порівнювати результат власної суб'єктності з ідеалом, здатності самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у професійно-педагогічній кар'єрі.

Майбутньому вчителю, який лише починає працювати на новому місці, потрібно налаштуватися оптимістично, оскільки він не застрахований від сумнівів і помилок. Тому для швидкого подолання майбутніми вчителями негативних впливів тимчасових невдач і помилок у професійно-педагогічній сфері треба усвідомити, що позитивна настанова важлива з певних причин, зокрема:

– по-перше, безперечно, позитивно налаштований учитель більш енергійний і мотивований на професійно-педагогічну діяльність, на організацію систематичної й цілеспрямованої роботи, зорієнтованої на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей;

– по-друге, перші враження від професійно-педагогічної діяльності мають велике значення для вчителя-початківця, тому позитивно налаштований майбутній учитель випромінює позитивний настрій, що впливає на настрій інших.

У контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки вважаємо за доречне звернутися до визначення цього поняття з психологічного погляду. Тому нам украй важливе розуміння поняття „настанова”, яке пропонує відомий грузинський психолог і вчений Д. Узнадзе. Він зазначив, що для настанови особливе, основоположне

значення має саме змістовний, тобто об'єктивний, чинник, оскільки настанова ґрунтується на об'єктивній дійсності [420, с. 143].

Ми погоджуємося із думкою Д. Узнадзе, що в основі довільної поведінки лежить настанова у прийнятті того чи того рішення, крім того, настанова надається у формі певного особистісного переживання, зокрема такого, що сприяє самоактуалізації. Отже, позитивна настанова на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів буде сприяти самоактуалізації та правильному прийняттю рішення в професійно-педагогічній діяльності.

На нашу думку, задоволення від педагогічної роботи майбутніх учителів – це їхня позитивна настанова щодо своєї професійно-педагогічної діяльності, яка наявна, якщо відповідає потребам і інтересам майбутнього вчителя, при цьому умови праці й винагорода є задовільними.

Продовжуючи обґрунтовувати першу педагогічну умову щодо формування суб'єктності майбутніх учителів, зазначимо, що однією з ключових ідей фахової підготовки у вищому навчальному закладі є розвиток особистості майбутніх учителів. Тому особливу увагу в контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність слід надати формуванню Я-концепції майбутнього вчителя як центру його особистості. Докладний аналіз зазначеної концепції ми подали в попередньому підрозділі нашого дослідження, тому не будемо детально зупинятися на визначенні концепції. Натомість зауважимо, що позитивна Я-концепція майбутніх учителів у процесі фахової підготовки сприятиме розкриттю й реалізації потенційної суб'єктності майбутніх учителів у напрямі успішної професійно-педагогічної підготовки. Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання на основі суб'єктності.

Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією відрізняються адекватною самооцінкою власних педагогічних здібностей, високим рівнем самоповаги, саморефлексією й самореалізацією. Вони емоційно стійкі й

очікують на позитивне ставлення з боку викладачів і методистів університету. Їм притаманна наявність суб'єктності й позитивних мотивів до професійно-педагогічної діяльності, що виявляється в усвідомленні професійних потреб, які вони намагаються реалізувати за власним бажанням, тому відчують внутрішню свободу. Відповідно, такі студенти активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання, прагнуть до ідеалу в педагогічній професії.

Під час експериментальної роботи реалізацію першої педагогічної умови – створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки – було спрямовано на самовизначення, формулювання мотивів і смислів власної педагогічної освіти, усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу „Я-професіонал”, що відбувалось у два етапи. Перший етап полягав у збиранні інформації про самопізнання, самоосвіту, самовиховання й саморозвиток майбутніх учителів під час викладання обов'язкових та за вибором ВНЗ навчальних курсів відповідно до навчальних планів: „Загальна педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”, „Основи корекційної педагогіки і спеціальної психології”, „Історія педагогіки” та ін. Цей етап спрямовано на створення позитивної настанови майбутніх учителів. Однак у межах нашої експериментальної програми ми розробили додатковий спецкурс „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя” з формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Він сприяв розвитку самопізнання, самоосвіти, самовиховання й саморозвитку майбутніх учителів, а також формуванню суб'єктності майбутніх учителів, зокрема ініціативності, відповідальності.

У ході другого етапу відбувалося практичне впровадження навчальних тренінгів щодо формування настанови майбутніх учителів на суб'єктність, тобто було розроблено й проведено тести для вивчення особливостей самоусвідомлення, схильності до самоусвідомлення „Перевір себе” (див. додаток В) та застосовано методику вивчення самооцінки особистості



(див. додаток Г). Після проходження тестів майбутнім учителям запропоновано виконати вправи-навіювання, завдання-настанови, завдання-самозобов'язання, зокрема „Автопортрет”, провести дослідження самооцінки й уявлень майбутніх учителів про те, як їх оцінюють інші (вправа „Самохарактеристика”), а також дослідження усвідомлених мотиваційних настанов щодо професійно-педагогічної діяльності (вправа „Три бажання”).

На заключній стадії заплановано та проведено тренінги „Розвиток самооцінки та пізнання своєї особистості” й „Бути суб'єктом власного життя” (див. додаток Е), спрямовані на формування настанови на суб'єктність майбутніх учителів. Для цього були необхідні вміння працювати в команді. Так, завдання цього тренінгу полягало в згуртованості майбутніх учителів, у пізнанні один одного й самопізнанні, в умінні толерантно давати й приймати зворотний зв'язок у різних формах, у підвищенні активізації критичного мислення та в активізації потенційних суб'єктних можливостей майбутніх учителів.

На першому етапі тренінгу використано метод навчання, який передбачав низку навчальних вправ, спрямованих на створення сприятливого психологічного клімату в групі й організацію суб'єктності кожного майбутнього вчителя. За допомогою методу мозкового штурму група самостійно розробила правила ефективної взаємодії.

На другому етапі реалізовано групову взаємодію майбутніх учителів у групах. У контексті цього етапу відбувалося самопізнання, підвищення самооцінки та прийняття себе як неповторної особистості, а також саморозвиток і вироблення життєвих цілей і шляхів їх реалізації у процесі конструктивного спілкування між учасниками тренінгу. На цьому етапі проведено тренінг „П'ять добрих слів”, мета якого – продемонструвати майбутнім учителям риси їхньої особистості, найбільш помітні для інших.

На третьому етапі особливого значення набула методика з визначення різних видів відповідальності як особистісної характеристики суб'єктності майбутніх учителів. На цьому етапі майбутнім учителям було запропоновано

метод дискусії. Із цією метою проведено тренінг „Незакінчені речення” для розвитку самоаналізу й самопізнання в аспекті відповідальності. Майбутнім учителям запропоновано дописати, закінчити речення, які сприяли обговоренню учасниками проблеми самопізнання в аспекті відповідальності. Вони по черзі зачитували продовжені ними речення й коментували, спираючись на запропоновані критерії для порівняння (див. додаток Е).

У структурі тренінгів завдання мали вигляд різноманітних інноваційних та традиційних форм і методів навчання щодо створення позитивної суб'єктної настанови майбутніх учителів, зокрема дискусії, мозковий штурм, самостійна робота, методи само- і взаємооцінки, проблемні ситуації, проекти, презентації та ін.

Результатами впровадження першої педагогічної умови створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки стали: сформованість у майбутніх учителів уявлень про мотиви та смисли власної педагогічної освіти; виявлення потреби до саморозвитку творчої індивідуальності; самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання; усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу „Я-професіонал”.

Переходячи до розробки другої педагогічної умови формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті, ми вважаємо за необхідне приділити особливу увагу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки під час впровадження педагогічних умов. Оскільки розвиток міжнародної мобільності майбутніх учителів передбачає зростання ролі знань іноземної мови майбутніми педагогами в процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті, то очевидною є важливість іншомовної підготовки в загальному освітньому університетському контексті. Цю педагогічну умову зумовлюють зовнішні та внутрішні передумови. Спрямованість особистості на активне й самостійне засвоєння іншомовних знань, умінь і навичок щодо професійно-педагогічної діяльності

сприятиме розширенню можливостей майбутніх учителів для набуття суб'єктності.

На сьогодні формування суб'єктності майбутніх учителів неможливе поза міжнародним контекстом, тому що сучасні фахівці все частіше стають учасниками міжкультурного діалогу, який дозволяє, з одного боку, вивчати міжнародний педагогічний досвід, а також аналізувати власну професійно-педагогічну діяльність у контексті міжнародної практики та досвіду, а з іншого – поширювати й апробувати власні педагогічні розробки не лише на вітчизняному, а й на міжнародному рівні.

Щодо внутрішніх передумов, то вони передбачають вирішення таких проблем іншомовної підготовки майбутніх учителів, які потребують невідкладного вирішення: по-перше, це необхідність оптимізації процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням; по-друге, посилення мотивації майбутніх учителів до оволодіння іноземною мовою як засобом отримання професійно значущої інформації; по-третє, залучення інформаційно-комунікативних технологій для оптимізації іншомовної підготовки в дистанційному форматі.

Якщо зовнішні передумови відображають соціальне замовлення українського суспільства щодо майбутніх педагогів із високим рівнем професійно-педагогічної підготовки, то внутрішні – впливають безпосередньо на рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Останнім часом в Україні відбувається комп'ютеризація процесу навчання на всіх рівнях, зокрема й у вищих навчальних закладах. На сьогодні всесвітня мережа Інтернет пропонує майже безмежні можливості для використання різноманітних матеріалів у різних сферах людської діяльності. Розвиток новітніх технологій передачі знань та інформації впливає на систему освіти й викликає значні зміни в методах навчання.

В українській системі освіти з'являється все більше можливостей користування цими новими технологіями, оскільки в усіх університетах є

комп'ютерні та мультимедійні аудиторії з доступом до мережі Інтернет. Це дозволяє і викладачам, і майбутнім учителям використовувати інноваційні комп'ютерні технології в підготовці до професійно-педагогічної діяльності. Такі види діяльності, як перегляд автентичних художніх фільмів, створення учнівських презентацій із використанням інтернет-технологій, пошук вправ та завдань у всесвітній мережі, роблять процес навчання в університеті цікавішим і продуктивнішим.

Сьогодні інформаційно-комунікативні технології використовують майже в усіх галузях суспільного життя. Саме з цієї причини заслуговує на увагу проблема фахової підготовки майбутніх учителів, які б вільно володіли комп'ютерними знаннями й уміли застосовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності. Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки сприяє:

- по-перше, посиленню інтересу й загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи, що становлять пріоритетний напрям науково-технічного прогресу;
- по-друге, упровадженню принципу індивідуалізації навчання, оскільки кожен майбутній учитель має можливість працювати в індивідуальному сприятливому режимі;
- по-третє, об'єктивності контролю, зокрема розвитку в майбутніх учителів саморефлексії;
- по-четверте, формуванню вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності;
- по-п'яте, оволодінню навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- по-шосте, доступу майбутніх учителів до банків інформації в будь-який час і будь-якому місці, тобто можливості оперативно отримувати необхідну інформацію.

У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до різних джерел інформації з різних галузей навчання. Формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає самостійний пошук, обробку, сприйняття й використання потрібної інформації, що є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу у вищій школі і, своєю чергою, стимулює майбутніх учителів до професійно-педагогічного саморозвитку й самовдосконалення.

Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій є соціально значущим аспектом у фаховій підготовці майбутніх учителів, оскільки такі технології надають майбутнім учителям такі можливості:

- вільний доступ до світових систем знань, культури іншомовних країн, сучасного досвіду з різних галузей науки;
- розвиток навичок навчальної автономії;
- розширення меж навчального середовища;
- взаємообмін професійно-педагогічним досвідом провідних науковців і дослідників із кожним користувачем єдиного інформаційного простору;
- необмежена свобода творчості, що є запорукою високої професійної кваліфікації вчителя;
- індивідуалізація навчального процесу й поширення форм дистанційного навчання;
- зниження психологічних труднощів.

Отже, інформаційно-комунікативні технології є багатофункційним засобом навчання, який сприяє ефективності самостійного навчання, мотивує майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до подальшого розвитку „самостей” і робить цей буденний процес цікавим та ефективним.

Перейдемо до розгляду реалізації другої педагогічної умови. На практиці оптимізацію іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі інформаційно-комунікативних технологій в університеті було забезпечено, з одного боку, оновленням навчальних

програм із курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням”, до змісту яких включено завдання з використанням інформаційно-комунікативних технологій, а з іншого – розробкою факультативного дистанційного курсу з оптимізації іншомовної підготовки в дистанційному форматі в межах платформи Canvas. У процесі нашого експериментального дослідження доведено ефективність опанування зазначеної дисципліни динамічного навчального середовища Canvas, що дозволило продуктивно організувати взаємодію між викладачами й майбутніми вчителями. Крім того, платформу Canvas апробовано в очному й дистанційному форматах. Наше дослідження довело, що, використовуючи платформу Canvas, викладач може створювати будь-які навчальні курси, наповнюючи їх змістом у формі лекційних матеріалів, допоміжних файлів, презентацій, питальників, тестів тощо. За результатами виконання майбутніми вчителями завдань різного типу викладач виставляє оцінки й надає коментарі. Отже, платформа Canvas – одна з провідних платформ, що надає можливість організувати навчальний процес, з одного боку, і забезпечити інтерактивну взаємодію, зокрема й дистанційну, між учасниками навчального процесу – з іншого.

Упровадженню дистанційного курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням” на основі платформи Canvas сприяло отримання автором міжнародного гранту й участь у десятитижневому онлайн-курсі щодо розробки дисципліни „English for Specific Purposes, Best practice” для викладачів університетів, який відбувся в дистанційному форматі в Орегонському університеті, Сполучені Штати Америки (2012), а також участь у тижневому тренінгу з дослідження різних професійно-навчальних платформ для викладачів університетів при Посольстві США в Україні (м. Київ, 2015).

Пропоновану в ході формувального етапу експериментальної роботи для майбутніх учителів експериментальної групи навчальну програму „Іноземна мова за профспрямуванням” факультативного дистанційного курсу з оптимізації іншомовної підготовки на основі інформаційно-комунікативних

технологій подано в додатку (див. додаток М). Зазначимо, що цей курс був факультативним і необов'язковим, оскільки його впроваджено лише для експериментальної групи. Незважаючи на вибірковість і необов'язковість вивчення цього курсу, усі майбутні вчителі виявили бажання його вивчати додатково, обґрунтовуючи таку потребу безкоштовним навчанням іноземної мови.

Одним із найпродуктивніших напрямів реалізації другої умови щодо розробки курсу „Іноземна мова за профспрямуванням” із урахуванням психолінгвістичних, соціокомунікативних особливостей професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів було впровадження різних презентацій, проектних технологій, які відбивають зміст фахової підготовки майбутніх учителів. Такі технології сприяли виявленню загальних і характерних умінь майбутніх учителів, на формування й розвиток яких має бути спрямований процес навчання за допомогою презентації. До загальних умінь розробки презентацій належать уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічною діяльністю, уміння самостійно створювати умови для набуття власної суб'єктності, проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані, а також створювати індивідуальну стратегію й суб'єктний простір, уміння бачити кінцеву мету й самостійно знаходити раціональні шляхи для її досягнення.

Зазначимо, що для розробки презентації в дистанційному форматі англійською мовою потрібні такі характерні вміння: змістовно наповнити презентацію, визначити актуальну й значущу тему презентації і скласти до неї план, подати рефлексивні й корегувальні пропозиції та ґрунтовні висновки.

Використання проектних технологій набуває особливої актуальності в дистанційному контексті, тому ми запропонували майбутнім учителям у процесі оптимізації іншомовної підготовки досягти певного рівня

сформованості вмінь, зокрема проектувальних, які дозволять їм успішно адаптуватися в іншомовному соціокультурному середовищі.

Проектні технології в процесі їх реалізації на формувальному етапі експерименту виконували певні функції. По-перше, мотиваційна функція полягала в активізації мислення, спонуканні майбутніх учителів до самостійної діяльності. У методі проектів мотивацію було реалізовано через схожість проекту з реальними умовами. Реалізація мотиваційної функції в проектних технологіях – це той стимулювальний прийом навчання, який дозволив впливати на свідомість і почуття майбутніх учителів. Коли вони були занурені в проект, то самостійно відтворювали спроектований ними процес міжкультурної комунікації. Це сприяло готовності до активної розумової діяльності в більшості майбутніх учителів незалежно від їхніх знань іноземної мови.

Інформаційна функція дозволяє розширити інформаційне поле через змістовну наповнюваність проекту за допомогою різних привабливих джерел інформації (ЗМІ, Інтернет, результати соціальних опитувань та ін.). У процесі роботи над проектом майбутні вчителі здійснювали пошук додаткових даних (соціокультурні відмінності тощо), робили порівняльний аналіз явищ і процесів.

Зауважимо, що проекти планували таким чином, що для їх реалізації у процесі самостійної роботи майбутні вчителі повинні були обов'язково отримати додаткову інформацію з різних джерел. Крім того, майбутні вчителі вчилися працювати, спілкуватися в групах дистанційно, при цьому вони оформлювали матеріал і презентували його в режимі Skype. Роботу здійснено за таким планом:

1. Вибір теми проекту з обов'язковим урахуванням актуальності, зацікавленості та практичного використання результатів.
2. Складання низки запитань і завдань, формулювання мети, розробка плану роботи над проектом.



3. Складання списку джерел додаткової інформації (література, періодика, веб-сайти).
4. Формування груп, вибір теми й мети проекту, розробка плану.
5. Попередні консультації викладача з групами, підготовка до презентації.
6. Презентація проекту.
7. Оголошення підсумків та їх обговорення дистанційно. Визначення переможців.

Безперечно, особливу зацікавленість майбутніх учителів викликала самостійна робота й робота в групах з розробки та проектування власних презентацій. Студентка С. розробила презентацію „Inclusive Education” („Інклюзивне навчання”), мета якої – ознайомити з новим напрямом у педагогіці; студент М. презентував „Private School” („Приватна школа”), у межах якої запропоновано розробку англійською мовою проекту власної приватної школи з підготовки дітей до навчання в школі; студентка В. ознайомила з „New Approaches in Pedagogy” („Нові підходи в педагогіці”), студент О. підготував презентацію „Internet Technology in our Life” („Інтернет-технології в нашому житті”) із демонстрацією інтернет-можливостей; студент Н. ознайомив із „New Trends in Physical Training” („Нові тенденції навчання у фізичному вихованні”).

Розробку навчальних проектів упроваджено на кінцевому етапі оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів, оскільки застосування цієї технології спрямовує їх на вироблення й розвиток пізнавально-мотиваційної готовності до вивчення англійської мови й навичок для практичного застосування набутих знань. Крім того, навчальний аспект реалізовано через вироблення навичок отримання й аналізу інформації, поданої англійською мовою, самостійне опрацювання англійської інформації. Практичний аспект іншомовної діяльності реалізовано через створення власного мовленнєво-предметного продукту та його презентації.

Переходячи до розробки третьої педагогічної умови, що визначає специфіку формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті, ми вважаємо за необхідне приділити особливу увагу *спеціальній інтерактивній підготовці на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку*. Інтерактивність як умова формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлена пошуками нових педагогічних методів і технологій, які б сприяли не лише засвоєнню знань, умінь і навичок, а й забезпечували формування суб'єктності майбутніх учителів, здатних до взаємодії у професійно-педагогічній діяльності. Інтерактивне навчання передбачає партнерську взаємодію викладачів зі студентами, діалог, взаємозбагачення суб'єктним досвідом та обмін думками щодо навчально-виховного процесу. В основі інтерактивного навчання лежить принцип полісуб'єктності, тобто суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу.

Водночас у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається посилення реальної взаємодії особистості з іншими учасниками освітнього процесу – спільної діяльності, що є передумовою особистісного розвитку. Така інтерактивна взаємодія дозволяє учасникам освітнього процесу, з одного боку, набувати власного педагогічного суб'єктного досвіду, а з іншого – аналізувати власні дії, тобто набувати навичок рефлексування, та визначати подальші напрями саморозвитку. Це можливо за умови, коли зовнішні впливи й дії викликають у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, практичними вміннями й навичками, способами творчої діяльності. Такі умови сприяють формуванню потреб у майбутніх учителів певного особистісного саморозвитку.

Ми обґрунтували положення про те, що формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає їхній особистісний саморозвиток у період навчання в університеті, що залежить від рівня самостійного засвоєння знань, які ґрунтуються на суб'єктному

досвіді. Для нас важливою є думка вітчизняного науковця М. Євтуха, який вважає: „...якщо знання формується викладачем за допомогою вміло поставлених запитань, воно усвідомлюється суб'єктом навчання як самостійно здобуте і стає особистісно-орієнтованим, ціннісним продуктом” [130, с. 30]. Повнота й глибина засвоєння знань, що сприяють особистісному саморозвитку майбутніх учителів, залежать від рівня пізнавальної й розумової активності студентів. Забезпечення цих властивостей знань можливе через індивідуалізацію навчального процесу, створення умов для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи.

Очевидно, система контролю повинна враховувати будь-який вияв суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, пов'язаної із самостійним опануванням знань, умінь, суб'єктного досвіду навчання й інших показників, що формують суб'єктність майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. Це участь у науковій роботі на кафедрі, написання реферату, наукової роботи, участь у наукових конкурсах, виступ із доповіддю на науковій студентській конференції, створення власного студентського портфоліо тощо.

Отже, перейдемо до опису впровадження третьої педагогічної умови – спеціальної інтерактивної підготовки на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку. Реалізація цієї педагогічної умови відбувалася на основі впровадження науково-методичного супроводу майбутніх учителів протягом усього навчання в університеті, що було системно здійснено викладачами університету, кураторами, завідувачами кафедр, деканами й методистами. Головна мета науково-методичного супроводу – сприяти формуванню усвідомленої суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Визначення мети передбачало поступове вирішення викладачами університету низки завдань, зокрема:

- сприяти самопізнанню майбутніми вчителями й формуванню в них адекватної самооцінки;

- залучати майбутніх учителів до різноманітних видів педагогічної діяльності й соціальних відносин і тим самим сприяти набуттю суб'єктності в системі соціальних ролей;

- допомагати майбутнім учителям певним чином організувати їхню професійно-педагогічну життєдіяльність, добирати завдяки створеним умовам необхідний матеріал;

- здійснювати відбір, модифікацію і включення у навчально-виховний процес педагогічно доцільних засобів і стимулів суб'єктності майбутніх учителів;

- створювати умови для вільного саморозвитку майбутніх учителів.

Ми визначили чотири основні етапи впровадження науково-методичного супроводу в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки. На першому етапі науково-методичного супроводу майбутніх учителів упроваджено певні методики самовиховання й самоосвіти в процесі розв'язання окремих завдань професійного характеру. Майбутнім учителям запропоновано кілька методик із формування власної суб'єктності, зокрема, дві найпопулярніші методики – „хатинка” та „календарик”. Перша методика – „хатинка” – полягала в з'ясуванні й виконанні самозобов'язань, вона була запропонована студентам початкових курсів. Другу рекомендовано студентам старших курсів. Досвід організації суб'єктності майбутніх учителів свідчить, що саме нею найчастіше користуються й випускники. Вона не потребує, як попередня, систематичної фіксації суб'єктом самовиховання здійснених зусиль над собою.

У структурі науково-методичного супроводу застосовано також різноманітні методи суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладачів університету й майбутніх учителів: діагностичні методи, тобто різні види тестування із визначення професійних особистісних якостей майбутніх учителів; навчальні тренінги професійного спрямування на основі отриманих результатів тестів; проблемні ситуації, ділові ігри і, безперечно, діалогові методи, консультування.

Другий етап науково-методичного супроводу передбачав процес прогнозування й моделювання на основі проведеного тестування й сформованих на той час професійно значущих умінь. Цей етап спрямовано на те, щоб майбутній учитель у процесі фахової підготовки спроектував власну модель освітньої діяльності на основі власної суб'єктності, яку він хоче впровадити під час останнього етапу науково-методичного супроводу, тобто в процесі проходження педагогічної (виробничої) практики. На цьому етапі було організовано, з одного боку, дослідження майбутніми викладачами моделі педагога, а з іншого – самостійне й групове розроблення такої моделі самими студентами.

На цьому етапі науково-методичного супроводу розпочато науково-дослідну роботу майбутніх учителів із науковими керівниками, отже, реалізовано педагогічну умову – спеціальну інтерактивну підготовку на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку – у процес формування суб'єктності майбутніх учителів. Використання методів пошуково-дослідницького характеру, зокрема залучення майбутніх учителів уже з першого курсу до участі в наукових студентських конференціях, олімпіадах, публікацій статей, виконання індивідуально-дослідних робіт, сприяло формуванню суб'єктності, набуттю майбутніми вчителями нового науково-педагогічного досвіду, розвитку самостійної діяльності, творчої активності, оскільки участь у таких заходах не є обов'язковою в навчально-виховному процесі в університеті. Пошуково-дослідна діяльність майбутніх учителів передбачала самостійне опрацювання низки джерел, зокрема наукової, спеціальної, довідкової, навчально-методичної, науково-популярної літератури.

Участь майбутніх учителів у наукових студентських конференціях сприяла професійній суб'єктності студентів, стимулювала їх до самостійної навчальної й науково-дослідницької діяльності, зміцненню суб'єкт-суб'єктної взаємодії й співпраці між викладачем і студентом.

Останні два етапи науково-методичного супроводу реалізовано в процесі проходження майбутніми вчителями педагогічної (виробничої) практики, тому на їх реалізації докладніше ми зупинимося пізніше.

Отже, перейдемо до опису впровадження останньої з чотирьох розроблених педагогічних умов – *набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніх учителів у ході проходження педагогічної практики*. Реалізацію четвертої педагогічної умови здійснено з метою формування суб'єктності під час педагогічної виробничої практики й цілеспрямованого керівництва виробничою практикою майбутніх учителів. Цю умову спрямовано на розвиток суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів та надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги студентам у процесі педагогічної практики.

Формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки розпочалося після того, як студент досконало ознайомився із педагогічною професією, вимогами, які стають подальшими орієнтирами в його професійно-педагогічній діяльності. Цей етап підготовчий, він передбачав утвердження суб'єктної позиції майбутнього вчителя.

На другому етапі відбувалося планування стратегії змін власних особистісних якостей на основі наявності суб'єктності в майбутнього вчителя. І, насамкінець, етап реальних змін своїх якостей передбачав набуття майбутнім учителем суб'єктного досвіду до професійно-педагогічної діяльності, який актуалізувався під час виробничої практики. Якщо студент достатньою мірою не усвідомив цей процес, то суб'єктність не набула дієвого характеру.

У період навчання в університеті студенти отримали певні знання про методи й технології навчання й виховання учнів у системі психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Потенційні можливості майбутніх учителів для практичної реалізації їхньої суб'єктності в процесі фахової підготовки та практичні умови для конкретного використання суб'єктності

студентів пропонувалися в період проходження педагогічної (виробничої) практики.

Як свідчить досвід організації педагогічної практики в університеті, методисти не приділяли достатньої уваги навчання майбутніх учителів визначати й вирішувати виховні й розвивальні завдання, уважаючи цю функцію прерогативою викладачів кафедри педагогіки. Викладачі кафедри педагогіки через організаційні умови своєї роботи не могли повноцінно забезпечити студентів практичними рекомендаціями. Тому майбутні вчителі проходили педагогічну практику здебільшого самостійно.

Звісно, зміст педагогічної практики мав функційний характер і був спрямований на отримання майбутніми вчителями суб'єктно-практичного досвіду педагогічної діяльності. На третьому курсі студенти проходили безперервну (пасивну) педагогічну практику, на передвипускних і випускних курсах – виробничу (активну) педагогічну практику, яка передбачала впровадження комплексного підходу до навчально-виховного процесу в сучасній школі. Саме цей підхід забезпечував єдність навчальної й виховної діяльності майбутнього вчителя.

Дослідження процесу проходження педагогічної (виробничої) практики майбутніми вчителями під час фахової підготовки довело факт значного зниження ступеня задоволеності, оскільки майбутні вчителі в період навчання в університеті мало були залучені до реального педагогічного процесу. Крім того, студенти вказували на значний обсяг звітної документації з проходження педагогічної практики, яку вони повинні були надати методистам. Ми провели дослідження ступеня зайнятості майбутніх учителів у ході проходження педагогічної (виробничої) практики. За результатами опитування зроблено такі висновки.

Значно збільшився обсяг роботи випускників на заключному етапі їхньої підготовки. Розподіл часу на окремі види професійно-педагогічної діяльності вкрай необхідний, оскільки відбувся інтенсивний процес професійного становлення студентів. Водночас незначною за обсягом була

самостійна робота майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, позакласна робота більшості випускників зводиться до проведення окремого позакласного заходу.

Важливим показником рівня суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки було їхнє ставлення до педагогічного саморозвитку. У ході анкетування ми також дослідили рівень інтересу вчителів і студентів старших курсів до педагогічної й методичної літератури. Основними показниками було визначення періодичних педагогічних видань, які активно використовують студенти й викладачі в процесі педагогічної діяльності, ступінь регулярності їх використання й низку педагогічних проблем, що цікавлять учителів та студентів.

Очевидно, спостерігалось збільшення кількості вчителів, які читають лише методичну літературу й літературу про впровадження інноваційних комунікаційних технологій у навчально-виховний процес у школі. У студентів спостерігалось тенденція до зменшення часу читання педагогічної періодичної літератури. Щодо вчителів, то вони здебільшого вказували на важливість методичних журналів, без яких, як вони зазначили, неможлива підготовка до уроків. Ця тенденція зумовлена, з одного боку, перевантаженням учителів, з іншого – недостатнім рівнем сформованості суб'єктності, яка передбачає потребу в постійному саморозвитку й самовдосконаленні особистості вчителя.

Ми поділяємо думку О. Абдулліної, яка вважає, що процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів обмежений процесом навчання в університеті, тоді як ефективне функціонування загальнопедагогічних знань можливе тільки в процесі самостійної практичної діяльності. У цьому контексті формування суб'єктності майбутніх учителів неможливе без активного залучення їх до творення навчально-виховного процесу. О. Абдулліна зазначає, що вчитель-професіонал будує власну педагогічну діяльність на основі діагностики рівня знань, умінь учнів, їхніх індивідуальних та особистісних якостей [2, с. 71]. Щодо майбутніх учителів,



то вони навіть у період педагогічної практики на випускних курсах не мали можливості провести діагностику в повному обсязі за умови обмеженості часу.

Отже, майбутні вчителі в період проходження педагогічної практики мали можливість оволодіти основами методики навчання учнів, теоретичним аналізом емпіричних даних. Крім того, відбувалась повна реалізація суб'єктності майбутніх учителів у процесі самостійної педагогічної діяльності.

Відзначимо, що метою третього етапу науково-методичного супроводу було відпрацювання всіх елементів прогнозованої моделі структури суб'єктності майбутніх учителів. Цей етап реалізували під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики, тому його було представлено в попередньому підрозділі в межах останньої педагогічної умови.

Важливе значення щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики мали навички саморефлексії, тобто порівняння майбутніми вчителями самооцінки рівня сформованості власної суб'єктності й експертної оцінки керівників практики. Адекватність саморефлексії майбутніми вчителями власної суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності була важливим чинником.

Щодо вимог, які висувалися до системи оцінювання ступеня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, то ми погоджуємося із зауваженням О. Абдулліної, яка вважає, що під час педагогічної практики мають узгоджуватися такі оцінки: 1) оцінка першого варіанта самостійної розробки майбутнім учителем загального навчально-виховного процесу (конспекти уроків, позакласних заходів тощо); 2) оцінка конспекту з урахуванням зауважень викладача, методистів, одногрупників; 3) оцінка за проведення відкритого уроку (позакласного заходу) [2, с. 89]. Таке зауваження цінне тим, що дозволило виявити ступінь суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, мотиви такої діяльності, мобільність до усунення зауважень та особистісні мотиви

(саморозвиток, самореалізація, можливість виявити свої особистісні здатності та професійне самоутвердження).

Реалізацію останньої з розроблених педагогічних умов – набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики – здійснено з метою спрямування педагогічної практики на набуття суб'єктного досвіду майбутніми вчителями й здійснення цілеспрямованого керівництва виробничою практикою майбутніх учителів. Цю умову спрямовано на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги майбутнім учителям у процесі педагогічної практики.

Загалом під час педагогічної практики майбутні вчителі не лише використовували на практиці отримані в процесі навчання в університеті загальнопедагогічні знання, а й набували таких знань, джерелом яких була власна суб'єктна діяльність і суб'єктний досвід.

Вивчення професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів у період проходження педагогічної практики довело, що перехід від теоретичних знань до суб'єктності майбутніх учителів не відбувається автоматично. Слід застосовувати певні методи, які стимулювали б майбутніх учителів до суб'єктної позиції і, нарешті, до набуття суб'єктності.

Найбільш ефективними методами керівництва педагогічною практикою майбутніх учителів було проведення дискусій, проблемних семінарів на заключній конференції з проходження педагогічної виробничої практики, колективне обговорення та аналіз діяльності студентів у період практики, самооцінка, самохарактеристика й самоаналіз.

Такий підхід передбачав системний взаємозв'язок усіх видів завдань, спрямованих на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зокрема:

1) мотиваційно зорієнтованого характеру, у процесі виконання яких майбутні вчителі усвідомлювали особистісну значущість

загальнопедагогічних знань і вмінь, актуалізували й синтезували власну суб'єктність, яка стала основою для їхньої професійно-педагогічної діяльності в період проходження практики;

2) операціонально-змістовного характеру, коли майбутні вчителі набували суб'єктного досвіду завдяки оволодінню комплексом методів вивчення учнів і колективу, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та практичній роботі з ними на основі результатів власної педагогічної діяльності;

3) контрольо-закріплювального характеру, коли в процесі педагогічно-практичної діяльності майбутні вчителі організували і корегували свою педагогічну роботу, урахувавши індивідуальні особливості учнівського колективу, тобто майбутні вчителі здійснювали контроль і самоконтроль на основі результатів професійно-педагогічної діяльності.

Важливою умовою ефективності формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки була актуалізація попередньої педагогічної освітньої діяльності й навичок педагогічної рефлексії, аналізу роботи майбутніх учителів, самоаналізу, самооцінювання й самокорегування.

Четвертий етап науково-методичного супроводу майбутніх учителів також було впроваджено наприкінці педагогічної практики. Він передбачав надання консультацій майбутнім учителям щодо виважених й адекватних висновків, усебічного аналізу ступеня реалізації ідеї; визначення власних досягнень та недоліків і розуміння причин останніх для внесення необхідних коректив.

Аналіз діяльності майбутніх учителів, самоаналіз, самооцінювання й самокорегування відбувався під час проведення семінарів, на підсумкових конференціях з проходження педагогічної практики, методичних консультаціях тощо.

У процесі набуття суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки відбувалося формування таких особистісних якостей, як саморефлексія, самооцінювання й саморегуляція відповідно до

запропонованої структури суб'єктності як особистісної якості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що було розглянуто в теоретичних розділах нашого дослідження. Ці якості передбачали виявлення самими майбутніми вчителями власних досягнень, помилок, невдач, співвіднесення завдань і результатів своєї діяльності із педагогічним взірцем, урахування оцінки інших (викладачів, методистів, однокласників), визначення причин невдач у педагогічній діяльності, пошук можливих варіантів удосконалення власної педагогічної діяльності.

Відзначимо, що самооцінювання й саморефлексія охоплювали всі етапи діяльності майбутніх учителів у період проходження педагогічної практики, починаючи з цілепокладання (кінцевий результат, якого потрібно було досягти); проведення поточного контролю власної діяльності (яким чином було реалізовано задум, ступінь узгодженості чи неузгодженості) і кінцевий результат педагогічної діяльності (що вдалося реалізувати, а що – ні). Вочевидь, лише об'єктивна й адекватна самооцінка майбутніми вчителями рівнів власної педагогічної діяльності і своєї педагогічної підготовки стимулювала набуття суб'єктності в контексті самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

### **3.5. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Професійно-педагогічна підготовка студентів передбачає формування активного суб'єкта власної професійної діяльності та суспільного життя загалом. Таке ключове завдання стоїть на сьогодні перед системою вищої освіти в Україні. У контексті нашого дослідження нас цікавить стадія професійного становлення до педагогічної діяльності з початку вступу майбутніх фахівців до вищого навчального закладу та роль суб'єктності студентів у цьому процесі.

Е. Зеєр слушно зазначає, що в цьому випадку для соціальної ситуації характерні нова соціальна роль особистості студента, нова взаємодія із членами студентського колективу, значна соціальна незалежність – політична та громадська [149, с. 45].

Сьогодні в педагогічній літературі можна знайти серйозне обґрунтування суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії, тому ми зупинимося на проблемах, пов'язаних із реалізацією суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в університеті в контексті формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки цей аспект не набув ще належного висвітлення в українській педагогіці.

Як уже було зазначено, поняття суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки слід розуміти не як максимально досягнутий рівень суб'єктності, а позитивну динаміку виявів особистісної діяльності, суттєвих для набуття суб'єктності майбутніми вчителями. Такий підхід відображає реальну картину набуття суб'єктності майбутніми вчителями в процесі навчання в університеті: від абітурієнта – до студента першокурсника, який уміло зміг адаптуватися в університетському середовищі; від першокурсника – до майбутнього випускника й педагога-професіонала.

Майже всі науковці поділяють думку, що формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки відбувається поетапно, оскільки набуття індивідом суб'єктних якостей також здійснюється протягом певного періоду. Вітчизняний науковець А. Деркач довів, що саме індивід є носієм суб'єктності як загальнолюдської властивості, однак суб'єктом активної діяльності індивід стає лише на певному етапі свого онтогенетичного розвитку. Формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки передбачає набуття ними певного рівня самосвідомості. У результаті самовизначення студент формує власну ціннісно-сміслову сферу й суб'єктний простір. Саме тому так важливо правильно й ефективно

організувати суб'єктний простір майбутнього вчителя в контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Очевидно, формування суб'єктності студентів відбувається в процесі продуктивної сумісної педагогічної взаємодії викладача і студента.

У цьому контексті І. Зайцева розглядає чотири стадії становлення суб'єктності студента, які характеризують його професійно-особистісний розвиток.

Перша стадія передбачає адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу. Йдеться про прийняття нового соціального статусу першокурсниками, ознайомлення їх із вимогами до навчальної, навчально-професійної діяльності, самореалізації в освітньому процесі, цілепокладання й самопроекування освітнього процесу.

Друга стадія спрямована на активне теоретико-практичне засвоєння основ професійно-педагогічної діяльності й успішне виконання студентом професійно-педагогічної діяльності. Ця стадія формування суб'єктності студентів передбачає їхню професійну підготовку до майбутньої спеціалізації, а також розвиток усвідомленого управління власною педагогічною діяльністю на основі усвідомлених мотивів і цілей.

Третя стадія полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей та професійних умінь. При цьому всі види діяльності повинні забезпечувати поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом. Зростає самовизначення й відбувається усвідомлення необхідності саморегуляції в різних видах педагогічної діяльності.

Сутність четвертої стадії полягає у виявах суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення власних здібностей і особистісних властивостей на професійно значущі якості. Одночасно студент реалізує можливості в досягненні певного рівня кваліфікації й різнобічного професійно-особистісного розвитку в процесі навчання в університеті, що необхідно для успішного виконання майбутньої професійно-педагогічної діяльності [140].

З позиції розгляду специфіки суб'єктності студентів як вияву їхньої професійно-педагогічної активності вважаємо найбільш ефективним механізмом формування суб'єктності студентів педагогічну взаємодію викладачів і студентів на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин. Вона передбачає взаємний вплив учасників навчально-виховного процесу в університеті, при цьому відбувається їхній взаємний розвиток та самовдосконалення особистісних і професійних якостей.

На сьогодні система освіти спрямована на розвиток навичок і вмінь студентів навчатися протягом життя й бути самостійними суб'єктами навчання, здатними до самопізнання, самоосвіти й самовиховання за власним бажанням. У цьому контексті йдеться про формування суб'єктності студентів засобами інноваційних технологій, які б дозволяли переосмислити ступінь свободи студента у виборі таких технологій, засобів навчання, стратегій. Оскільки студенти мають узяти на себе частину відповідальності за результативність процесу навчання, то такий підхід потребує підвищення відповідальності студентів за власну самоосвіту й саморозвиток.

Очевидно, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія передбачає відмову від авторитарно-дисциплінованого підходу та орієнтацію педагога на гуманістичні й толерантні принципи навчання на основі співпраці викладача й студента, взаємоповаги та індивідуалізації. Так, витоки суб'єкт-суб'єктної взаємодії відображені в гуманістичному підході, запропонованому в минулому сторіччі західними науковцями. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки окреслена проблема стала об'єктом досліджень кількох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема особливості діяльності педагога у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії досліджували І. Бех, О. Бондаревська, І. Якиманська та ін. [38; 51; 477].

Ефективна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія між студентами й викладачем в університеті має такі характерні ознаки:

по-перше, рівноправність і повага між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до розподілу обов'язків між ними;

по-друге, визнання самостійної пізнавальної діяльності студентів як доміантної в навчальному процесі університету, яка сприяє набуттю студентами суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності;

по-третє, усвідомлення студентами себе як головних діючих осіб навчально-виховного процесу в університеті;

по-четверте, організація навчального процесу відповідно до інтересів, здібностей студентів та набутого суб'єктного досвіду для самореалізації власних творчих потенційних можливостей.

Характеризуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, відзначимо, що в процесі навчання кардинально змінюються функції і викладача, і студентів. Ідеться про відмову викладачів від їхньої традиційної доміантної ролі в навчально-виховному процесі, натомість, за такої педагогічної взаємодії викладачі набувають нової ролі – організатора, координатора й порадирика студентів у процесі самостійної пізнавальної діяльності. З одного боку, педагог намагається абстрагуватися від навчального процесу й надати більшої свободи студентові, а з іншого – залучається до навчального процесу й коригує діяльність студентів. Очевидно, ключова функція педагога полягає саме у створенні й організації педагогічних ситуацій, які сприятимуть розвитку таких особистісних якостей студентів, як самостійна пізнавальна активність, ініціативність, саморефлексія, саморегуляція тощо.

Щоправда, для ефективної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії слід урахувати такі чинники, як готовність студентів до професійно-педагогічного діалогу, активність та ініціативність у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, прагнення до спільної навчальної діяльності.

У контексті інтерактивної підготовки до професійно-педагогічної діяльності треба враховувати певну послідовність і поетапність у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем університету і студентом, наприклад: від максимальної допомоги студентові у вирішенні певних педагогічних завдань і педагогічних ситуацій до поступового нарощування студентами власної активності, до повної саморегуляції в процесі навчання.



Така форма інтерактивного співробітництва викладача й студента призводить до саморозвитку студента та нарощування ним особистісної суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності.

У зв'язку із сказаним вище зупинимось на стислій характеристиці педагогічних ситуацій, які мають ключове значення в процесі формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті.

Для нашого дослідження важливою здається думка Т. Ольхової, яка вважає, що сам процес конструювання педагогічної ситуації є двобічним. Науковець стверджує, що викладач університету цілеспрямовано створює певні умови й використовує наявні об'єкти та явища освітнього процесу, а також свідомо залучає студента до взаємодії з певним освітнім середовищем і планує освітній результат. Натомість студент відповідно до власних мотивів, потреб, цінностей та особистісних якостей обирає, використовує й організує різні елементи середовища для вирішення педагогічної ситуації [277, с. 213]. Погоджуючись із цим твердженням, ми уточнюємо, що студент вирішує певні педагогічні ситуації, залучає власний досвід і суб'єктність, що надає неповторності й індивідуальності професійно-педагогічній діяльності. Зрозуміло, що здебільшого реальний результат вирішення педагогічної ситуації студентом не збігається з результатом, який очікує викладач. Саме така характеристика педагогічної ситуації, як мобільність, є ключовою, що надає можливість студентові, з одного боку, набувати власного неповторного досвіду й суб'єктності, а з іншого – надає можливість викладачу спостерігати, контролювати й корегувати цей процес.

У науково-педагогічній літературі подано різні педагогічні ситуації, до найбільш значущих щодо формування суб'єктності студентів, на нашу думку, належать ситуації вільного вибору, успіху, креативності та ін.

У процесі вирішення педагогічної ситуації, що має професійно-педагогічне спрямування, студенти отримують можливість усвідомити себе в ролі педагога. Особливо цінними є педагогічні ситуації, які передбачають особистісно значущий вибір студентів, пов'язаний із їхніми життєвими або

професійними цінностями, соціальним досвідом та інтересами. Свобода вільного вибору для студентів зазвичай відносна й обмежена, оскільки освітній процес відбувається в умовах аудиторного заняття. Тому практичні педагогічні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя й учасники освітнього процесу мають бути психологічно готові до соціальної ролі педагога. Саме моделювання реальних педагогічних ситуацій та імітування педагогічних дій сприяє формуванню суб'єктності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Ці ситуації набувають спонукальної ініціативи для подальшої самостійної роботи студентів у межах дистанційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Як уже зазначено, формування суб'єктності студентів відбувається впродовж навчання в університеті, тому ми вважаємо за доцільне пропонувати педагогічні ситуації різного рівня на різних стадіях навчання відповідно до рівня професійно-педагогічної підготовки студентів. Такий підхід дозволить викладачеві послідовно спостерігати зміни на особистісному й діяльнісному рівнях студентів, що відбуваються впродовж навчання в університеті, а також зміну процесу усвідомлення обраної професії під час вивчення психолого-педагогічного блоку та проходження педагогічної практики. Так, ті педагогічні ситуації, які на початковій стадії навчання в університеті лише передбачали певний обмін думками між студентами, на подальших можуть спричинити навіть дискусію за участю викладача.

Вочевидь, суб'єкт-суб'єктна організація професійно-педагогічної діяльності студентів, з одного боку, спрямована на професійний розвиток, а з іншого – на формування суб'єктності до педагогічної діяльності на основі актуалізації власного суб'єктного досвіду.

Педагогічні ситуації цінні тим, що відображають сучасні вимоги до професійно-педагогічної підготовки студентів. Крім того, вони передбачають:

- визнання студента суб'єктом навчання, відмежування від авторитарного підходу й сприйняття студентів як об'єктів навчання;
- залучення студентів до організації навчального процесу;
- уміння створювати суб'єктний простір студента та сприймати майбутнього вчителя як цілісну особистість;
- уміння працювати й удосконалювати зміст освіти відповідно до принципів суб'єкт-суб'єктної організації навчальної діяльності;
- володіння сучасними освітніми технологіями;
- уміння надавати процесу навчання особистісно-розвивальної спрямованості.

Цілеспрямована професійно-педагогічна підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює певну організацію процесу навчання, яка може бути очною та дистанційною.

На сьогодні актуальним напрямом формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності є застосування педагогічних технологій, які б сприяли особистісному розвитку студентів як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Оскільки при суб'єкт-суб'єктній взаємодії відбувається трансформація традиційної ролі педагога, тобто поступово втрачається функція викладача як носія інформації, то відповідно викладач перетворюється на організатора, консультанта, керівника й експерта самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуків нових засобів створення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між учасниками навчального процесу. Ми пропонуємо традиційну очну форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання в університеті (педагогічні ситуації, рольові ігри, портфоліо тощо) і дистанційну форму такої взаємодії, яка передбачає, наприклад, консультування студентів під час проходження педагогічної практики (безперервної або виробничої), а також у процесі підготовки індивідуальних, групових проєктів. Тобто консультування з викладачем не повинно бути обмежене лише очною формою, оскільки і студенти, і викладачі мають бути

мобільними у створенні власного суб'єктного простору. Тому ми вважаємо, що дистанційна суб'єкт-суб'єктна взаємодія повинна бути обов'язковою, оскільки студент має можливість отримати консультацію, а викладач – методично проконсультувати студента незалежно від місця й часу.

Фахівці з дистанційного навчання вважають, що найраціональнішим і найпоширенішим є інтернет-технології, які надають, з одного боку, дидактичні можливості, з іншого – можливість здійснити суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачами та студентами, у зв'язку з чим дистанційна форма взаємодії має певні переваги, зокрема: оперативне передавання на будь-яку відстань інформації різного обсягу й у будь-якому вигляді: звукову (аудіоролик, Podcast), візуальну (PowerPoint Presentation), текстову (звіт з педпрактики, виконання вправ, портфоліо), графічну тощо; можливість оперативної зміни інформації через мережу Інтернет зі свого робочого місця; можливість інтерактивної взаємодії за допомогою спеціально створеної для цієї мети мультимедійної інформації й оперативного зворотного зв'язку; можливість доступу до різноманітних джерел інформації, передусім веб-сайтів Інтернету, численних конференцій і робота з цією інформацією; можливість організації електронних конференцій, зокрема в режимі реального часу, комп'ютерних аудіоконференцій і відеоконференцій, зокрема з педагогічної практики; можливість запиту інформації з будь-якого питання через електронну пошту, конференцію тощо; можливість перенесення знайдених матеріалів на свій носій інформації або їх друк [144, с. 19].

Зазначимо, що дистанційна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія має певні особливості, на відміну від природно-мовної педагогічної взаємодії. Із позицій дистанційного навчання існують варіативні та інваріантні складники. Інваріантні складники передбачають такі характеристики педагогічної взаємодії, які визначені перцептивними й універсально-психологічними особливостями учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Варіативні складники характеризують певні риси учасників взаємодії, які формуються під впливом визначеної педагогом освітньої

ідеології відповідно до його ціннісних орієнтацій та особистісних характеристик.

Слід окреслити також проблеми, які можуть виникнути в процесі дистанційної взаємодії між учасниками. Вони, вочевидь, потребують уваги з боку викладачів і свого вирішення. Серед таких проблем ми виділяємо такі (див. додаток Е):

- по-перше, у процесі дистанційної взаємодії відбувається переосмислення традиційних функцій педагога й студента, тобто педагог більшою мірою намагається забезпечити сприятливі умови для навчання й підтримує мотивацію до нього. Водночас роль студента збільшується, і він прагне перебрати на себе ініціативу, що повинно бути скориговано викладачем;

- по-друге, дистанційна віддаленість викладача і студентів, крім переваги щодо зручності взаємодії в будь-яких умовах, має також певні проблеми, пов'язані з відсутністю безпосереднього візуального контакту, тобто стає неможливим отримання додаткової невербальної інформації для ефективної взаємодії між учасниками;

- по-третє, певна ізольованість утруднює формування індивідуального особистісного портрета студента, а також формування його портфолію з метою продуктивної підтримки суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;

- по-четверте, відсутність візуального контакту унеможливорює використання педагогом одного з поширених репродуктивних методів навчання, зокрема повторення студентом того, що продемонстрував педагог, іншими словами, студент позбавлений можливості копіювання.

Зважаючи на зазначене вище в контексті дистанційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вважаємо, що в студента може виникнути певне відчуття ізоляції, відчуття негативних емоцій, викликаних почуттям самотності в дистанційному середовищі.

Проблема самотності є важливим критерієм реалізації дистанційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, для її вирішення ми вважаємо за доречне

створення педагогом комфортного середовища онлайн. Тобто педагог ініціює й підтримує види неформальної комунікації, що надає студентам можливість, з одного боку, призвичаїтися до нового дистанційного середовища, а з іншого – відчувати себе не стороннім, а частиною суб'єкт-суб'єктної взаємодії і скласти певне уявлення про учасників групи й викладача. Цей етап передбачає встановлення довірливих стосунків між учасниками педагогічної взаємодії й можливість знайти друзів за інтересами в процесі навчання. На цьому етапі доцільно ініціювати створення віртуального Я для презентації себе в онлайн-просторі. Так, зазначений етап дистанційної взаємодії сприятиме подоланню почуття ізольованості в студентів.

Якщо говорити про організацію дистанційної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, то в організації такої форми значущу роль відіграє зворотний зв'язок. У соціально-психологічному контексті це означає отримання інформації від інших про те, як вони сприймають поведінку того чи того студента в процесі дистанційної взаємодії. Зворотний зв'язок надає можливість студентові усвідомити та скоригувати власну активність відповідно до оптимальної стратегії діяльності в штучно створеному середовищі. Надалі студенти мають можливість застосувати безпосередньо суб'єктний досвід у реальному житті.

Зазначимо, що в дистанційній формі створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу результат однаковою мірою буде залежати і від викладача, і від самого студента. У контексті дистанційної форми навчання ключова функція викладача полягає в підтримці емоційно-вольової сфери студентів для постійної працездатності учасника (студента) протягом усього курсу. Існує два способи створення мотиваційного впливу, зокрема: зовнішнє стимулювання та самомотивація. Якщо зовнішнє стимулювання здійснюється завдяки постійному викладацькому контролю за завданнями й віртуальним спілкуванням групи, то самомотивація вимагає від учасників навчальних тренінгів самостійного

досягнення очікуваних результатів поза межами цих тренінгів, зокрема у процесі проходження педагогічної практики.

### Висновки до розділу 3

У третьому розділі нашої дисертаційної роботи розроблено та схарактеризовано систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

Проведений аналіз навчальних планів і робочих програм ВНЗ дав змогу зробити висновок про відповідність загалом переліку педагогічних дисциплін, технологій, форм, методів, способів контролю основним блокам фахової підготовки. Виявлено перевагу практичних методів підготовки майбутніх учителів на заключних етапах підготовки, а також періодичне застосування викладачами інтерактивних методів та творчих завдань, кількість яких збільшується на старших курсах. Водночас, аналіз матеріалів емпіричного дослідження засвідчив, що розв'язання проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки переважно відбувається безсистемно. Причину цього явища вбачаємо в тому, що зміст фахової підготовки не забезпечує створення певних педагогічних умов для розвитку й саморозвитку в професійній самосвідомості майбутнього вчителя „Я-концепції” і не акцентовано увагу на сформованість суб'єктності та суб'єктної позиції фахівців.

Системний підхід до дослідження процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює необхідність визначення *метасистеми* функціонування досліджуваного феномену з метою встановлення зовнішніх та внутрішніх чинників, що детермінують прямі та зворотні зв'язки між процесом формування суб'єктності майбутніх учителів та середовищем її розвитку та становлення.

Сутнісні ознаки метасистеми в єдності таких ієрархізованих складників, як культура, суспільство, освітнє середовище ВНЗ, зумовлюють особливості

цільових орієнтирів процесу формування суб'єктності майбутніх фахівців, її функцій та змісту. Взаємозв'язок досліджуваної системи та відповідної метасистеми є нелінійним, багатовимірним, урахує можливості доповнюваності, компенсаторного впливу метасистеми загалом та окремих її складників зокрема, можливості резонансних впливів.

Системний підхід до аналізу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлює його розгляд з урахуванням провідних характеристик системи (цілісність, емерджентність, інтегративність, цілеспрямованість, здатність до саморозвитку тощо).

Структурно-функційна модель системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки включає такі блоки: концептуально-цільовий, конструктивно-змістовний, технологічно-процесуальний, результативний. Функційний зв'язок між блоками системи (прямий та зворотний) дозволяє забезпечити гнучкість, прогностичність системи на рівні інформаційних, організаційно-діяльнісних, комунікативних зв'язків.

*Концептуально-цільовий блок* представлено метою, яка детермінована, з одного боку, соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих педагогів з усталеною гуманістичною позицією та, з іншого – внутрішніми потребами майбутніх учителів у становленні як суб'єктів педагогічної діяльності та власної життєтворчості тощо; відповідними методологічними підходами (системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, компетентнісний, полісуб'єктний, рефлексивний, акмеологічний), принципами (цілісності, інтегративності, континуальності та темпоральності, діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, випереджальності, прогностичності, персоніфікації).

*Змістовний блок* відображає, по-перше, конструювання суб'єктно зорієнтованого поля у змісті фахової підготовки майбутніх учителів у контексті єдності аудиторних та позааудиторних занять у процесі вивчення майбутніми вчителями психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик, у процесі проходження педагогічної (виробничої) практики; по-друге, створення



педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів, які реалізуються протягом таких етапів, як ціннісно-мотиваційний; конструктивно-змістовний; технологічний; оцінно-рефлексивний; коригувальний.

*Технологічно-процесуальний блок* розкриває сутнісні ознаки науково-методичного супроводу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів, відповідні технології, форми та методи суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів з викладачами, кураторами у ВНЗ; дозволяє спрямовувати досліджуваний процес на забезпечення індивідуалізації, варіативності, самоорганізації навчальної, самоосвітньої та самовиховної діяльності майбутніх учителів

*Результативний блок* створює передумови для якісної оцінки ефективності розробленої системи, уможлиблює аналіз динаміки сформованості суб'єктності майбутніх учителів згідно з визначеними критеріями та рівнями, забезпечує підґрунтя для корекції процесу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей.

Розроблена система базується на принципах: 1) аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній та діагностичній основі; 2) прогнозування професійно-культурного саморозвитку як майбутнього вчителя; 3) мобільності суб'єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної і стимулювальної функцій розвитку суб'єктності майбутніх учителів; 4) толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми учителями „Я-концепції” професійного самостановлення й саморозвитку; 5) полісуб'єктності майбутніх учителів на становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії із студентами; 6) індивідуальності формування цілісного образу реального „Я” як „фахівця-педагога” в процесі саморозвитку; 7) рефлексії професійного становлення майбутнього учителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, у розкритті вітально-аксіологічного потенціалу у навчальній та професійній діяльності.

Система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки передбачає: обмін культурними смислами між суб'єктами навчання,

який відбувається в процесі діалогової, творчої навчальної взаємодії; визначальну роль у професійному становленні майбутнього вчителя відіграє освітнє середовище ВНЗ; вирішення навчальних проблем є максимально ефективним в умовах діалогу з опорою на життєвий та навчальний досвід; фахову підготовку майбутніх учителів передбачає проведення інтерактивних лекцій і практичних занять; джерело ціннісних і навчальних смислів у проектуванні „Я-концепції” професійного самостановлення і саморозвитку як фахівця-педагога.

У межах розробленої системи передбачено реалізацію таких *педагогічних умов*: створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку; набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики. Остаточо розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов неможливо, оскільки процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки має цілісний та системний характер і відбувається в єдиному навчальному просторі.

## РОЗДІЛ 4

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **4.1. Методика діагностування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Діагностування наявного рівня суб'єктності є однією з проблем фахової підготовки майбутніх учителів в університеті, яка потребує термінового вирішення в межах теорії і практики професійної освіти. Така діагностика необхідна, щоб мати уявлення про реальний стан проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, об'єктивно оцінити стан їхньої готовності до набуття суб'єктності й запропонувати педагогічні умови, які б системно й ефективно впливали на високий рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Крім того, така діагностика надає можливість відстежити динаміку набуття суб'єктності майбутніх учителів у контексті запропонованих педагогічних умов. Вирішення проблеми діагностування рівня суб'єктності майбутніх учителів здійснене в процесі першого етапу педагогічного експерименту.

Метою педагогічного експерименту було визначено перевірку ефективності системи формування суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки в університеті. Для здійснення мети необхідно порівняти рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до та після експерименту в експериментальній і контрольній групах. Таке порівняння можна зробити на підставі єдиних критеріїв і показників. Зважаючи на це, ми визначили такі завдання педагогічного етапу експерименту:

1. Розробити критерії й показники суб'єктності майбутніх учителів

у процесі фахової підготовки в університеті.

2. Окреслити й обґрунтувати рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

3. Визначити й схарактеризувати вибірку учасників експерименту.

4. З'ясувати стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Щодо першого завдання, то ми передбачали розробити критерії й показники суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті. Рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки буде здійснений за чотирма критеріями, які дозволили визначити і процесуальні, і результативні показники. Усі критерії взаємопов'язані й відображають цілісність формування суб'єктності майбутніх учителів, зокрема, *ціннісно-мотиваційний критерій* відображає мотиви вибору майбутніми вчителями педагогічної професії і саме він впливає на формування „Я-образу” і на вихід на „Я-концепцію”; *когнітивний критерій* відображає знання на особистісному рівні; *прогностично-діяльнісний критерій* характеризує вміння майбутніх учителів до цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю; *рефлексивно-регулятивний критерій* ґрунтується на вмінні майбутніми вчителями бачити кінцеву мету професійно-педагогічної діяльності й самостійно знаходити раціональні шляхи досягнення й реалізації поставленої педагогічної мети.

Виконання другого завдання передбачало визначення й обґрунтування рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Ми запропонували три рівні суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: низький, середній, високий. Докладне обґрунтування рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки буде подано згодом в межах нашого дослідження.

Третє завдання полягало в тому, щоб вибірка охоплювала майбутніх

учителів університетів різних педагогічних спеціальностей і різних рівнів акредитації (першого та другого рівнів акредитації, третього та четвертого рівнів акредитації). Крім того, важливою характеристикою вибірки була експертна думка провідних докторів наук і науковців України щодо проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, уявлення щодо можливостей, напрямів і форм самостійного набуття суб'єктності майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки студентів. Таку інформацію ми отримали шляхом бесіди й інтерв'ю з експертами.

Під час завершального етапу констатувального експерименту за критеріями й показниками рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки буде встановлено реальний стан рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі в університетах України.

Отже, констатувальний етап експерименту здійснений у кілька етапів. На першому етапі реалізовані завдання підготовчого та проектувального характеру, на другому – відбувалося безпосереднє вивчення стану сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в навчально-виховній практиці в університетах, на завершальному етапі було опрацьовано й узагальнено дані констатувального експерименту.

Для докладного аналізу об'єкта нашого наукового дослідження потрібна обґрунтована система критеріїв. У педагогічній теорії і практиці розробка критеріїв, які б дозволили оцінити процес і результати діяльності освітніх установ, стала об'єктом пильної уваги науковців упродовж останніх 20 – 30-ти рр. У цей період були запропоновані численні рекомендації щодо методики оцінки педагогічних явищ і визначення критеріїв.

З погляду структури суб'єктності в професійній діяльності науковці Т. Гущина й І. Андреева виділяють два головні аспекти: змістовий і динамічний, оскільки вони розглядають процес професійної суб'єктності як двобічний. З одного боку, це входження студента до професійного

середовища, набуття ним професійного досвіду, оволодіння стандартами професійного співтовариства, а з іншого – це процес активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовий аспект суб'єктності містить особливості професійної діяльності, то динамічний аспект суб'єктності виявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [99, с. 29].

Із позицій суб'єктно-розвивавальної соціалізації майбутнього вчителя дослідник Л. Пак пропонує вивчати цей процес у трьох напрямках (соціальному, культурному й індивідуального існування студента):

- соціально-змістовий напрям зумовлює варіативний характер освітнього процесу й актуалізує відповідальність системи освіти за наслідок, накопичення й залучення майбутніх учителів до знань і досвіду людства, становлення особистості, здатної повноцінно соціалізуватися в суспільстві, яке постійно оновлюється;
- культурно-інтеракційний напрям передбачає засвоєння майбутніми вчителями найсуттєвіших елементів культурної спадщини людської цивілізації, усталених соціально-рольових взаємозв'язків і відносин у соціумі, що має певну специфіку в світі постійно оновлених комунікацій, зв'язків взаємовідносин у соціальній структурі суспільства;
- індивідуально-діяльнісний напрям забезпечує новоутворення, створення майбутніми вчителями власне себе, тобто діяльнісний, який відтворює в оптимальному відношенні індивідуальні й загальносоціальні цінності в поведінці як здійснення життя особистості в системі громадських відносин, необхідних для досягнення творчої індивідуальності й особистісної автономії [289, с. 59].

Однак О. Полухіна вважає, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність майбутніх учителів, постають провідними компонентами її структури, розвиток яких є показником динаміки і окремих компонентів, і процесу освіти загалом: а) прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації й самореалізації; б) активність, ініціативність,

самостійність, відповідальність, гармонійність; в) уміння раціонально організувати й контролювати власну життєдіяльність; г) ставлення до себе й інших як суб'єктів власної життєдіяльності [321, с. 254].

Щодо змістового компонента суб'єктності в професійній діяльності, то дослідники пропонують урахувати кілька критеріїв:

- 1) особистість як суб'єкт є організатором, координатором, регулятором професійної діяльності;
- 2) інтенція особистості як суб'єкта до вдосконалення професійної діяльності за рахунок мотивації, готовності до професійної діяльності, системи ціннісних орієнтацій;
- 3) становлення особистості як суб'єкта, що забезпечує оптимальні характеристики й оптимальну взаємодію професійних структурно-динамічних новоутворювань – суб'єктну активність, суб'єктну позицію й професійно-особистісні якості;
- 4) ставлення особистості до себе як суб'єкта, зрілість професійної Я-концепції, відповідальність, ініціативність;
- 5) здатність особистості до рефлексії й регуляції професійних ситуацій і протиріч та становлення нових особистісних якостей як результат рефлексії [99, с. 39 – 40].

У контексті професійної підготовки вчителів О. Шмельова вважає головним критерієм ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі є такі: 1) система ціннісного ставлення до дітей, їхніх творчих можливостей, що мають розвивати випускники засобами навчальних дисциплін; 2) достатній рівень розвитку в майбутніх учителів здібностей до майбутньої діяльності (професійно-педагогічної, духовної, спеціальної, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю); 3) достатній рівень розвитку професійної компетентності; 4) доволі високий рівень професійно-педагогічного вміння у

сфері конструювання авторської діяльності та її реалізація в спільній діяльності з учнями; 5) уміння проектувати майбутню діяльність [454, с. 39].

Аналіз наявних критеріїв оцінювання суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки дає підстави для висновку, що жодну з них не можна використати для оцінювання рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у нашому дослідженні, оскільки суб'єктність – це інтегрований особистісний стан майбутніх учителів. Вочевидь, критерії мають, з одного боку, відображати інтегрований особистісний стан майбутніх учителів, а з іншого – визначати рівень розвитку суб'єктності. Ми врахували це, розробляючи власну систему оцінювання рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до завдань дослідження ми розробили критерії суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зважаючи на те, що рівень суб'єктності майбутніх учителів визначений рівнем сформованості структурних складників суб'єктності як особистісної характеристики майбутніх учителів. Ми намагалися, щоб критерії сформованості суб'єктності майбутніх учителів відбивали зміст і структуру фахової підготовки, її складність і сучасні вимоги.

У процесі розробки ми виокремили такі характеристики суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, які можна спостерігати, виміряти й аналізувати. Ми розглядаємо критерій як основу для визначення змін у рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів. Уважаємо, що суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв, які співвідносяться з двома взаємопов'язаними аспектами: по-перше, із інтегрованим особистісним станом майбутніх учителів і в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – із характеристикою педагогічної діяльності майбутніх учителів у певній навчальній ситуації у процесі фахової підготовки.



Кожний критерій схарактеризовано за допомогою сукупності показників, які є свідченням чи ознакою чогось. Отже, показник – це характеристика певного аспекту критерію. Зауважимо, що, на нашу думку, оцінювання рівня суб'єктності майбутніх учителів має відбивати виявлення ступеня сформованості „самостей”, тобто самостійного набуття знань і вмінь у процесі фахової підготовки. Саме тому логічним буде застосування таких показників, які відображають наявність знань і вмінь, самостійно набутих майбутніми вчителями як суб'єктами власної професійно-педагогічної діяльності. Ознаками того, що майбутні вчителі мають сформовану суб'єктність, є активне самостійне виявлення суб'єктності в конкретній професійно-педагогічній діяльності. У контексті запропонованого підходу до визначення критеріїв і показників суб'єктності майбутніх учителів кожний із критеріїв можна уявити як сукупність показників. Вочевидь, якщо критерії співвідносяться із структурними компонентами суб'єктності майбутніх учителів як особистісними якостями, то показники мають співвідноситися з уміннями, самостійно набутими майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки.

З огляду на вищезазначене ми з'ясували, що *перший критерій* стосується ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, він характеризує рівень соціально-професійної активності й ініціативності майбутнього педагога, потреби виявляти суб'єктність до професійно-педагогічної діяльності й саморозвитку. *Другий критерій* – це критерій когнітивності, який характеризує самопізнання й самоосвіту майбутніх учителів, знання загальнопедагогічних основ фахової підготовки майбутніх учителів в університеті. *Третій критерій* дозволяє визначити суб'єктність майбутніх учителів до самовиховання й саморозвитку в університеті. *Четвертий критерій* свідчить про набуття майбутніми вчителями суб'єктності до саморефлексій, тобто до здатності здійснювати адекватну самооцінку й саморегуляцію власної педагогічної діяльності.

**1. Ціннісно-мотиваційний критерій** відображає причини вибору майбутніми вчителями педагогічної професії. Цей критерій є базовим, оскільки саме він впливає на „Я-образ”, тобто особистісну сферу майбутнього вчителя, від якої залежить набуття професійної суб’єктності. Цей критерій відображає і визначення майбутніми вчителями власних мотивів університетської педагогічної освіти, їхні ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до педагогічної професії, і потреби до саморозвитку творчої індивідуальності кожного майбутнього вчителя, прагнення осмислити можливості власного професійно-педагогічного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичний аналіз власного суб’єктного досвіду. Цей критерій визначає також усвідомлення майбутніми вчителями рівня самопізнання й саморозвитку образу „Я-професіонал”, а також потреби професійно-педагогічної самореалізації.

**2. Когнітивний критерій** відображає знання на особистісному рівні; самоусвідомлення майбутніми вчителями власної суб’єктної позиції щодо фахової підготовки в університеті. Цей критерій характеризує рівень активності майбутніх учителів щодо самоосвіти в професійно-педагогічній сфері, його загальнопедагогічну ерудицію, а також набуття самоосвітнього суб’єктного досвіду в процесі педагогічної практики.

Наша позиція полягає в тому, що формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки має виявлятися в здатності майбутніх учителів до самоосвіти, яка є основою в набутті суб’єктності до створення інноваційної освітньої практики на основі педагогічної теорії, тобто цей критерій враховує загальнопедагогічний принцип взаємозв’язку теорії й практики. Тому наступний критерій, який ми запропонували, відображає практичний аспект формування суб’єктності майбутніх учителів.

**3. Прогностично-діяльнісний критерій** характеризує вміння майбутніх учителів до цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю, організації систематичної діяльності, спрямованої на формування й удосконалення власних позитивних професійно значущих

якостей. Критерій свідчить про вміння майбутніх учителів самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності й уміння проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані.

Підкреслимо, що останні два критерії свідчать про вміння й здатність майбутніх учителів до інноваційно-творчої педагогічної діяльності, що є підставою для формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Наступний критерій характеризує здебільшого здатність майбутніх учителів до суб'єктності, тобто до реалізації власних інноваційно-творчих задумів у професійно-педагогічній діяльності.

**4. Рефлексивно-регулятивний критерій** ґрунтується на вмінні майбутніми вчителями бачити кінцеву мету професійно-педагогічної діяльності й самостійно знаходити раціональні шляхи досягнення й реалізації поставленої педагогічної мети. Цей критерій відображає здатність створювати індивідуальну стратегію й наявність суб'єктного простору, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю й умінню адекватно порівнювати результат власної суб'єктності з ідеальним, до того ж, самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у майбутній професійно-педагогічній кар'єрі.

Обґрунтований перелік критеріїв і показників суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки наведено в таблиці 4.1.

Для здійснення експертної оцінки й самооцінки в процесі експерименту ми розробили спеціальну анкету „Бути суб'єктом педагогічної діяльності” (див. додатки А, Б). Оцінювання кожного показника здійснювали за трибальною школою:

- 1 – не відчуваю потреби, не володію;
- 2 – прагну оволодіти;
- 3 – володію на достатньому рівні.

**Критерії та показники суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Критерії	Показники
1. Ціннісно-мотиваційний критерій	1. Соціально-професійна активність майбутнього педагога (причини вибору педагогічної професії). 2. Визначення студентами мотивів власної університетської педагогічної освіти (ціннісні орієнтації, ціннісне відношення до професії) 3. Потреби в саморозвитку творчої індивідуальності студента; прагнення щодо осмислення можливостей власного професійно-педагогічного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки і систематичного аналізу власного суб'єктного досвіду. 3. Потреби в усвідомленні особистістю студента рівня самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”. 4. Потреби професійно-педагогічної самореалізації
2. Когнітивний критерій	1. Знання на особистісному рівні, самоусвідомлення власної суб'єктної позиції в процесі самопізнання. 2. Активність майбутніх учителів щодо самоосвіти в професійно-педагогічній сфері. 3. Загально педагогічна ерудиція. 4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики в процесі інноваційної творчої діяльності
3. Прогностично-діяльнісний критерій	1. Уміння щодо цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічної діяльністю. 2. Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність особистості, орієнтовану на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей. 3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності. 4. Уміння проектувати і будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані
4. Рефлексивно-регулятивний критерій	1. Вміння студентом бачити кінцеву мету професійно-педагогічної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої педагогічної мети. 2. Здатність майбутніх учителів створити індивідуальну стратегію і суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю. 3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання щодо професійно-педагогічної діяльності із ідеалом. 4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень у майбутній професійно-педагогічній кар'єрі

Очевидно, що розроблені критерії й показники дозволять простежити динаміку суб'єктності майбутніх учителів. Вище було зазначено, що суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відображає, з одного боку, його особистісні властивості як „самості”, а з іншого – характеристику педагогічної діяльності майбутніх учителів. З огляду на це вважаємо за доцільне використати критеріально-комплексний підхід до виявлення суб'єктності майбутніх учителів безпосередньо в педагогічній діяльності, оскільки система критеріїв має бути перевірена на практиці [253, с. 209].

Для того щоб чітко виокремити критерії формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, визначити труднощі й недоліки в професійно-педагогічній практиці, на які слід орієнтуватися під час формування суб'єктності майбутніх педагогів, ми вивчали думку досвідчених учителів-методистів щодо проблем професійно-педагогічної діяльності (див. додаток Д, анкета 1). Перші два питання стосуються загальної інформації щодо педагогічного стажу вчителів-методистів і типів навчальних закладів, у яких вони працюють, задля визначення педагогічного досвіду вчителів. Наступні два питання дозволяють з'ясувати оцінку методистів щодо майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної діяльності в процесі проходження педагогічної практики під їхнім керівництвом. П'яте питання дозволяє визначити, яку педагогічну літературу педагоги використовують у своїй роботі. Інші три питання (6, 7, 8) анкети мають орієнтований характер і визначають загальні напрямки досягнень і проблем професійно-педагогічного характеру, які існують у практиці сьогодення. Ці питання відкриті й потребують контент-аналізу. Останні три питання мають тестову спрямованість, однак передбачають наявність існування іншого варіанта відповіді, що було враховано під час розробки анкети. Ці питання дають змогу зрозуміти, чи співвідносять учителі-методисти теорію з практикою і наскільки вони самостійні у творчому пошуку, самоосвіті й саморозвитку.

Відповідно до названих критеріїв і показників суб'єктності майбутніх учителів ми визначимо й розкриємо рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки студентів. Оскільки об'єктом нашої науково-дослідної роботи постає інтегративний особистісний стан майбутніх учителів, визначений як „суб'єктність”, то ми висунули припущення, що в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів слід розуміти не максимально досягнутий рівень суб'єктності, а позитивну динаміку виявів особистісних якостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що є суттєвими для набуття суб'єктності. Такий підхід відображає динаміку професійно-педагогічного руху майбутніх учителів, їхню траєкторію суб'єктності: від адаптаційного періоду (студент-першокурсник) до основного періоду (студент) і, насамкінець, до завершального періоду (студент-випускник).

У цьому контексті будемо використовувати традиційну для педагогічної науки трирівневу шкалу для виокремлення сформованості тих чи тих показників суб'єктності майбутніх учителів у контексті визначених критеріїв (ціннісно-мотиваційного, критерію професійно-педагогічної когнітивності, прогностично-діяльнісного й рефлексивно-регулятивного). Ми виокремлюємо такі рівні: 1) низький; 2) середній; 3) високий. Сформовану критеріальну базу дослідження подано в наведених нижче таблицях (див. табл. 4.2; 4.3; 4.4; 4.5).

*Таблиця 4.2*

**Ціннісно-мотиваційний критерій суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Рівні	Показники
І. Низький	На цьому рівні окреслені показники розвинені слабо. Цей рівень характеризується об'єктністю позиції майбутнього учителя в структурі його фахової підготовки, тобто майбутній учитель є об'єктом навчання і не усвідомлює себе суб'єктом власної діяльності. Майбутній учитель не має навичок вироблення власної технології організації самоосвітньої діяльності, тому ключовим мотивом навчання в університеті є контроль знань,

	<p>умінь та навичок викладачем. Звідси на цьому етапі майбутній учитель намагається якнайкраще адаптуватися до нових соціальних умов, зокрема, умов університетського навчання та до особливостей контролю різними викладачами. Тому майбутній учитель не відчуває потреби бути суб'єктом навчання та формувати власну стратегію щодо професійно-педагогічної діяльності</p>
II. Середній	<p>Цей рівень означає загальну спрямованість майбутнього вчителя на формування власної концепції, методики та стилю професійно-педагогічного навчання, оскільки він їх пов'язує не лише з ефективністю навчання в університеті, а й з успішністю майбутньої педагогічної діяльності. На цьому рівні майбутнім учителем досягається усвідомлення того, що професіоналізм учителя передбачає, насамперед, індивідуальність стилю та методику роботи, які стають продуктом особистісних характеристик майбутнього учителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Майбутній учитель відчуває потребу в усвідомленні себе особистістю на рівні самопізнання і самостановлення образу „Я-професіонал”. Тому майбутній учитель відчуває потребу бути суб'єктом навчання та формувати власну стратегію щодо професійно-педагогічної самореалізації</p>
III. Високий	<p>На цьому етапі майбутній учитель виявляє високий рівень соціально-професійної активності майбутнього педагога, оскільки він усвідомлює причини вибору педагогічної професії. Відбувається визначення майбутнім учителем мотивів та смислів власної університетської педагогічної освіти, тобто ціннісні орієнтації, ціннісного ставлення до професії. Майбутній учитель відчуває потребу в саморозвитку власної творчої індивідуальності, а також прагнення до осмислення можливостей власного професійно-педагогічного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичного аналізу власного суб'єктного досвіду. Майбутній учитель усвідомлює потреби в самореалізації на рівні самопізнання і самостановлення образу „Я-професіонал”, – усе це сприятиме професійно-педагогічній самореалізації майбутнього педагога</p>

Таблиця 4.3

### Критерій професійно-педагогічної когнітивності

Рівні	Показники
I. Низький	<p>На цьому рівні когнітивний компонент навчання в університеті для студента немає особистісної значущості, оскільки студент сприймає навчання як умову отримання диплома про вищу освіту. Студент сприймає навчально-пізнавальну діяльність не в системі цілісної професійно-педагогічної підготовки до майбутньої самореалізації, а лише ситуативно зорієнтовано, пов'язуючи з потребами майбутньої професійно-педагогічної практики. На заняттях студент вивчає різні освітні концепції, педагогічні</p>

	технології, теоретико-методологічні засади педагогічного процесу, однак ці знання не відтворюють власну навчально-пізнавальну діяльність студента. Отже, основну увагу студент зосереджує на змісті навчального матеріалу, на жаль, технологічний процес організації діяльності не є усвідомленим і не постає предметом цілеспрямованого управління
II. Середній	Базові професійно-педагогічні вміння та загальнопедагогічна здатність до професійної самореалізації формуються саме в межах професійно спрямованого навчання. Студент демонструє наявність осмислених суб'єктних позицій щодо загальної методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. Студент має певний комплекс методів, що забезпечують найвищу продуктивність його самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Отже, на цьому рівні студент випрацьовує індивідуальну систему професійно-педагогічної діяльності. Однак вона стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку, але ще не моделюється як підсистема загальної динаміки професійного становлення. Продуктивність формування суб'єктності студента в навчально-пізнавальній діяльності на цьому етапі зумовлена насамперед тим, що студент працює цілеспрямовано та самостійно, інтегруючи теоретичні знання з набутим досвідом у певній сфері діяльності. Студент усвідомлює значущість теоретичного аспекту фахової підготовки та, взагалі, сутність навчального процесу, динаміку його розвитку, чинників, що впливають на результативність професійно-педагогічної підготовки
III. Високий	Цей рівень характеризується самоусвідомленням студента власної суб'єктної позиції в самопізнанні та самоставленні щодо професійно-педагогічної діяльності. Студент зазвичай виявляє активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері та демонструє загальнопедагогічну ерудицію. Також відбувається набуття студентом самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційної творчої діяльності

Таблиця 4.4

**Прогностично-діяльнісний критерій суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Рівні	Показники
I. Низький	На цьому рівні в студента на підставі власного суб'єктного досвіду виникає власна методика навчально-пізнавальної діяльності, зручні для нього. Така методика є зручною і, очевидно, враховує індивідуальні особливості кожного, однак про цілеспрямованість пізнавальної не йдеться. Отже, студент по-різному може виконувати завдання, запропоновані різними викладачами, при цьому студент намагається враховувати рекомендації педагогів і менше спиратися на власний суб'єктний



	<p>досвід щодо навчально-пізнавальної діяльності. Зазвичай студент відчуває незадоволеність методикою та продуктивністю своєї навчально-пізнавальної діяльності, оскільки він відчуває суб'єктні потенційні можливості, однак студент не спроможний ефективно змінити власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність. До цього рівня належать студенти, які є організованими, старанними, мають високий рівень виконавської дисципліни, більше того, вони все ретельно вивчають, але не мобільні в організації діяльності й опиняються безпомічними в навчально-педагогічних проблемних ситуаціях, які потребують мобільності, нестандартності мислення, креативних якостей від студента при виконанні такого рівня навчальних завдань. Самостійна робота має переважно виконавський характер, тобто студент не ставить перед собою завдань, які окреслюють пріоритети власного професійного та особистісного саморозвитку, оскільки невміння здійснити аналіз власної діяльності не надає студентові змоги самоорганізуватися для їх реалізації. Збільшується потреба адекватно оцінювати продуктивність своєї навчально-пізнавальної діяльності, стимулює студента до аналізу і процесу, і отриманих результатів</p>
<p><b>II. Середній</b></p>	<p>Цей рівень передбачає певний рівень сформованості власних методів та пріоритетних індивідуальних технологій, які ефективно та інтенсивно впливають на якість виконання навчально-педагогічних завдань, а також забезпечують високий рівень їхньої ефективності. Вибір студентом того чи того методу та засобу самонавчання стає осмисленим процесом, який передбачає комплексний аналіз педагогічної ситуації. На цьому етапі студент починає активно перейматися проблемою формування власного досвіду продуктивної самоосвітньої діяльності відповідно до професійно-педагогічних концептуальних засад. Формуванню суб'єктного досвіду до професійно-педагогічної діяльності на попередніх етапах більшою мірою була властива стихійність процесу. Отже, на цьому рівні студент випрацьовує індивідуальну систему професійно-педагогічної діяльності. Проте така система стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку й не моделюється як система загальної динаміки професійно-педагогічного розвитку протягом усього життя</p>
<p><b>III. Високий</b></p>	<p>На цьому етапі студенти демонструють уміння до цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю та вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність особистості, зорієнтовану на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей. Студент здатний самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності, а також проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані</p>

**Рефлексивно-регулятивний критерій суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки**

Рівні	Показники
І. Низький	<p>Цей рівень характеризується тим, що студенти не мають навичок аналізувати власну навчально-пізнавальну діяльність, а можуть лише здійснити розмежування окремих аспектів, що розкривають їхню навчально-пізнавальну діяльність, при цьому вони не здатні пояснити причинно-наслідкові зв'язки успішної чи незадовільної діяльності та не мають навичок визначити перспективи розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Самооцінка студента пов'язується із конкретною відповіддю на запитання в ході практичного заняття або із практичними навичками педагогічної діяльності. Проте самооцінювання відбувається на рівні відчуття якості відповіді порівняно зі зразками. Студент відчуває серйозні ускладнення, аргументуючи самооцінку, тобто аналізуючи відповіді за критеріями якості певного виду діяльності. Самоаналіз не продиктований потребами вдосконалення процесу організації навчально-пізнавальної діяльності, а тому й не сприймається як значущий складник процесу професійно-педагогічної підготовки. На цьому етапі не існують співвіднесення між результатами навчання та рівнем сформованості суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності. Висока виконавська дисципліна студента може передбачати високу результативність навчання шляхом активування пам'яті та волі, що зумовлює високі психофізичні навантаження й практичну неготовність до цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Важливо охарактеризувати перший етап формування процесу, оскільки навіть за умови найнижчого рівня суб'єктності студента в структурі професійно-педагогічної підготовці маємо справу не з нульовим етапом, оскільки кожен студент має власний суб'єктний досвід навчально-пізнавальної діяльності, яку потрібно комплексно й глибоко проаналізувати, щоб окреслити межі найближчого розвитку</p>
ІІ. Середній	<p>Рефлексивно-аналітична діяльність у структурі формування власної технології самоосвіти стає невід'ємним її складником, що усвідомлюється студентом як дієвий механізм розвитку системи. Студент може самостійно визначити критерії якості самоосвітньої діяльності, а також показники ефективності. Однак рефлексія становить певну складність для студента, що пояснюється, з одного боку, невисоким рівнем сформованості аналітичних здібностей, а з іншого – браком суб'єктного досвіду до професійно-педагогічної діяльності, оскільки на цьому студенти зазвичай проходять безперервну (пасивну) педагогічну практику, яка не передбачає активної педагогічної діяльності. Проте зазначимо, що процес рефлексії дає реальні можливості для оптимізації вдосконалення процесу самоосвіти, більше того,</p>

	<p>цінність її результатів стає очевидною для студента. Саме на цьому етапі формування суб'єктності студентів відбувається інтенсифікація аналітичного компонента в її структурі. Рефлексії підлягають педагогічні ситуації, рольові ігри, виконання проблемних завдань, процес організації самостійної та дистанційної роботи, вибір індивідуальних методів навчання, пошук інформації та робота з нею, самопочуття впродовж роботи та ін. Перші спроби системної рефлексії викликають у студентів певні проблемні, а саме це потребує чимало часу й не завжди дає очікувані результати. Для цього етапу характерна та важлива динаміка процесу рефлексії, яка набуває тенденції до цілеспрямованого формування, оскільки рефлексія та саморефлексія стає реальним предметом пізнавального інтересу і реалізується переважно на саморегулятивній основі</p>
<p><b>III. Високий</b></p>	<p>На цьому рівні студент виявляє вміння бачити кінцеву мету професійно-педагогічної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої педагогічної мети. Студент також демонструє здатність створити індивідуальну стратегію і суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю до професійно-педагогічної діяльності та вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання щодо професійно-педагогічної діяльності із ідеалом. Цей рівень характеризується здатністю студента самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень у майбутній професійно-педагогічній кар'єрі</p>

Розроблені критерії й показники суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті, а також обґрунтовані рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів дозволяють визначити стан проблеми на сьогодні, запропонувати шляхи її розв'язання.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає нам можливість визначити необхідні наукові концептуальні положення, за допомогою яких ми будемо розробляти сукупність педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Одним з найважливіших компонентів конструювання педагогічних умов вважаємо аналіз реального стану рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Тому наступний підрозділ нашого дослідження буде присвячений саме цьому питанню.

#### **4.2. Стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів в умовах констатувального експерименту**

На етапі констатувального експерименту ми поставили такі завдання: по-перше, визначити й схарактеризувати вибірку учасників експерименту; по-друге, вивчити стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в сучасній навчально-виховній практиці в університеті; по-третє, опрацювати й узагальнити дані експериментального дослідження.

Експеримент було проведено на базі ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Приватного вищого навчального закладу „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”.

Експериментом охоплено 380 студентів, 160 викладачів ВНЗ, 115 учителів шкіл Миколаївської, Полтавської, Донецької, Запорізької, Київської, Луганської, Сумської областей. На констатувальному етапі експерименту брали участь 760 студентів, у формувальному лише – 380, з яких 190 респондентів увійшли до експериментальної групи (ЕГ), 190 – до контрольної групи (КГ). Першу вибірку становить сукупність студентів набору 2012 років спеціальностей „Українська мова і література та англійська мова”, „Біологія”, „Географія”, „Музика”, „Фізичне виховання”, „Фізика”, „Математика” й „Інформатика”. Другу вибірку сукупність становлять студенти тих спеціальностей і тих самих університетів набору 2012 років, які були залучені до констатувального етапу експерименту як експериментальна група. Третю вибірку становлять експерти, а саме: учителі-методисти і викладачі навчальних закладів I – II рівнів акредитації. Четверта, група – науково-педагогічні працівники й викладачі університетів.

Формуючи цю вибірку, ми намагалися відбити реальний стан рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки різних спеціальностей, виявити недоліки й проблеми, наявні в процесі фахової підготовки майбутніх учителів, а також передбачили отримати необхідну науково-методичну й практичну інформацію щодо ефективної розробки педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті. У межах нашого дослідження також потрібно було врахувати думку вчителів-методистів, які з погляду практики можуть оцінити й запропонувати ті чи ті методи підвищення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, оскільки саме викладачі-методисти безпосередньо працюють зі студентами під час проходження педагогічної практики (виробничої). Тому ми вважаємо цінними їхні зауваження й пропозиції щодо вдосконалення організації педагогічної практики студентів.

Останньою вибірковою сукупністю стали 10 докторів педагогічних наук, які виконували також роль експертів із визначення педагогічних умов, що сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Оскільки концептуальним положенням дослідження є активне й самосвідоме ставлення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, то для оцінювання були використані методи самооцінки, самоусвідомлення й експертної оцінки з подальшим порівнянням.

Для нашого дослідження принциповим є те, що необхідно було не лише зафіксувати певний рівень суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а й чітко визначити, які сучасні методики й педагогічні умови слід використовувати для підвищення рівня суб'єктності майбутніх учителів.

Із цією метою під час дослідження було проведено констатований етап експерименту, у якому використано різноманітні методи опитування (самоусвідомлення, самооцінка) і кількісні методи обробки даних. Майбутні вчителі, здійснивши самооцінку й порівнявши її з результатами експертної

оцінки, повинні також зробити висновки щодо власної суб'єктності в процесі фахової підготовки. Для цього було використано тест на схильність до самоусвідомлення „Перевір себе” й методика вивчення самооцінки особистості (див. додатки В, Г). Майбутнім учителям було запропоновано здійснити самооцінку й самоусвідомлення суб'єктності щодо майбутньої професійно-педагогічної діяльності. До цієї роботи були залучені також експерти – учителі-методисти зі стажем педагогічної роботи близько 10 – 20 років, викладачі навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

Оскільки концептуальним положенням нашого дослідження є активне й умотивоване ставлення майбутніх учителів до підвищення власної суб'єктності у процесі фахової підготовки, то для оцінювання були використані методи самооцінки й експертної оцінки з подальшим їх порівнянням. Тому нами було розроблена спеціальна анкета для майбутніх учителів і експертів учителів-методистів „Бути суб'єктом професійно-педагогічної діяльності” (див. додатки А, Б).

Щоб зробити якісь висновки, важливо врахувати, що необхідно не лише зафіксувати певний рівень суб'єктності майбутніх учителів, а й чітко визначити, у якому напрямку слід далі працювати індивідуально з кожним майбутнім учителем або з усіма майбутніми вчителями, щоб цей рівень підвищити. Майбутні вчителі, здійснивши самооцінку, порівнявши результати самооцінки й експертної оцінки, повинні також зробити висновки щодо свого подальшого професійно-педагогічного зростання.

Під час констатувального етапу експерименту майбутнім учителям було запропоновано здійснити самооцінку рівня сформованості суб'єктності. До цієї ж роботи були залучені експерти – учителі-методисти. Для порівняння результатів експертної оцінки й самооцінки здійснено розрахунок *коефіцієнта спряження*. Цей показник указує на те, що результати самооцінки й результати експертної оцінки збігаються, що дає нам можливість у подальшому нашому дослідженні використовувати дані самооцінки майбутніх учителів. Крім того, з метою уточнення відповідей

респондентів ми також застосували метод інтерв'ю. Результати констатувального експерименту узагальнено в таблиці 1 (див. додаток Е) і діаграмі 1 (див. додаток Ж).

Як свідчать дані констатувального етапу експерименту, найбільше майбутні вчителі усвідомили власні потреби щодо майбутньої професійно-педагогічної діяльності, тобто на цьому етапі більшість майбутніх учителів уже чітко визначили власні мотиви й потреби педагогічної освіти (33%). Досліджувані вважали розвиненими вміння визначати мотиви педагогічної діяльності (64%), прагнення до саморозвитку також вважається пріоритетним напрямом майбутньої професійно-педагогічної діяльності (41%). На нашу думку, такі результати можна пояснити тим, що саме ці мотиви й уміння формуються в майбутніх учителів ще до вступу до університету, а саме в процесі визначення майбутньої професії. Крім того, показник загальнопедагогічної ерудиції (35%) також на високому рівні порівняно з іншими показниками. Вочевидь, респонденти вважають, що вони володіють загальнопедагогічною ерудицією, а також уміннями адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання з ідеальним (48%). Саме ці показники є провідними в опануванні майбутньою педагогічною діяльністю. Найменш розвиненим відповідно до цього критерію виявилось здійснення професійно-педагогічної самореалізації майбутніх учителів, оскільки вони тільки почали втілювати власні мрії бути вчителем (12%). Ми пояснюємо це тим, що майбутні вчителі перебувають на тій стадії, коли вони відчують потребу в самореалізації й прагнуть самореалізуватися в майбутній професійно-педагогічній діяльності (72%). Зауважимо, що майбутні вчителі не усвідомлюють значення власного самопізнання й самозростання образу Я-професіонал (53%), оскільки мають занижені показники самооцінки.

Значно нижчі показники характеризують інші критерії сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на констатувальному етапі експерименту. Найменш затребуваними виявилися

вміння цілепокладання й уміння проектувати модель власної діяльності на основі життєвого досвіду. У середньому лише (10%) респондентів показали достатній рівень їхнього розвитку, близько половини (56%) майбутніх учителів прагне їх набути, а третина (34%) не бачить у цьому ніякої потреби. Отже, лише деякі майбутні вчителі володіють уміннями самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності (6%) і самоусвідомленням власної суб'єктної позиції щодо самопізнання й самозростання (9%). Це можна пояснити несформованістю суб'єктності в майбутніх учителів. Хоча найвищі показники за всіма критеріями такі: ціннісно-мотиваційний критерій (41%), когнітивний критерій (46%), прогностично-діяльнісний критерій (56%), рефлексивно-регулятивний критерій (44%) на рівні, коли майбутні вчителі відчують потребу й прагнуть володіти суб'єктністю. Пояснити це можна тим, що студентський період – це час, коли студенти отримують знання й формують ті чи ті особистісні якості.

Аналіз показників третього критерію вказує на те, що майбутні вчителі не усвідомили значущість таких умінь, як цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічною діяльністю (46%), уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування позитивних професійно-значущих якостей (35%), та вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності (43%). Достатню розвиненість цих умінь зазначили лише близько (10%) респондентів.

Найрозвиненішим умінням третього й четвертого критерію виявилось вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання з ідеальним (48%). В інтерв'ю респонденти пояснили це тим, що кожен майбутній учитель у процесі самостановлення має власний ідеал учителя-професіоналу, який формується в процесі набуття майбутніми вчителями власного педагогічного досвіду. Цей досвід набувають, з одного боку, у процесі навчання в школі, а з іншого – в процесі проходження



педагогічної практики, що й забезпечує умови для особистісного саморозвитку.

Відповідно до четвертого критерію третина майбутніх учителів не набула вмінь створювати індивідуальну стратегію й суб'єктний простір (33%), а також самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у професійно-педагогічній кар'єрі (39%) і не вважає за потрібне це робити. Відповідно до четвертого критерію винятком є лише здатність респондентів бачити кінцеву мету й самостійно знаходити раціональні шляхи її досягнення, лише шоста частина вважає цей показник непотрібним, більшість респондентів (65%) прагне набути його й лише (20%) вважає достатньо розвиненим.

Однак ми звернули увагу на те, що визначенню мотивів і смислів власної педагогічної освіти приділяють майбутні вчителі увагу в будь-якому контексті. Як уже було зазначено, майбутні вчителі доволі високо оцінили вміння здійснювати професійно-педагогічну самореалізацію, оскільки високим виявився показник прагнення навчатися (46%): за всіма критеріями майбутні вчителі відчують незадоволеність рівнем суб'єктності. На нашу думку, це створює передумови для того, щоб суб'єктний простір студентів набув системного характеру. Результати констатувального етапу експерименту подано в таблиці, яка відображає розподіл студентів контрольної групи за рівнем сформованості у них суб'єктності за кожним критерієм на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 4.6).

Аналіз отриманих даних дає підстави для узагальненої характеристики рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

До першого, низького, рівня можна віднести майбутніх учителів, які відчують себе об'єктами навчання й не усвідомлюють себе суб'єктами власної навчальної діяльності. Такі майбутні вчителі не набули навичок вироблення власної технології організації самоосвітньої діяльності, тому ключовим мотивом їхнього навчання в університеті є контроль знань, умінь і

навичок з боку викладачів університету, що є мотивацією для навчання, а не власне бажання досягти певних навичок професійно-педагогічної діяльності.

Таблиця 4.6

**Розподіл студентів контрольної групи за рівнем сформованості в них суб'єктності за кожним критерієм на констатувальному етапі**

КРИТЕРІЇ	РІВНІ			УСЬОГО
	кількість осіб у %			
	Низький	Середній	Високий	
1. Ціннісно-мотиваційний	26	4	33	100
2. Когнітивний критерій	32	46	22	100
3. Прогностично-діяльнісний	34	56	10	100
4. Рефлексивно-регулятивний	29	44	27	100

Майбутні вчителі у своїх анкетах пояснюють таке ставлення до самоосвітньої діяльності „попереднім шкільним досвідом навчання”, коли на першому курсі студенти-першокурсники намагаються швидше „адаптуватися до університетського життя”, а також до „вимог різних викладачів”, тобто до нових соціальних умов.

На низькому рівні когнітивний компонент навчання в університеті для майбутніх учителів ще не набуває особистісної значущості, оскільки майбутні вчителі сприймають навчання як умову здобуття диплома про вищу освіту. Про це свідчать відповіді майбутніх учителів під час інтерв'ю щодо визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, більшість студентів вважає „диплом про вищу освіту” умовою професіоналізму: „чим більше дипломів, тим кращий професіонал”. Вочевидь, майбутні вчителі сприймають навчально-пізнавальну діяльність не в системі цілісної фахової підготовки до майбутньої самореалізації, а лише ситуативно зорієнтовано, пов'язуючи з потребами майбутньої професійно-педагогічної практики. Незважаючи на те, що в процесі аудиторних занять майбутні вчителі вивчають різні освітні концепції й педагогічні технології, знання не відтворюють власної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів.

Отже, основну увагу студенти зосереджують на змісті навчального матеріалу, тобто на репродуктивному рівні. На жаль, технологічний процес організації діяльності залишається неусвідомленим і не є предметом цілеспрямованого управління.

На цьому рівні майбутні учителі на підставі власного суб'єктного досвіду виробляють власну методикау навчально-пізнавальної діяльності. Така методика є зручною для студентів, оскільки вона враховує індивідуальні особливості кожного, однак про цілеспрямованість пізнавальної діяльності не йдеться. Отже, майбутні вчителі по-різному виконують завдання, запропоновані різними викладачами й зазначають в анкетах, що вони „намагаються чітко враховувати рекомендації педагогів”, уважаючи ці рекомендації головною умовою успіху. Це пояснює, чому вони залишають поза увагою власний суб'єктний досвід щодо навчально-пізнавальної діяльності.

Під час констатувального етапу майбутні вчителі II курсу університету констатували той факт, що вони відчують „незадоволеність методикою й продуктивністю своєї навчально-пізнавальної діяльності, оскільки нереалізовані їхні потенційні можливості щодо майбутньої професії”. Це підтверджує наявність суб'єктності, однак майбутні вчителі не здатні ефективно змінити власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Зазначимо, що за результатами анкетування з методики визначення самооцінки особистості (див. додатки Г, В) визначено, що студенти старших курсів, які відрізняються організованістю, старанністю, мають високий рівень виконавської дисципліни, але вони не мобільні в організації діяльності й часто є безпорадними в навчально-педагогічних проблемних ситуаціях, які потребують мобільності, нестандартності мислення, креативних якостей під час виконання навчальних завдань такого рівня. У таких майбутніх учителів занижена самооцінка. Самостійна робота має переважно виконавчий характер, тобто майбутній учитель не ставить перед собою завдань, які окреслюють пріоритети власного професійного й особистісного

саморозвитку, оскільки невміння здійснити аналіз власної діяльності не надає майбутньому вчителю змоги самоорганізуватися для їх реалізації.

Для низького рівня суб'єктності характерною ознакою є те, що майбутні вчителі не набули навичок аналізувати власну навчально-пізнавальну діяльність, а можуть лише здійснити розмежування окремих аспектів, що розкривають їхню навчально-пізнавальну діяльність, до того ж, вони не здатні пояснити причинно-наслідкові зв'язки успішної чи незадовільної діяльності та не мають навичок визначити перспективи розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Під час інтерв'ю ми встановили, що самооцінка майбутніх учителів пов'язана з конкретною відповіддю на запитання на практичному занятті або із практичними навичками педагогічної діяльності. Проте самооцінювання відбувається на рівні відчуття якості відповіді порівняно зі зразками. Так, під час бесіди майбутні вчителі зізнаються, що відчувають серйозні ускладнення, щоб оцінити себе. Тобто на цьому етапі не існує відповідності між результатами навчання та рівнем сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Безперечно, висока виконавська дисципліна майбутніх учителів може зумовити високу результативність навчання шляхом активування пам'яті й волі, що зумовлює високі психофізичні навантаження й практичну неготовність до цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Зауважимо, що навіть за умов наявності низького рівня суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки маємо справу не з нульовим етапом, оскільки кожен майбутній учитель має власний суб'єктний досвід навчально-пізнавальної діяльності, якого він набув ще зі школи. Тому ми намагалися комплексно й глибоко проаналізувати низький рівень, щоб окреслити межі найближчого розвитку суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Другий рівень – середній – відрізняється тим, що майбутні вчителі у процесі фахової підготовки демонструють наявність осмислених суб'єктних

позицій щодо загальної методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. Майбутні вчителі володіють певним комплексом методів, що забезпечують найвищу продуктивність самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Отже, на цьому рівні майбутні вчителі намагаються виробити індивідуальну систему професійно-педагогічної діяльності. Вони усвідомлюють значущість теоретичного аспекту фахової підготовки й сутність навчального процесу загалом, динаміку його розвитку, чинників, що впливають на результативність фахової підготовки.

На середньому рівні зростає потреба у використанні власних методів і пріоритетних індивідуальних технологій у майбутніх учителів, які ефективно й інтенсивно впливають на якість виконання навчально-педагогічних завдань, а також забезпечують високий рівень їхньої ефективності. Вибір майбутнім учителем того чи того методу й засобу самонавчання стає осмисленим процесом, який передбачає комплексний аналіз педагогічної ситуації. На цьому етапі майбутні вчителі починають активно перейматися проблемою формування власного досвіду продуктивної самоосвітньої діяльності. Отже, на цьому рівні майбутній учитель випрацьовує індивідуальну систему професійно-педагогічної діяльності, однак така система стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку й не моделюється як система загальної динаміки професійно-педагогічного розвитку впродовж усього життя.

На цьому етапі майбутні вчителі розвивають навички рефлексії, аналізуючи педагогічні ситуації, під час рольових ігор, виконання проблемних завдань, у процесі організації самостійної й дистанційної роботи, вибору індивідуальних методів навчання, пошуку інформації й роботи з нею тощо. Перші спроби системної рефлексії викликають у майбутніх учителів певні проблеми, а саме це потребує чимало часу й не завжди дає очікувані результати. Для цього етапу характерна й важлива динаміка процесу рефлексії, яка набуває тенденції до цілеспрямованого формування, оскільки

рефлексія й саморефлексія стають реальним предметом пізнавального інтересу й реалізуються переважно на саморегулятивній основі.

Третій рівень – високий. Ми визначили його як найвищий у межах університетської освіти, оскільки після закінчення університету фахівці продовжують набувати суб'єктності й суб'єктного досвіду на шляху самореалізації й досягнення „акме”. Ознакою цього рівня є соціально-професійна активність. Майбутні вчителі чітко визначають мотиви й смисли власної університетської педагогічної освіти, тобто ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до обраної професії. Вони відчують потребу в саморозвитку власної творчої індивідуальності, а також прагнення щодо осмислення можливостей свого професійно-педагогічного потенціалу. Майбутні вчителі усвідомлюють потреби в самореалізації на рівні самопізнання й самостановлення образу „Я-професіонал”. У результаті анкетування встановлено, що на цьому рівні вони виявляють активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері й демонструють загальнопедагогічну ерудицію. Крім того, респонденти відзначають позитивний вплив проходження педагогічної (виробничої) практики (див. додаток Д).

Майбутні вчителі, яких можна віднести до цього рівня, мають розвинені вміння цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю, уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування й удосконалення позитивних власних професійно значущих якостей. Майбутні вчителі виявилися здатними самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності, а також проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані. Ці респонденти виділялися серед інших також умінням бачити кінцеву мету професійно-педагогічної діяльності й самостійно знаходити раціональні шляхи для досягнення й реалізації поставленої педагогічної мети. Студенти з високим рівнем

сформованості суб'єктності демонстрували вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання щодо професійно-педагогічної діяльності з ідеалом. На цьому рівні майбутні вчителі здатні самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень щодо професійно-педагогічної кар'єри.

Для чистоти формувального етапу експерименту нам потрібно порівняти середні показники за рівнями сформованості суб'єктності майбутніх учителів обох груп (контрольної й експериментальної), оскільки рівні сформованості суб'єктності в обох групах не повинні значно відрізнятись. Так, для нашого дослідження важливо, щоб обидві групи мали приблизно однаковий рівень. Це допоможе визначити вплив запропонованих педагогічних умов на формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Середні показники за рівнями сформованості суб'єктності майбутніх учителів експериментальної групи за кожним критерієм на констатувальному етапі педагогічного експерименту подано в таблиці 4.7.

*Таблиця 4.7*

**Розподіл студентів експериментальної групи за рівнем сформованості в них суб'єктності за кожним критерієм на констатувальному етапі**

КРИТЕРІЇ	РІВНІ кількість осіб у %			УСЬОГО
	Низький	Середній	Високий	
1. Ціннісно-мотиваційний	25	43	32	100
2. Когнітивний критерій	25	48	27	100
3. Прогностично-діяльнісний	34	50	16	100
4. Рефлексивно-регулятивний	28	46	26	100

Найбільш сформованими виявилися потребнісно-мотиваційні вміння майбутніх учителів: середній бал у КГ – 33% та в ЕГ – 32%. Менше сформовані когнітивні вміння майбутніх учителів, їхній середній бал у КГ становить 22% і в ЕГ – 27%. Зазначимо, що в експериментальній групі дані за

цим критерієм вищі, ніж у контрольній. Це свідчить про те, що експериментальна група має вищий показник успішності, ніж контрольна. Однак показник успішності не є головним у процесі формування суб'єктності, тому це не матиме суттєвого впливу на загальний показник суб'єктності майбутніх учителів у процесі його формування.

Найнижчий показник сформованості виявили прогностично-діяльнісні вміння майбутніх учителів, оскільки їхній середній бал у КГ – 10% і в ЕГ – 16% і рефлексивні вміння також недостатньо розвинені, достатній рівень лише в приблизно чверті студентів і становить середній бал в КГ – 27% і в ЕГ – 26%.

Порівнявши середні показники контрольної та експериментальної груп учасників експерименту, ми бачимо, що рівень сформованості суб'єктності респондентів приблизно однаковий за всіма критеріями й показниками. В узагальнювальних діаграмах подано порівняні дані за всіма критеріями та показниками відповідно до рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів (див. додаток 3). Відзначимо показник активності майбутніх учителів до самоосвіти, дані якого відрізняються в КГ і в ЕГ за низьким рівнем. Він становить у КГ 63% і в ЕГ – 32%, натомість це не означає, що у КГ цей показник несформований, а в ЕГ – сформований, оскільки за високим рівнем у КГ – 18% і в ЕГ – 23%, тобто вони майже однакові. Ми пояснюємо цю розбіжність між даними тим, що в ЕГ майже половина майбутніх учителів мають середній рівень, тому перспективи формування цього показника суб'єктності для нашої експериментальної роботи відкриті, оскільки цей показник після завершення експерименту може залишитися на цьому ж рівні. Тому невідповідність цих даних не впливатиме на якість нашої експериментальної роботи. Водночас загальна оцінка механізмів, що сприяють формуванню суб'єктності майбутніх учителів, в обох групах ідентична.

Як впливає з таблиці, істотних відмінностей у ступені сформованості суб'єктності студентів контрольної й експериментальної груп не виявлено.



Отже, на початку експерименту в КГ – 30% і в ЕГ 28% майбутніх учителів не опанували в повному обсязі навіть умінь до самоосвіти й саморозвитку, вони не відчують потреби самореалізації в професійно-педагогічній кар'єрі й не здатні самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у майбутній професії. Частково володіють уміннями самоосвіти й саморозвитку, організації систематичної й цілеспрямованої діяльності, зорієнтованої на формування позитивних професійно значущих якостей, 47% респондентів обох груп. Загалом за результатами констатувального етапу експерименту високий рівень має лише чверть майбутніх учителів. Вони впевнено володіли вміннями відповідно до чотирьох критеріїв. Незважаючи на отримані позитивні результати щодо високого рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів, цей показник у КГ становить 23% і в ЕГ – 25%. Уважаємо такі показники недостатніми, особливо з огляду на інформаційно-технологічний і соціально-педагогічний контекст освітніх змін. На нашу думку, суб'єктність майбутніх учителів має бути визначена саме за третім (прогностично-діяльним) і четвертим (рефлексивно-регулятивним) критеріями, які відповідають недостатньому рівню.

Завершуючи аналіз результатів, робимо загальний висновок, що рівень сформованості суб'єктності серед майбутніх учителів у процесі фахової підготовки недостатній, що необхідно враховувати, розробляючи відповідні педагогічні умови й сучасні методики з формування суб'єктності майбутніх учителів. Недостатність рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки підтверджують кілька аргументів. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів акцентовано на набутті знань, формування ж умінь залишається поза увагою і викладачів, і студентів. Вочевидь, передбачено, що майбутні педагоги самі віднайдуть шляхи реалізації знань на практиці, проте, як це відбувається насправді, викладачі-методисти це майже не відстежують.

Аналіз отриманих даних не лише констатує загальний рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів, а й допомагає визначити напрями експериментальної роботи, сформулювати мету й визначити сучасні методики й технології щодо формування суб'єктності майбутніх учителів. Це й буде зроблено в процесі подальшої експериментальної роботи.

Проведена педагогічна діагностика реального стану фахової підготовки майбутніх учителів щодо професійно-педагогічної діяльності дозволяє зробити узагальнювальні висновки, необхідні для наукового обґрунтування системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

1. Нейтральне й невизначене ставлення більшості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до майбутньої самоосвітньої діяльності, до здатності створювати індивідуальну стратегію професійного розвитку, тобто суб'єктний простір, а також до самостійного корегування стратегії особистісних досягнень у професійно-педагогічній кар'єрі характеризує сучасний стан фахової підготовки майбутніх учителів, яку реалізують без необхідності формування їхньої суб'єктності.

2. Стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в сучасному освітньому просторі слід визнати недостатнім для здійснення систематичної й цілеспрямованої діяльності, зорієнтованої на формування власних позитивних професійно значущих якостей.

3. Установлено, що стан усвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання й самозростання, а також активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері і серед учителів-практиків, і серед майбутніх учителів недостатній, тому ми повинні це враховувати, розробляючи відповідні педагогічні умови.

4. Проаналізовано недоліки й проблеми щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, які пов'язані з недостатнім когнітивним рівнем майбутніх учителів, а також невідповідність фахової

підготовки в університеті реальній потребі в підготовці педагогів з високим рівнем суб'єктності і професійно готових до формування суб'єктності в школярів. Цей факт треба враховувати, розробляючи сучасні методики й технології.

5. Аналіз стану сформованості суб'єктності майбутніх учителів за високим рівнем на констатувальному етапі педагогічного експерименту показав наявну потребу у використанні спеціальних новітніх інформаційно-комунікативних технологій, які спрямовані на формування творчої, ініціативної, самодостатньої особистості, здатної до самопізнання, саморефлексії й саморегуляції в освітньому просторі.

#### **4.3. Упровадження системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі науково-методичного супроводу**

Відповідно до запропонованої системи, яку було докладно обґрунтовано в попередньому розділі, перший і другий етапи фахової підготовки майбутніх учителів передбачають адаптацію студентів педагогічних спеціальностей до умов вищого навчального закладу та теоретико-практичне засвоєння педагогічних основ. Як свідчать результати проведеного констатувального етапу експерименту, більшість студентів першого та другого курсів мають низький рівень суб'єктності. На цьому адаптаційному етапі в процесі теоретико-практичного засвоєння педагогічних основ відбувалося, з одного боку, науково-методичний супровід студентів з боку кураторів і викладачів університету в позааудиторний час, а з іншого – засвоєння циклу предметів фундаментальної психолого-педагогічної підготовки (педагогіка, загальна психологія, історія педагогіки, вікова й педагогічна психологія, основи педагогічної майстерності тощо).

Зауважимо, що саме педагогічні вищі навчальні заклади мають найбільший потенціал щодо розробки й реалізації перспективної цільової програми організації суб'єктно-професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Науково-педагогічний супровід на цьому етапі передбачав створення на факультетах концепції суб'єктного становлення студентів як педагогів за наявності науково-теоретичного забезпечення, на кафедрах – за наявності певних методик щодо організації формування суб'єктності майбутніх учителів. Відзначимо, що зміст програм психолого-педагогічних дисциплін викладачів педагогічних кафедр був переорієнтований на спеціальне планування процесу стимулювання студентів до адекватної самооцінки, вироблення активної суб'єктної позиції студентів щодо професійно-педагогічної діяльності, забезпечення емоційного переживання цінностей фахової культури та професійно-педагогічного саморозвитку, усвідомлення студентами свого Я-професійного.

Наголосимо, що достатньо високий потенціал формування суб'єктності студентів містив зміст дисциплін спеціальної предметної підготовки, оскільки студенти із самого початку були вмотивовані на самостійне оволодіння педагогічними вміннями проектування, конструювання й розв'язання саме фахових завдань. Крім того, відповідно до навчальних планів з різних фахових педагогічних спеціальностей саме цикл спеціальних дисциплін передбачав певні часи з організації самостійної роботи студентів. Підпорядкувати самостійну роботу студентів завданням з формування професійної суб'єктності було одним із найефективніших напрямів оптимізації фахової підготовки.

У ході третьої стадії педагогічного експерименту формування суб'єктності студентів відбувалося цілеспрямоване становлення особистісних якостей і професійних умінь, передбачене дидактико-методичним забезпеченням. Цей аспект відображено в навчальних планах як спецкурс „Суб'єктно-професійне становлення педагога”. Його мета полягала

в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей і професійних умінь на основі суб'єктності майбутніх учителів. При цьому в усіх видах діяльності забезпечено поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом, що сприяло зростанню самовизначення й усвідомлення студентами необхідності до саморегуляції в різних видах педагогічної діяльності. На цьому етапі циклу формування суб'єктності студентів їхній рівень суб'єктності відповідно до поступової динаміки визначено як середній, оскільки це послідовний етап на шляху до остаточної мети нашого дослідження. Зважаючи на це, процес організації формування суб'єктності майбутніх учителів ми розглядали як перетворення їхніх функційних станів, тобто перехід від одного рівня до іншого, зокрема від низького до середнього, від середнього до високого рівня суб'єктності, які були пов'язані зі стимулюванням суб'єктності особистості, у самоформування певних умінь і якостей на заняттях із конкретної дисципліни й у позанавчальний час у процесі виконання самостійної роботи тощо.

Щодо останньої, четвертої, стадії формування суб'єктності майбутніх учителів, то вона полягала у виявах суб'єктності студента, який здійснював самостійне, цілеспрямоване перетворення власних здібностей і особистісних властивостей на професійно значущі якості. Студент реалізував можливості в досягненні певного рівня кваліфікації й різнобічного професійно-особистісного розвитку в процесі педагогічної (виробничої) практики, необхідної для успішного виконання майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Отже, у попередньому підрозділі нами була подана схему суб'єктно-професійного циклу, яка відображала одне з основних положень нашого дослідження щодо наступності формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки протягом усього навчання в університеті. У межах цього підрозділу ми поставили завдання, з одного боку, розкрити необхідність постійного розвитку суб'єктності майбутніх учителів у період

навчання в університеті, а з іншого – продемонструвати засоби, завдяки яким зазначений процес має відбуватися ефективно та плідно поза межами університету.

Як було зазначено, саме науково-методичний супровід з боку викладачів університету, завідувачів кафедр, декана, кураторів академічних груп має бути потужним засобом формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки впродовж усього навчання в університеті. Тому цей підрозділ присвячено питанню якісної організації науково-методичного супроводу майбутніх учителів в університеті.

Одним із пріоритетних напрямів формувального етапу експерименту було формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі науково-методичного супроводу, який здійснювали викладачі в процесі спільної навчальної діяльності.

Як вважає вітчизняний науковець Т. Сорочан, сам термін „супровід” підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії. У контексті педагогічної науки вчена зазначає, що педагогічний супровід передбачає професійну взаємодію, спрямовану на вирішення завдань педагогічного змісту із застосуванням педагогічних методів [400, с. 244].

Зауважимо, що під „психологічним супроводом” розуміють систему професійної діяльності практичного психолога, психотерапевта, спрямовану на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку особистісних якостей людини, при цьому головним завданням спеціаліста в процесі психологічного супроводу є визнання цінності самостійного вибору людиною свого життєвого шляху.

Під психолого-педагогічним супроводом Л. Ковальчук розуміє формування культури професійного мислення педагога, таку організацію теоретичної і практичної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, яка забезпечує розвиток їхньої здатності пізнавати й перетворювати явища педагогічної дійсності, педагогічного мислення,

уміння оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів, сприяє досягненню високого рівня освіченості, професіоналізму тощо [180, с. 43].

На думку Н. Лупанової, педагогічний супровід є комплексним методом, однак ефективність такого супроводу залежить від рівня сформованості вмінь майбутнього вчителя приймати конструктивні рішення в різних навчальних ситуаціях, що інтегрують професійні навички. Крім того, як зазначає науковець, педагогічний супровід сприяє розвитку критичного та творчого мислення, активності, відповідальності, при цьому створюється інформаційне поле діяльності, однією з функцій якого є профілактика деструктивного розвитку професіонала, надання допомоги в подоланні бар'єрів і насичення навчального процесу педагогічними завданнями різної складності [235, с. 277].

У контексті дослідження проблеми надання психологічної допомоги майбутнім учителям вітчизняний дослідник Н. Євдокимова вважає, що психологічна служба, безперечно, пов'язана з навчальною діяльністю в університеті й передбачає соціально-психологічний супровід. Учена зазначає, що ефективний соціально-психологічний супровід разом з ефективною навчально-професійною діяльністю дає потужний розвивальний ефект особистості майбутніх учителів, сприяє формуванню смислових контекстів професійної освіти та професіогенези особистості [126, с. 165].

Уважаємо, що учасники науково-методичного супроводу мали стати рівноправними партнерами такої взаємодії, незважаючи на те, що в них був різний рівень і наукової підготовки, і практичного педагогічного досвіду. У нашому випадку учасниками партнерської взаємодії були майбутні вчителі й викладачі.

Методологія науково-методичного супроводу ґрунтувалася на засадах відкритої освіти, яка передбачала орієнтацію вітчизняної освіти на європейську й відповідає стратегії суб'єктно зорієнтованого розвитку студента. Якщо говорити про відкритість освіти, то така система освіти

зазвичай ґрунтується на законах синергетики, які ми досліджували в попередніх розділах роботи. Науково-методичний супровід зумовив неможливість застосування жорстких і догматичних схем взаємодії між майбутніми вчителями та викладачем, тому викладачі використовували тільки демократичний стиль спілкування. За такої взаємодії всі учасники педагогічного процесу використовували позицію суб'єктів, тобто активно реалізували власні потенційні можливості, а саме: самості в напрямі саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення та ін.

У контексті експериментальної роботи науково-методичний супровід передбачав категорію, яка ґрунтувалася на педагогічній взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, при цьому необхідною умовою такої взаємодії були добровільність і партнерство, а визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток учасників освітнього процесу.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту нами виявлено функції науково-методичного супроводу, які передбачали, з одного боку, цільові функції, що відображали зміст педагогічних завдань, які розв'язувалися власне суб'єктами науково-методичного супроводу, а з іншого – інструментальні функції, що відображали технологію науково-методичного супроводу.

У своїй сукупності функції науково-методичного супроводу реалізували головну мету розвитку професійних особистісно-індивідуальних якостей майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки. Тому однією з найважливіших функцій професійного розвитку майбутніх учителів були реалізація й здійснення цілеспрямованого впливу на їхній професійний розвиток. Суб'єкти науково-методичного супроводу, реалізуючи його завдання, акцентували увагу передусім на розвиток професійної індивідуальності особистості майбутніх учителів.

Реалізація розвивальної функції передбачала створення викладачами, методистами ситуацій розвитку, які сприяли появі новоутворень в особистісних якостях майбутнього вчителя й розкриття його професійно-



педагогічних потенціалів, що відображали індивідуальність майбутнього вчителя як професіонала.

У процесі реалізації науково-методичного супроводу викладачами вищів було виявлено особистісно значущі проблеми професійного спрямування майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, при цьому методисти, викладачі університету спільно з майбутніми вчителями здійснювали пошук варіантів вирішення певних проблем професійного характеру.

Іншою функцією науково-методичного супроводу була фасилітація, тобто полегшення адаптації майбутніх учителів до нового професійно-педагогічного середовища відповідно до нових професійних ситуацій. У майбутніх учителів найчастіше виникали труднощі в тих ситуаціях, які для них були новими, наприклад, новий педагогічний колектив, проведення перших уроків у школі, участь у не відомій раніше події, зокрема в конференції, науково-методичних семінарах, організація позакласного заходу тощо. Ця функція науково-методичного супроводу сприяла адекватному вибору майбутнім учителем власної позиції в нових, раніше не відомих йому умовах. Безперечно, реалізація цієї функції передбачала спільний аналіз нових ситуацій майбутнім учителем і методистом, визначення ставлення до неї, пошук способів поведінки.

Наголосимо на значущості реалізації корекційної функції науково-методичного супроводу, оскільки ця реалізація передбачала спрямованість педагогічних дій на певні зміни в ціннісній сфері майбутнього вчителя, що істотно вплинуло на його професійну поведінку.

Усі ці функції науково-методичного супроводу були взаємопов'язані в ході формувального етапу педагогічного експерименту. Їх реалізація відбуватися комплексно, оскільки цілісний вплив на особистість майбутнього вчителя сприяв формуванню суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Наступною функцією науково-методичного супроводу було виявлено діагностичної функції, яка передбачала виявлення причин проблем і труднощів, які виникали в майбутніх учителів у процесі педагогічного експерименту. Завдання методиста полягало у виборі найбільш придатних педагогічних засобів і створенні сприятливих умов для вирішення майбутніми вчителями наявних проблем.

Завданням діагностики був контроль динаміки суб'єктного розвитку особистості майбутнього вчителя й пошук оптимальних можливостей набуття ним суб'єктності в професійно-педагогічній діяльності.

У контексті досягнення загальної мети науково-методичного супроводу особливої значущості набула реалізація прогностичної функції. Її сутність полягала в обґрунтуванні певного прогнозу особистісних змін, які можуть бути досягнуті в ході зазначеного супроводу. На основі прогностичної функції відбувалося проектування взаємодії викладачів, методистів із майбутніми вчителями в процесі фахової підготовки.

Актуальності набула така функція науково-методичного супроводу, як організаторська, яка передбачала використання організованих методистом ситуацій, заходів для вирішення проблем майбутніх учителів.

Науково-методичний супровід майбутніх учителів у процесі формульовального етапу експерименту ми розглядали як багатофункційний процес і педагогічну систему формування суб'єктності майбутніх учителів. Такий супровід був представлений як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження освітніх інновацій, які забезпечували новий рівень розвитку освіти. У ході спільної творчої діяльності майбутніх учителів і викладачів університету відбулася апробація нових інноваційних технологій у навчально-виховному процесі, до того ж, суб'єкти взаємодії спільно виробляли необхідні рекомендації й здійснювали моніторинг результатів. Так, науково-методичний супровід майбутніх учителів передбачав створення педагогічної системи, яка включала визначення певної мети, змісту, методів взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу.

Основною функцією методистів, викладачів університетів і керівників практики в процесі науково-методичного супроводу щодо формування суб'єктності майбутніх учителів було створення відповідних умов і стимулювання активності майбутніх учителів. Отже, викладачі університету організовували цілеспрямований педагогічний супровід саморозвитку особистості студентів, побудований на гармонізації цілей виховання й самовиховання.

Зауважимо, що науково-методичний супровід дозволив подолати дистанційність взаємодії викладача університету й майбутніх учителів, забезпечити неформальну атмосферу проведення занять. Науково-методичний супровід дозволив також залучити широке коло фахівців, зокрема методистів, керівників практики, учителів-практиків, керівників, адміністрацію університетів тощо. Суб'єкти науково-методичного супроводу намагалися не коригувати й вирішувати проблеми один одного, а в процесі такої взаємодії вони здійснювали обмін думками, досвідом, інформацією, що забезпечило знаходження різних шляхів та підходів до вирішення певних педагогічних проблем.

На основі формувального етапу педагогічного експерименту ми дійшли висновку, що науково-методичний супровід ґрунтується на таких засадах:

- співтворчості учасників педагогічної взаємодії, що передбачало спільну діяльність суб'єктів, які прагнули досягти нових якісних і кількісних результатів в освітньому процесі;
- синергетичності, яка полягала в нестабільності й нелінійності як процесуальної характеристики та самоорганізації системи науково-педагогічного супроводу;
- демократичності, що передбачало врахування різних думок щодо певної педагогічної проблеми, колегіальність у процесі спільного вирішення цієї проблеми;

– ситуації вибору, тобто розробка кількох варіантів програм або моделей діяльності, методик, які забезпечували передумови для свідомого вільного вибору певної моделі поведінки;

– самореалізації, що ґрунтувалася на розкритті особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу.

Нами було також виявлено, що для здійснення ефективного науково-методичного супроводу майбутніх учителів потрібні:

1) інформаційно-методичне, організаційне забезпечення навчального процесу, урахування особливостей соціально-психологічної адаптації майбутніх учителів у процесі фахової підготовки до навчання у вищому навчальному закладі;

2) доброзичливе, виважене, емпатійне ставлення викладачів до майбутніх учителів як до суб'єктів спільної навчальної діяльності;

3) забезпечення мотивації й стимулювання навчання майбутніх учителів.

На формувальному етапі педагогічного експерименту в процесі науково-методичного супроводу викладачами і методистами університетів було рекомендовано майбутнім учителям застосовувати методи саморегуляції, які поєднували дві групи технік: емоційно зорієнтованих і проблемно зорієнтованих. Щодо емоційно зорієнтованих технік були запропоновані вправи нервово-м'язової релаксації, вправи „візуальної репродукції”, позитивні настанови і твердження, заміна ірраціональних думок, що спричиняли тривогу й негативні емоційні стани, на раціональні, які забезпечували контроль над емоціями. Щодо проблемно зорієнтованих технік, то вони передбачали прямі дії для вирішення проблемних ситуацій: раціональне самокерування особистості й самоорганізацію навчальної діяльності; ефективний розподіл часу, ретельну підготовку до занять, до іспитів, структурування навчального матеріалу на складні та проблемні питання, поетапне планування роботи, обговорення складних питань із компетентними одногрупниками, організацію робочого місця.

Очевидно, що науково-методичний супровід протягом навчання в університеті дав можливість майбутнім учителям у процесі фахової підготовки опанувати позицію суб'єкта розвитку власного професіоналізму, обрати певний варіант супроводу з педагогом за спрямованістю, змістом, формами й терміном проведення.

Схарактеризуємо докладніше загальну технологію науково-методичного супроводу. Оскільки вона передбачала розкриття послідовності діяльності суб'єктів взаємодії в досягненні кінцевого результату, ми визначили етапи науково-методичного супроводу і для кожного етапу – проміжні цілі й провідні методи та методики.

Зазначимо, що в основі науково-методичного супроводу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки були педагогічні суб'єкт-суб'єктні технології, які нами було представлено в попередніх розділах нашого дослідження.

*Перший етап* науково-методичного супроводу майбутніх учителів, мета якого полягала в обранні певної методики самовиховання й самоосвіти в процесі розв'язання окремих завдань професійного характеру. Наведемо приклади двох методик – „хатинка” та „календарик”.

Перша методика – „хатинка” – ґрунтувалася на з'ясуванні й виконанні самозобов'язань. Майбутньому вчителю треба було намалювати чотири фігури, які нагадують зображення хатинки. Основою кожної з них був прямокутник, горизонтальну сторону якого треба було поділити на сім рівних частин, тобто на сім днів, які становлять тиждень. Відповідно над кожним відрізком треба було написати скорочену назву тижня. Вертикальну смугу прямокутника також поділено на відрізки, кількість яких повинна дорівнювати кількості пунктів плану роботи майбутнього вчителя над собою (відрізки нумерують).

За допомогою вертикальних і горизонтальних паралельних ліній слід поділити всю площину прямокутника на клітинки, кожна з яких відповідала певному дню тижня та конкретному пункту плану. Верхня й нижня сторони

прямокутника були основами трикутників: перший відігравав роль „стріхи” „хатинки”, а другий – її „фундаменту”. У „хатинці” фіксувалися акти професійного самовиховання студента, тобто його зусилля над собою в напрямі оволодіння певним умінням або якістю.

Якщо протягом дня таке зусилля мало місце, то студент малював у конкретній клітинці-полі знак „плюс”, а якщо ні – знак „мінус” (випадок, коли конкретний пункт особистого плану самовиховання не виконано). Робити це було необхідно зазвичай увечері з метою аналізу прожитого дня, звіту перед собою щодо самовиховної активності в професійному становленні. Щоб не забути „поспілкуватися” з особистим щоденником, бажано було відкривати його завжди в один і той самий час за допомогою певного сигналу.

У кінці кожного тижня підраховувалася кількість позитивних і негативних знаків. Загальну кількість зусиль над собою (знаків „плюс”) фіксували у верхній частині „хатинки”, на її „стрісі”. У нижньому трикутнику фігури записували цифру, яка відбивала ступінь особистої пасивності й безвільності у справі реалізації програми професійного самовиховання (кількість знаків „мінус”). Результати аналізу причин збільшення цих знаків стимулював самонаказ.

Порівнюючи підсумкові показники роботи над собою за два останні місяці, студенти мали можливість зробити висновки про збільшення чи падіння (і за рахунок чого) рівня своєї самовиховної активності. Результат такого порівняння – народження самоаналізу.

Поглибленню усвідомленості власної суб’єктності та її корекції сприяло складання в кінці кожного року графіка збільшення й зменшення кількості актів самовиховання (на осі абсцис „відкладають” назви місяців року, на осі ординат – показники числа зусиль над собою за кожний місяць).

Отже, майбутній фахівець здійснював постійний самоконтроль, установлюючи відхилення самовиховної діяльності від особистого зразка й точність виконання особистого плану професійного самовиховання.

Самоконтроль виявив необхідність корекції самовиховної діяльності студента відповідно до розробленої ним програми.

Зазначену методику рекомендовано студентам лише початкових курсів, наступну – лише студентам старших курсів. Досвід організації суб'єктності майбутніх учителів свідчив, що саме нею найчастіше користувалися й випускники. Вона не потребувала, як попередня, систематичної фіксації суб'єктом самовиховання здійснених зусиль над собою за допомогою знаків у клітинках-полях, спеціальних малюнків у щоденниках. Щоб узяти її на озброєння, слід було, по-перше, наклеїти на зворотний бік маленького календарика поточного року папірець з особистим планом самовиховання, по-друге, хоча б двічі на день у певні години брати цей календарик у руки і, урахувуючи зобов'язання, самоконтролювати хід виконання плану, по-третє, щовечора в процесі самозвіту про результати роботи над собою фіксувати їх на календарі.

Фіксація результатів самовиховної діяльності мала свої особливості. У майбутнього вчителя була необхідність зафіксувати на календарі результати своєї суб'єктності. Якщо протягом цього дня суб'єкт самостійно виконав усі заплановані вправи, то ручкою або олівцем він замикав певну кількість у коло на календарі. За умови, що мету було досягнуто лише на 50%, цифру обводили не повністю, а залишали напіввідкритою. Керуючись цими вимогами кожного дня, майбутній учитель підраховував наприкінці місяця кількість цифр, замкнених у коло, і кількість напіввідкритих цифр певного стовпчика календарика. Щоб одержати узагальнений результат, треба було додати до загальної кількості повністю обведених цифр половину кількості напіввідкритих цифр. Таким результатом стала кількість продуктивних у плані саморозвитку днів певного місяця, коли майбутній педагог не „плив за течією”, а підпорядковував обставини своїм зусиллям із реалізації прийнятих самозобов'язань. Аналіз майбутнім учителем змісту 2, 6 або 12 самоцінних календариків (тобто особистісно значущих для його професійного

саморозвитку протягом двох, шести або дванадцяти місяців), їх зіставлення і спонукало до самонаказу в напрямі активізації власної суб'єктності.

Майбутні вчителі доволі часто відзначали, що саме на етапі пошуку сприятливої й ефективної методики самовиховання й самоосвіти процес розв'язання окремих завдань професійного характеру давав поштовх до роздумів над формуванням власної суб'єктності майбутніх учителів.

*Другий етап* науково-методичного супроводу – конструктивно-змістовний, спрямований на те, щоб майбутній учитель у процесі фахової підготовки спроектував власну модель освітньої діяльності на основі власної суб'єктності, яку він хотів упровадити під час педагогічної практики. На цьому етапі необхідно переосмислити теорію та практику за обраною проблемою, а також спроектувати модель майбутньої педагогічної діяльності. На цьому етапі нами були надані рекомендації майбутнім учителям діяти відповідно до логіки побудови педагогічної системи, зокрема: визначити мету, зміст, форми й методи навчально-виховного процесу відповідно до майбутньої педагогічної практики, передбачити необхідний рівень підготовленості учнів, спрогнозувати результати їхнього розвитку, обґрунтувати критерії, за якими можна відстежити результат.

Другий етап відрізнявся тим, що на ньому теоретичні уявлення майбутніх учителів про освітній процес і власну суб'єктність систематизувалися, тоді як на попередньому етапі здійснювався пошук можливих особистісних змін. Отже, другий етап був етапом створення власної моделі суб'єктності, висвітлення теорії та практики щодо впровадження певної педагогічної моделі діяльності в умовах конкретної школи під час педагогічної практики.

Як приклад наведемо варіанти завдань-самозобов'язань, запропонованих майбутнім учителям у процесі фахової підготовки в контексті формування суб'єктності на другому етапі науково-методичного супроводу:



1) створити проект навчальної програми нового спецкурсу для загальноосвітньої школи, пов'язаного з педагогічною спеціалізацією або темою курсової, дипломної чи магістерської роботи;

2) розробити технологічний аспект реалізації цієї програми для перевірки на емпіричному рівні висунутих концептуальних положень щодо розв'язання певної педагогічної проблеми;

3) створити методику вивчення будь-якого явища, процесу (методи, прийоми й засоби);

4) запропонувати нові (інтерактивні) методи, сукупність взаємопов'язаних методів відображення або аналізу діяльності учнів;

5) винайти комплекс педагогічних ситуацій або завдань, які потребують нестандартного вирішення відповідно до певної обраної тематики;

6) написати наукову статтю або реферат дослідницького характеру, який розкриває концептуальне ставлення майбутнього вчителя до певної проблеми або особливе бачення технологічного аспекту її розв'язання;

7) винайти окремі елементи технології попередньої оцінки на початкових етапах проектувальної діяльності тощо.

На цьому етапі з майбутніми вчителями в процесі фахової підготовки проводилися групові й індивідуальні консультації, дискусії, використовувався метод моделювання.

*На третьому етапі, науково-технологічному, відбувалося практичне впровадження науково-методичного супроводу, тобто це був етап упровадження. Його метою було відпрацювання всіх елементів прогнозованої системи діяльності майбутнього вчителя. На цьому етапі майбутнім учителям була потрібна допомога в узагальненні результатів, а також опануванні методами кількісної та якісної обробки даних.*

Аспект створення умов для формування в майбутніх учителів особистісного компонента професійної суб'єктності полягав у тому, що педагогічні дії підпорядковані потребі в реалізації ідеї: достатній рівень

відкриття майбутнім учителем особистісного сенсу роботи над собою був умовою формування в нього смислоутворювальних мотивів цієї діяльності.

З метою дослідження нами була обрана методика, розроблена О. Кучерявим „Хрестики і нулики”. Щодо організації процесу дослідження майбутніми вчителями моделі професіограми, то найбільш ефективним методом вирішення цього завдання була навчальна гра, зорієнтована на вивчення першокурсниками карт-професіограм. Карти були приготовлені у формі таблиць, кожна з яких відбивала систему вмінь, необхідних фахівцю для виконання певної функції, і у формі системоконцентричних кіл різного радіуса (у кільцях кожної системи містилася інформація такого змісту, як у першому варіанті). Такі карти створювали самі студенти під керівництвом викладача. Оптимальною була групова форма організації дослідної роботи з картами (опорними сигналами).

У варіанті, коли метою дослідників було створення карти-таблиці, викладачі мали варіанти піти різними шляхами: по-перше, разом зі студентами викладач визначав функції фахівця, давав їм чітку характеристику; по-друге, він пояснював майбутнім фахівцям сутність конкретних професійних умінь, запрошуючи й студентів висловлювати свої думки; по-третє, він поділяв усю навчальну групу на 4 – 5 мікрогруп (у кожній мікрогрупі повинні бути 7 або 5 студентів), організовував вибори старости мікрогрупи; по-четверте, викладач формулював перед усіма мікрогрупами студентів одне завдання: із загального переліку основних умінь майбутнього вчителя, зафіксованих в алфавітному порядку, дібрати множини вмінь, адекватні конкретним функціям спеціаліста; по-п’яте, він видавав старостам заздалегідь підготовлені ним до роботи матеріали: аркуші паперу із загальним переліком основних фахових умінь; невеличкі аркуші паперу із зазначенням на кожному з них одного конкретного вміння; шість конвертів, на яких зафіксовано назви певних професійних функцій (на кожному конверті назва лише однієї функції); педагогічні словники.

Конверт був потенційним „банком інформації” про зміст професіограми майбутнього вчителя. Заповнюючи свої аркуші паперу певною інформацією про вміння фахівця, значущі для виконання ним конкретної функції (наприклад, для педагога – діагностично-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної, організаційно-розвивальної, професійно-творчої, управлінсько-комунікативної, соціально-педагогічної), члени мікрогруп мали можливість обґрунтовувати в процесі дискусії свої думки.

Створивши свій варіант „банків інформації” про загальні або специфічні вміння фахівця, члени мікрогруп повинні були захистити його. Захист колективних проєктів професіограми майбутнього вчителя здійснювалося у формі змагання між групами, які делегують старост для захисту свого рішення перед компетентним журі (до його складу входять: завідувач, члени кафедри, учителі-методисти) та у формі безпосередньої дискусії між членами різних мікрогруп. До функції журі входила не лише оцінка проєктів, але й запит на додаткову характеристику особливостей професійно важливих умінь і процесу їх самоформування. За підсумками дискусії в кінці заняття створювалася єдина загальна таблиця (карта-професіограма майбутнього вчителя).

Метою наступного заняття було закріплення набутих студентами знань про зміст карти-професіограми, про загальні та специфічні для конкретного фахівця вміння.

Отримавши від викладача вже надрукований опорний сигнал (карту-професіограму), кожний староста орієнтував членів своєї мікрогрупи на глибоке вивчення його змісту (певний термін часу, який відводиться ним на цю роботу та на самостійний запис переліку професійних умінь у зошиті).

Наступний етап вивчення студентами змісту карти-професіограми було взаємоконтроль якості засвоєних знань, а останній (головний) була участь у загальній дискусії на тему визначення професійних умінь, потрібних майбутньому вчителю для вирішення конкретних професійно-педагогічних завдань. Були застосовані різні схеми створення умов викладачем для

виникнення в навчальній групі подібних дискусій. Найпростіша з них мала таку форму:

- а) характеристика певної фахової ситуації й формулювання завдання;
- б) орієнтація студентів на пошук сукупності вмінь, професійно необхідних для її розв'язання;
- в) організація процесу розв'язання задачі в мікрогрупах;
- г) забезпечення процесу обговорення студентами, представниками різних мікрогруп, запропонованих варіантів рішень.

Були застосовані й інші варіанти організації викладачем цього етапу заняття, зокрема, такий, що пов'язаний з пошуком або створенням учасниками команд (членами мікрогруп) фахових ситуацій і завдань, у яких виявляються заздалегідь названі викладачем уміння.

Останній, *четвертий етап*, організаційно-діяльнісний, був завершальним етапом, який передбачав рефлексію й зіставлення результатів із метою за допомогою певних критеріїв і показників. На цьому етапі важливо було допомогти майбутнім учителям зробити виважені висновки, усебічно проаналізувати ступінь реалізації ідеї, досягнення й недоліки, віднайти їх причини та внести необхідні корективи, а також запропонувати методичні рекомендації.

Досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів у процесі фахової підготовки свідчив, що набуття суб'єктності відбувалося лише тоді, коли під час вивчення всіх навчальних предметів створювалися умови, які спонукали майбутніх учителів на емоційні переживання.

Очевидно, функцію засобу набуття та певного рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів, за нашими спостереженнями, найбільш ефективно виконувала педагогічна практика з її обов'язковою оцінкою самим майбутнім учителем після її закінчення, письмовою фіксацією почуттів, які викликали результати власної суб'єктності.

Під час формувального експерименту формувалася група студентів, які набагато раніше, ніж інші, усвідомили необхідність бути суб'єктами

власної педагогічної діяльності, тому їхня педагогічна діяльність мала чітку визначену спрямованість на самореалізацію власних потенційних можливостей. Саме ці студенти прагнули до активної співпраці з керівниками й методистами педагогічної практики.

На етапі формувального експерименту керівники й методисти педагогічних практик будували свою роботу з майбутніми вчителями на основі підкреслення їхніх окремих вдалих фахових дій. Крім того, методисти акцентували увагу майбутніх учителів на прихованих педагогічних потенційних можливостях, які вже в них сформовані як особистісні цінності, і на тих, які вони можуть реалізувати, використовуючи власну суб'єктність.

Одним із важливих кроків методистів з педагогічної практики, на нашу думку, було спрямування процесу самопізнання майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності на виявлення вже сформованих професійних якостей, створення ситуацій для переживання ними почуттів гордості та задоволення від усвідомлення позитивних результатів у педагогічній діяльності, у самоформуванні образу професійного „Я”. На цьому етапі науково-методичного супроводу методисти, керівники й викладачі університетів виходили з того, що орієнтація практиканта на пошук причин окремих недоліків у педагогічній роботі повинна бути не головною метою педагогічної практики, а лише предметом обговорення для подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя.

Будуючи на таких засадах процес спільного обговорення дій практиканта, у якому безпосередньо брали участь інші студенти, методисти педагогічної практики обов'язково зверталися до змісту моделі майбутнього вчителя як перспективного плану професійно-педагогічного зростання на основі суб'єктності. Найефективнішим методом такого обговорення дій практиканта було створення методистом ситуації комунікативного дисонансу в його свідомості, коли керівник практики вважав акти схвалення студента як особистості і його вдалих дій із толерантними рекомендаціями та вказівками на необхідність інших дій у процесі досягнення поставлених завдань,

пов'язаних із конкретними вміннями, які вимагають від майбутнього вчителя бути суб'єктом власної педагогічної діяльності.

Іншим важливим методом на етапі рефлексії був метод написання практикантами рефлексивних самохарактеристик після проходження педагогічної практики. По-перше, цей метод передбачав конфіденційність з боку методиста й майбутнього вчителя; по-друге, у студента була можливість висловити сумніви щодо правильності чи неправильності власної суб'єктності в процесі проходження педагогічної практики; по-третє, цей метод орієнтував майбутнього вчителя на саморефлексію власних дій незалежно від ситуації чи мети, оскільки процес рефлексії сприяв професійному становленню на практиці й усвідомленню студентом образу „Я” як професіонала.

Керівники педагогічних практик, методисти й викладачі врахували той факт, що перші успіхи в педагогічній діяльності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики надихають їх на прийняття більш складних і відповідальних завдань-зобов'язань у професійно-педагогічній діяльності, що відповідно залежить від рівня сформованості суб'єктності в студентів. Саме здатність до суб'єктності сприяла набуттю педагогічного досвіду майбутніми вчителями та потребі в оволодінні все новими вміннями вчителя як професіонала.

Підкреслимо, що діяльність і майбутніх учителів, і викладачів, методистів, керівників педагогічних практик упродовж формувального етапу експерименту була цілком самодостатньою. Здійснюючи науково-методичний супровід, студенти разом із викладачами університетів опрацьовували ті аспекти, які майбутні вчителі вважали потрібними. Це були пошуки нових ідей, змісту, підходів, форм і методів навчально-виховного процесу, роботи з учнями, підтримка інноваційної діяльності, створення умов для опанування інтерактивних технологій, апробації досвіду.

Майбутні вчителі систематично були залучені до участі в студентських науково-практичних конференціях, у Днях науки на факультетах,

традиційних освітніх і науково-методичних семінарах на кафедрах, на яких відбувалося обговорення актуальних проблем модернізації освіти.

У процесі науково-методичного супроводу реалізовано різноманітні стратегії й види надання кваліфікованої допомоги майбутнім учителям, зокрема, були поєднані можливості групової та індивідуальної роботи.

Нами було здійснено науково-методичний супровід за допомогою різних методик. Наведемо їхню загальну характеристику. Однією з основних методик на початкових курсах університету була *методика ділової гри*, що передбачала імітацію ситуації з моделювання педагогічної діяльності майбутніми вчителями за попередньо встановленими правилами, у ній був важливий не результат, а процес. Метою зазначеної методики було визначення власного ставлення до певної проблеми, порівняння різних підходів і спроба в ігровій формі застосувати можливості й варіанти власної діяльності, відчуття реакції інших на ті чи ті обставини або рішення.

У попередніх розділах ми розглянули *навчально-професійні тренінги*, тому, безперечно, у ході формувального етапу експерименту цю методику було впроваджено. У професійно-педагогічних тренінгах переважали мотиви й суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентами. Тренінги мотивували в майбутніх учителів прагнення до професійного й особистісного зростання. Технологія проведення професійного тренінгу ґрунтувалася на блочно-модульному принципі й була впроваджена в межах спецкурсу „*Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя*”. Зазначена методика передбачає поетапне навчання з максимальним використанням активних розвивальних методів практичного засвоєння конкретних прийомів. Приклад розробленої навчальної програми для спецкурсу „*Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя*” подано в додатках (див. додаток К).

Одним із основних методів на старших курсах університету був метод *консультування*, що становив особливим чином організовану взаємодію між консультантом і студентом, спрямовану на вирішення проблем і внесення

позитивних змін у педагогічну діяльність майбутнього вчителя. Мета консультування полягала не в певних рекомендаціях щодо педагогічної діяльності, а в допомозі майбутньому вчителю усвідомити те, що відбувається в освітньому просторі на сьогодні, при цьому допомогти чітко визначити мету власної педагогічної діяльності.

Зауважимо, що лише під час проведення індивідуальних консультацій було досягнуто якісну децентрацію, тобто відособлення викладача від майбутнього вчителя з метою перетворення смислу уявлень, тобто прийняття конкретного суб'єкта педагогічної діяльності без упередженості, прийняття його поглядів на завдання, зокрема завдання-самозобов'язання, та власний план особистісних змін. При цьому в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач і студент обговорювали шляхи реалізації розробленого майбутнім учителем плану особистісних змін професійного спрямування.

Відзначимо значущість ще однієї функції індивідуальних консультацій, оскільки вони спонукали до створення у викладача випереджувального відображення моделі формування суб'єктності майбутнього вчителя, з одного боку, а з іншого – сам майбутній учитель, виконуючи завдання-самозобов'язання, вимушений був прогнозувати різні варіанти власного професійного становлення й розвитку особистісних змін.

Індивідуальна форма організації, безперечно, сприяла формуванню суб'єктності майбутніх учителів і механізму фасилітації, що забезпечував якість усвідомлення потреб майбутнім учителем щодо професійно-педагогічної діяльності, тобто потреб у подоланні негативних переживань з приводу оцінки проміжних результатів роботи майбутнього вчителя як суб'єкта діяльності, а також потреб у виявленні резервів особистісного зростання як професіонала, у розвитку готовності до творчої адаптації педагогічних дій у напрямі підвищення рівня суб'єктності майбутнього вчителя в разі появи нових умов і обставин.

Очевидно, що така форма організації науково-методичного супроводу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки забезпечувала максимальне



виконання методистом і викладачами всіх функцій консультанта передусім за рахунок дії зазначених вище механізмів. Як зазначають майбутні вчителі в ході експериментальної роботи, після досягнення повного емоційного контакту з викладачем це цілком компенсувало брак емоційних контактів конкретного студента з одногрупниками. Зорієнтована на стимулювання суб'єктності певного студента індивідуальна педагогічна робота з ним сприяла наповненню певним змістом щодо мотивів педагогічної діяльності, досвідом проектування, організації, стимулювання й корекції дій певного майбутнього вчителя у сфері професійного становлення „Я-професіонала”.

Індивідуальне консультування, зокрема дистанційне, створювало умови для підвищення ступеня самостійності майбутніх учителів у формуванні суб'єктності, для оптимізації процесу адекватності між рівнями професійної свідомості особистості конкретного суб'єкта й особливостями стимулювання педагогічних впливів на підвищення суб'єктності. Як результат, індивідуальна траєкторія суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладача й майбутнього вчителя як суб'єкта працювала в систематичному режимі на професійно-особистісний розвиток конкретного студента із засвоєнням на самооцінному рівні цілей, змісту, методів і засобів професійного саморозвитку, процесу самоформування ним образу „Я-професіонала” на основі власної суб'єктності.

Відповідно до цього методу ми також застосували метод *модерування*, який передбачав діяльність, спрямовану на розкриття потенційних суб'єктних можливостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Оскільки модерування будується на основі використання спеціальних технологій, то саме цей метод допоміг організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підвів майбутнього вчителя до професійно грамотного рішення завдяки реалізації власної суб'єктності. Цей метод було застосовано методистами та викладачами в процесі вербальної комунікації та в дистанційному форматі в межах організації студентських

навчальних платформ, які надають можливість створювати інші платформи, зокрема Canvas, Wiggi, Schoology, Edmodo, інтерактивні форуми, блоги тощо. При цьому індивідуально значуще стає колективно значущим, а функція медіатора полягала в ініціюванні майбутнього вчителя до набуття суб'єктності й виявлення нереалізованих умінь і можливостей.

У процесі формувального етапу експерименту враховано, що аспект створення умов для повноцінного формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки підпорядкований закономірності. Вона полягає в тому, що самооцінка майбутніх учителів підвищувала суб'єктність, якщо способи оцінювання рівня сформованості суб'єктності стимулювали її зниження або підвищення відповідно до адекватних професійно-педагогічних норм.

У ході експериментальної роботи ми використовували різні методики щодо визначення самооцінки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, серед яких була методика „вивчення і стимулювання розвитку самооцінки майбутніх учителів” (образна назва „Хрестики й нулики”). Цю методику ми використовували на різних факультетах у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Оволодіння викладачем цією методикою передбачало використання ним групової форми організації процесу вивчення самооцінок майбутніх фахівців, призначення старости в кожній із мікрогруп (кількість студентів у мікрогрупі – 6) і розподіл членів кожної мікрогрупи на „дослідників” і „досліджуваних”. Роль „досліджуваного” по черзі відіграє кожний студент.

Проводячи інструктаж, викладач університету підкреслював важливість методики для кожного як необхідного засобу самопізнання, ознайомлює зі структурою підготовлених ним оцінних листів, правилами проведення оцінювання й аналізу одержаних результатів. Зразок форми оцінного листа подано в додатку (див. додаток Л).

Окрім прізвища студента, оцінний лист (зведена таблиця оцінок) складалася з таких стовпчиків: 1) порядковий номер професійного вміння;

2) результати самооцінки; 3) зміст оцінок п'яти дослідників; 4) оцінка викладача; 5) додатковий бал; 6) часткові висновки щодо адекватності самооцінки [209, с. 139].

Усі члени мікрогруп відповідали на запитання, чи сформовані в досліджуваного достатньою мірою конкретні професійні вміння (їх перелік фіксувався на окремому аркуші паперу). Шифр відповіді „так” – „х”, а відповіді „ні” – 0. Результати оцінювання й самооцінювання краще спочатку записувати на чернетках. Важливий момент був той, що проводити аналіз повинен був староста або інші члени мікрогрупи заповненого оцінного листа. У процесі порівняння самооцінки досліджуваного й оцінок п'яти інших членів мікрогрупи староста доходив висновку щодо ступеня її адекватності: адекватна (шифр „А”), завищена (шифр „Зав.”), занижена (шифр „Зан.”). При цьому він робив висновок одразу, коли оцінки п'яти або чотирьох експертів збігалися. Головне правило, яким він керувався, полягало в тому, що якщо три члени мікрогрупи дали оцінку „так”, а два – „ні” (або навпаки), то до процесу оцінювання професійних умінь конкретного студента залучався викладач. Якщо оцінка викладача збігалася з думкою тих експертів, які залишилися в меншості, то питання виносилося на обговорення всього колективу. У випадку, коли голос викладача на боці більшості експертів – членів мікрогрупи, загальне співвідношення різних оцінок було „4” і „5”, що було підставою для певного часткового висновку, пов'язаного з конкретним умінням. Аналіз часткових висновків виконував той, кого оцінювали. Він сам підраховував коефіцієнт адекватності самооцінки (її провідного показника) за формулою:

$$Ka = \frac{Na}{N},$$

де  $Na$  – кількість адекватних самооцінок,  $N$  – загальна кількість часткових висновків про ступінь адекватності самооцінки, яких повинно бути не менше восьми.

Високому рівню адекватності самооцінки відповідало таке значення коефіцієнта:  $0,8 < Ka \leq 1$ ; середньому рівню:  $0,5 < Ka \leq 0,8$ ; низькому рівню:  $Ka \leq 0,5$ .

Низькому та середньому рівням адекватності самооцінки властиві тенденції самооцінки до заниження або завищення. Відповідно коефіцієнти заниження самооцінки вираховувалося за формулами:

$$K_{зан.} = \frac{N_{зан.}}{N}; K_{зав.} = \frac{N_{зав.}}{N},$$

де  $N_{зан.}$  – кількість занижених самооцінок, а  $N_{зав.}$  – кількість завищених самооцінок.

Порівнюючи значення цих коефіцієнтів, студент визначав певну тенденцію розвитку власної самооцінки. За умови рівності цих коефіцієнтів він робив загальний висновок, що, наприклад, низькому рівню адекватності самооцінки відповідають її тенденції до заниження або завищення без переважання жодної з них. В інших випадках підставою для його висновку щодо головної тенденції самооцінки було більше значення якогось коефіцієнта [209, с. 140 ].

Безперечно, зазначена методика для викладача була необхідною, але ще не достатньою умовою ефективності вирішення завдань організації формування суб'єктності майбутніх учителів. Функцією цієї методики було створення ситуацій для зіставлення майбутнім учителем самооцінки певного професійного вміння і його оцінок з боку одногрупників, а також сприяння підвищенню рівня адекватності його самооцінки й підвищення суб'єктності у професійно-педагогічній діяльності .

Інша методика була використана в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, – *методика стимулювання розвитку самооцінки майбутніх педагогів* [209, с. 141 – 142].

Відзначимо, що результати використання спеціальних методик треба підкріплювати іншими засобами оцінювання рівня професійної майстерності практиканта, які, по-перше, застосовувалися безпосередньо на робочому

місці й відразу ж після здійснення студентом фахових дій (оцінка його якості за спеціальною алгоритм-схемою), а по-друге, ґрунтувалися на актуалізації вже сформованих у нього вмінь, на співпереживанні одногрупникам і стимулювали появу відчуттів радості й гордості в нього. Висловлені міркування відбито в інших методиках стимулювання самооцінки студентів. Вони стосуються організації практичної фахової діяльності майбутніх учителів. Як спосіб оцінювання, саме на таких засадах і будувався діалог між усіма дослідниками (керівниками практики, практикантами), присутніми на занятті конкретного студента-практиканта, і ним самим за темою „Системний аналіз проведеного заняття”. Діалог зорієнтований на формування в майбутнього вчителя адекватної самооцінки на сприятливому емоційному фоні, як живий обмін добрим словом, думками, переживаннями, як фундамент для народження в нього самоповаги й на цій основі віри в реальну можливість подальшого професійного вдосконалення.

З метою організації такого діалогу студентам-практикантам, які оцінювали якість власної педагогічної суб'єктності або суб'єктності одногрупників одразу після проведеного заняття, ми запропонували використовувати спеціальні формули-настанови:

– „внутрішньо приймаю і вважаю, що значення об'єктивної оцінки власної суб'єктності або педагогічної суб'єктності одногрупників полягає в тому, що суб'єктність допомагає бути по-справжньому корисним учням”;

– „оцінюючи себе як учителя, я пишаюся вже тим, що не боюся виконувати його роль, не сумніваюся у своїх силах і можливостях, радію від того, що на занятті мені вдалося досягти чогось позитивного, при цьому керівник практики або методист та мої одногрупники бачили мої успіхи”;

– „оцінюючи одногрупника як учителя, я щиросердно радію за нього, пишаюся його досягненнями на уроці й зараз же передусім висловлю йому ці почуття, привітаю його з цікавими педагогічними знахідками, конкретними вдалими діями, підкреслю ті вміння, які вже він удосконалив”;

– „я пам’ятаю, що самооцінка професійних дій і якостей (оцінка професійних дій і якостей одногрупників) не може обійти ті можливості, які не були реалізовані на занятті. Щодо зроблених помилок, то я пам’ятаю, що помилки в педагогічній практиці – це цілком припустимий і майже неминучий проміжний результат роботи майбутнього вчителя над собою”;

– „я керуюся настановою, що помилки треба знаходити, визнавати й виправляти, негайно, поки я ще студент, але вони не повинні бути стрижнем оцінки власної педагогічної суб’єктності” [209, с. 141 – 142].

У процесі формувального етапу експерименту орієнтація студентів-практикантів на використання цих формул-настанов забезпечила наявність у способах оцінки необхідного емоційного компонента та його рівновагу з компонентом суб’єктно-діяльним.

Слід було добирати й комплекс способів оцінювання й самооцінювання професійних дій студента-практиканта, у якому переважав когнітивний компонент. До цієї методики ввійшли: повторна самооцінка практикантом достатнього ступеня сформованості провідних професійних умінь до й після проходження практики, фіксація ним своєї відмінності від педагогічного взірця-еталона, безпосередня оцінка якості проведеного студентом заняття іншими практикантами за спеціальною алгоритм-схемою (без попереднього вивчення студентами формул-настанов щодо оцінки фахових умінь); оцінка керівником практики професійних умінь педагога-практиканта з акцентом на їхній відмінності від відповідних дій взірця-еталона.

На формувальному етапі експерименту науково-методичний супровід дозволив уникнути одноманітності, догматичності у фаховій підготовці майбутніх учителів, при цьому він надав можливість створити передумови для ситуацій вільного вибору й задоволення особистісних запитів, що забезпечило широкі можливості для вільного функціонування нових ідей.

Технологія науково-методичного супроводу щодо формування суб’єктності майбутніх учителів була інтерактивною, оскільки всі суб’єкти його активно взаємодіяли й були рівноправними партнерами, що

унеможливило домінування викладачів і методистів над майбутніми вчителями. Науково-методичний супровід дозволив моделювати ту чи ту педагогічну систему, що було передумовою спільного вирішення педагогічної проблеми в контексті формування саме суб'єктності майбутніх учителів.

У процесі науково-методичного супроводу всі суб'єкти набули не лише нових знань і вмінь, а й власної суб'єктності, оскільки вони висловлювали власне бачення щодо оновлення практики. Результатом запровадження науково-методичного супроводу в практику навчально-виховного процесу в університеті в контексті фахової підготовки було формування професійної суб'єктності майбутніх учителів, яка передбачала пошук, обґрунтування, практичне застосування, апробацію нових підходів у системі освіти.

#### **4.4. Динаміка рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів в умовах формувального експерименту**

Перш ніж перейти до експериментальної перевірки ефективності системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зазначимо, що запропонована нами система формування суб'єктності майбутніх учителів, яка вміщує принципи, дидактико-методичну підсистему, педагогічні умови, технології, не передбачала перебудову фахової підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, а лише її корегування, вдосконалення цього процесу із впровадженням науково-методичного супроводу, з одного боку, і залученням спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя” та факультативного дистанційного курсу з оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій, з іншого.

Відповідно до запропонованої нами в попередньому розділі системи формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки,

визначимо мету нашої експериментальної роботи, яка полягає у перевірці ефективності цієї системи. Необхідність експериментальної перевірки системи формування суб'єктності студентів зумовлена недостатнім рівнем її сформованості в них у процесі фахової підготовки, про що свідчить констатувальний експеримент.

Забезпечення ефективності процесу формування суб'єктності майбутніх учителів під час фахової підготовки передбачає створення певних педагогічних умов. Узагальнимо основні вихідні положення визначення цього поняття в педагогічній науці.

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2010 – 2015 рр. і охоплювало кілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На першому етапі (жовтень 2010 – лютий 2011 рр.) – вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури в аспекті визначеної проблеми; проведення аналізу нормативної та методичної літератури з формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки; визначення мети, об'єкта, предмета та загальних положень дослідження. Було сформульовано гіпотезу, визначено завдання та програму наукового дослідження.

На другому етапі (2011 – 2012 рр.) – було встановлено основні теоретико-методологічні підходи до проблеми дослідження; було розроблено автором систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Було обґрунтовано та визначено критерії, показники та рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки; розроблено спеціальну анкету для студентів і експертів-вчителів-методистів „Бути суб'єктом професійно-педагогічної діяльності” (див. додатки А, Б) з вивчення початкового та кінцевого стану контрольної та експериментальної групи, а також необхідну кількість студентів; було обрано тривалість експерименту, а також визначено в ході констатувального етапу експерименту реальний стан рівня сформованості суб'єктності майбутніх



учителів в процесі фахової підготовки контрольної та експериментальної групи.

На третьому етапі (2012 – 2016 рр.) – був проведений формувальний етап експерименту, який передбачав безпосередньо проведення експерименту з формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки. При цьому значна увага приділялася перевірці вірогідності визначеної нами гіпотези, яка передбачала визначення педагогічних умов, що впливають на рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки. На цьому етапі була розроблена комплексна програма з науково-методичного супроводу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а також впроваджена навчальна програма зі спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”. Ця програма була розроблена на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу та інтенсивного формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.

На завершальному етапі були проаналізовані та статистично опрацьовані результати, отримані в ході констатувального і формувального етапів експерименту. Були складені таблиці та діаграми з динаміки рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки, а також на основі проведеного експерименту були сформульовані загальні висновки.

На початку формувального етапу експерименту на основі отриманих даних у ході констатувального експерименту було встановлено, що більшість студентів відзначаються середнім або низьким рівнями сформованості суб'єктності майбутніх учителів. Так, середній або низький рівні сформованості суб'єктності в майбутніх учителів було встановлено шляхом кількісного та якісного аналізу результатів констатувального етапу експерименту. Цей стан проблеми ми можемо пояснити такими суб'єктивними та об'єктивними чинниками, зокрема:

- нестатком позитивної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки;
- відсутністю комплексного науково-методичного супроводу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, зокрема, іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій;
- нестатком спеціальної інтерактивної підготовки зі стимулювання особистості майбутнього учителя до саморозвитку;
- безперечним набуттям практичного досвіду майбутніми учителями в ході проходження педагогічної практики, натомість, їм вкрай суб'єктності задля здійснення ефективної педагогічної діяльності, яка передбачає бути „суб'єктом діяльності”.

Виявлення рівня сформованості суб'єктності майбутніх учителів у ході констатувального етапу експерименту стало підґрунтям для організації науково-методичного супроводу та розробки навчальної програми для спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”.

Експериментальна перевірка теоретично обґрунтованої системи формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки відбувалася шляхом організації науково-методичного супроводу майбутніх учителів в процесі фахової підготовки, упровадження навчальний процес навчальної програми для спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”, а також факультативного дистанційного курсу з оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій.

Мета формувального етапу експерименту полягає в такій організації науково-методичного супроводу майбутніх учителів, яка б знайшла своє підтвердження на практиці та відповідала теоретичним положенням формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки, які були описані в теоретичних розділах нашого дисертаційного

дослідження, а також у перевірці ефективності системи формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.

У ході формувального етапу експерименту у процесі реалізації поставленої мети, ми ставили такі завдання:

- розробити навчальну програму для спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”;
- розробити факультативний дистанційний курс з оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій;
- упровадити систему формування суб'єктності майбутніх учителів в процес фахової підготовки;
- на основі отриманих даних визначити динаміку сформованості суб'єктності майбутніх учителів на початок та на кінець формувального етапу експерименту;
- перевірити вірогідність визначених нами критеріїв та рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки;
- зробити висновки щодо ефективності впровадженої системи формування суб'єктності майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.

Учасниками формувального етапу експерименту були майбутні учителі експериментальної групи, які були також учасниками констатувального етапу. Отже, на формувальному етапі експерименту брали участь майбутні вчителі набору 2012 років у кількості 200 осіб різних спеціальностей.

У контрольній групі формування суб'єктності майбутніх учителів відбувалося за навчальним планом відповідно до загального навчально-виховного процесу у ВНЗ, який існує на даному етапі у практиці фахової підготовки майбутніх учителів. Процес формування суб'єктності майбутніх учителів в експериментальній групі в ході формувального етапу експерименту відбувався відповідно до комплексної організації науково-методичного супроводу майбутніх учителів, запропонованої навчальної

програми для спецкурсу „Суб’єктно-професійне становлення майбутнього вчителя” та дистанційного факультативного курсу з оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів на основі інформаційно-комунікативних технологій.

Протягом 2012 – 2016 рр. у ході експериментальної роботи були впроваджено систему формування суб’єктності майбутніх учителів.

Формувальний експеримент організовано на основі попереднього вивчення стану сформованості суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки й аналізу результатів констатувального експерименту. На завершальному етапі формувального експерименту було проведено другий діагностичний зріз, у якому використано ті ж методики, що й у процесі проведення першого діагностичного зрізу. Отримані дані були проаналізовано відповідно до розроблених на констатувальному етапі експерименту критеріїв та показників сформованості суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки (див. підрозділ 4.1 та додатки Е, Ж). Ключове завдання полягало у виявленні змін рівня сформованості суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки контрольної та експериментальної груп із подальшим порівнянням результатів.

В процесі формувального етапу експерименту нами були отримані дані, які представлені в додатку Н. (див. додаток Н). Це дало можливість порівняти загальну динаміку показників рівнів сформованості суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на формувальному та констатувальному експериментах, визначити ефективність експериментальної системи роботи в університеті.

Переходимо до характеристики отриманих даних за першим потребнісно-мотиваційним критерієм на прикінцевому етапі експерименту. Одержані результати наведено у додатку Н.

До початку формувального експерименту понад (30%) майбутніх учителів контрольної групи чітко визначили власні мотиви і потреби педагогічної освіти. Досліджувані контрольної групи вважають розвиненими

вміння визначати мотиви педагогічної діяльності, їх складає (64%), прагнення до саморозвитку також вважається пріоритетним напрямом майбутньої професійно-педагогічної діяльності в контрольній групі, так вважають (41%). Незважаючи на достатню вмотивованість щодо майбутньої педагогічної професії після формувального етапу експерименту ці показники значно вищі, а саме показник визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти складає в ЕГ – 72%. Слід відзначити показник потреби до саморозвитку творчої індивідуальності майбутнього учителя, оскільки цей показник склав в ЕГ – 65%. Більш того, показник усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал” в експериментальній групі покращився до (48%) на високому рівні, що свідчить про дієвість та ефективність професійно-педагогічних тренінгових технологій навчання, які були використані в ході формувального етапу експерименту, що представлені в додатку Л (див. додаток Л). Порівняно з констатувальним етапом експерименту найбільш розвиненими відповідно до цього критерію виявилось здійснення професійно-педагогічної самореалізації студентів, що становив в ЕГ – 38%. Ми пояснюємо це тим, що студенти знаходяться на тій стадії, коли вони відчують потребу у самореалізації та прагнуть самореалізуватися в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Зауважимо, що студенти усвідомлюють значення власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”, тому на низькому рівні лише (11%) в експериментальній групі.

Щодо когнітивного критерію до професійно-педагогічної діяльності, то за всіма показниками експериментальна група перевищує контрольну групу, тому маємо зазначити стабільно високу динаміку розвитку суб’єктності майбутніх учителів експериментальної групи. Показник самоусвідомлення власної суб’єктної позиції щодо самопізнання та самозростання склав в ЕГ – 44%, показник активності щодо самоосвіти в професійно-педагогічній сфері становить в ЕГ – 42%, загальнопедагогічна ерудиція в ЕГ – 73%, набуття самоосвітнього суб’єктного досвіду в процесі педагогічної практики в ЕГ –

68%. Важливо, що учасники експерименту зазначили ефективність факультативного дистанційного курсу з іноземної мови, оскільки цей курс був необов'язковим для майбутніх учителів, натомість вони із задоволенням пройшли самостійно курс з оптимізації вивчення іноземної мови. Безкоштовне навчання на самостійній основі надало можливість майбутнім учителям отримати додаткові знання і вміння з іноземної мови, що є значущим для української молоді в сучасних умовах Євроінтеграції. Майбутні учителі в свої анкетах відзначали важливість навчання протягом життя, а також важливість вивчення іноземної мови для майбутньої саморозвитку та самореалізації власних професійних амбіцій, зокрема, знання іноземної мови надало можливість майбутнім учителям прийняти участь у міжнародних програмах, стажуваннях та прийняти участь в міжнародних науково-практичних конференціях.

Стрімке зростання когнітивного критерію за всіма показниками зумовлено тим, що до початку експерименту теоретичні знання щодо суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки були набуті переважно в ході експерименту в межах розробленої навчальної програми для спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”.

За третім прогностично-діяльним критерієм були виявлені в ЕГ – 80% студентів з вміннями цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльності, при цьому лише (8%) експериментальної групи майбутніх учителів від загальної кількості респондентів цієї групи демонструють низький рівень. Це свідчить, що найефективніше були сформовані вміння прогнозувати в майбутніх учителів.

За четвертим рефлексивно-регулятивним критерієм найвищий показник становить в ЕГ – 75% студентів, які демонструють вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом. Згідно з результатами, можна стверджувати, що зафіксовано в ЕГ – 66% як високий рівень за показником здатність самостійно вносити

корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі.

Слід також відзначити позитивні наслідки за показником до здатності бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення майбутніми учителями, що складає всього в ЕГ – 12% за низьким рівнем і в цієї групі (42%) за високим рівнем. Переважно і в КГ – 55%, і в ЕГ – 46% студенти мають середній рівень. Продовжуючи характеристику рівнів сформованості суб'єктності майбутніх учителів після формувального етапу експерименту, проаналізуємо отримані середні показники за рівнями сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки після формувального етапу експерименту в КГ і в ЕГ, що подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Розподіл студентів контрольної групи за рівнем сформованості в них суб'єктності за кожним критерієм після формувального етапу**

КРИТЕРІЇ	РІВНІ кількість осіб у %					
	Низький		Середній		Високий	
Етап експерименту	до	після	до	після	до	після
1. Ціннісно-мотиваційний	26	19	41	44	33	37
2. Когнітивний	32	26	46	39	22	35
3. Прогностично-діяльнісний	34	23	56	39	10	38
4. Рефлексивно-регулятивний	29	19	44	30	27	51

За результатами контрольного діагностування показників та рівнів суб'єктності майбутніх учителів контрольних та експериментальних груп отримано дані, котрі свідчать про ефективність системи формування суб'єктності майбутніх учителів (див. табл. 4.9).

**Розподіл студентів експериментальної групи за рівнем сформованості в них суб'єктності за кожним критерієм після формувального етапу**

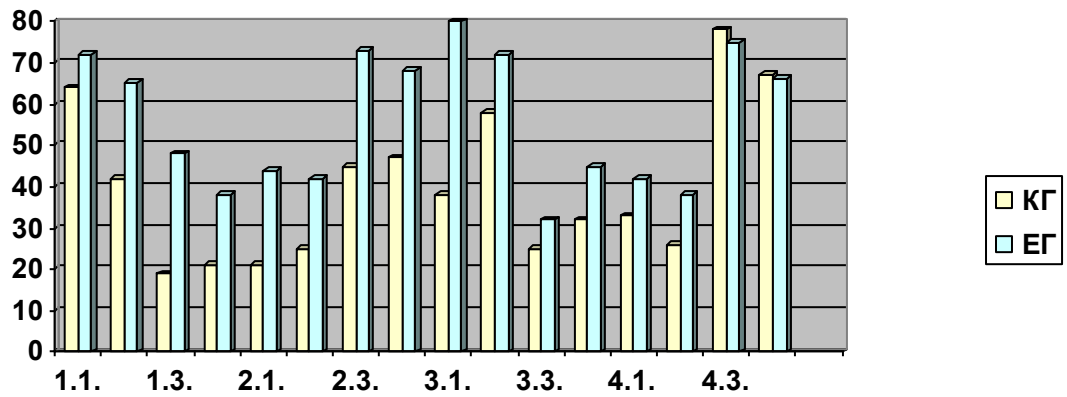
КРИТЕРІЇ	РІВНІ					
	кількість осіб у %					
	Низький		Середній		Високий	
Етап експерименту	до	після	до	після	до	після
1. Ціннісно-мотиваційний	25	11	43	33	32	56
2. Когнітивний	25	12	48	31	27	57
3. Прогностично-діяльнісний	34	15	50	28	16	57
4. Рефлексивно-регулятивний	29	6	46	29	26	65

Загальна тенденція змінюваності показників і рівнів суб'єктності майбутніх учителів полягає в майже однаковій динаміці. На констатувальному етапі експерименту переважна більшість майбутніх учителів в КГ – 44%, що мали середній рівень, і в КГ визначила всі показники як такі, що потребують удосконалення. На формувальному етапі такої оцінки дотримувалася близько (15%) в експериментальній групі.

У процесі порівняння даних таблиць видно, що в усіх групах зберігається тенденція до переважного розвитку показників суб'єктності майбутніх учителів. Однак, порівнюючи результати, отримані у контрольній та експериментальній групах, констатуємо наявну у них різницю. Так, показники експериментальної групи є значно вищими, аніж показники контрольної групи (див. рис. 4.1).

Отримані результати засвідчили значне зростання кількості досліджуваних, які досягли високого та середнього рівнів професійної суб'єктності. Високого рівня професійної суб'єктності досягли майже всі майбутні учителі за всіма показниками в експериментальній групі. Щодо низького рівня, то ці показники залишилися на низькому рівні.





**Рис. 4.1** Результати формувального експерименту суб'єктності за високим рівнем контрольної та експериментальної груп

Відповідно до середніх показників, викладених у таблицях 4.4.1 і 4.4.2, за всіма показниками можна стверджувати, зокрема, за ціннісно-мотиваційним критерієм, лише в КГ – 19% відповідно низького рівня, однак в ЕГ – 11% ще нижче, при цьому за високим рівнем в ЕГ – 56% перевищує в КГ – 37%.

Відзначимо, відповідно показників за рефлексивно-регулятивним критерієм в контрольній групі і експериментальній групі показники майже однакові за -високим рівнем в КГ – 51% і в ЕГ – 55%.

Емпіричні дані дозволяють зробити висновок про позитивні тенденції у зміні показників суб'єктності майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки та реалізації науково-методичного супроводу, навчальних та факультативних програм з формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Для порівняння частотних розподілів експериментальних та контрольних груп майбутніх учителів за рівнями суб'єктності на констатувальному та формувальному етапах експерименту ми скористалися критерієм Пірсона  $\chi^2$ , який дозволив зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою [292; 294].

Критерій Пірсона  $\chi^2$  обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де  $N_{ij}$  - емпірична частота,

$N_{ij}^0$  — теоретична частота, що обчислюється як

$$N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j),$$

$N(x_i)$  — маргінали (підсумки) по  $X$ ,  $N(y_j)$  — по  $Y$ ,

$N$  — загальна кількість об'єктів,

$k$  — число рядків таблиці,

$l$  — число стовбців.

Величина  $f = (k - 1)(l - 1)$  називається числом ступенів свободи кореляційної таблиці. Для нашого випадку  $f=2$ .

Критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=2, p \leq 0,05$ ) дорівнює 5,99;  
критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=2, p \leq 0,01$ ) дорівнює 9,21;  
критичне значення критерію Пірсона  $\chi_0^2$  ( $f=2, p \leq 0,001$ ) дорівнює 13,81.

Результати розрахунків наведено в таблиці 4.10.

*Таблиця 4.10*

**Порівняння розподілів контрольних та експериментальних груп  
майбутніх учителів за рівнями сформованості суб'єктності на  
формульовальному та констатувальному етапах експерименту за критерієм  
Пірсона  $\chi^2$**

Показники	Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$ при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$ при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формульовальному етапі
1. Ціннісно-мотиваційний	0,256	28,388
2. Когнітивний	5,363	41,846
3. Прогностично-діяльнісний	6,506	27,303
4. Рефлексивно-регулятивний	0,462	31,345

При порівнянні контрольної й експериментальної групи на констатувальному етапі для усіх критеріїв суб'єктності, крім прогностично-діяльнісного, емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  менше критичного значення 5,99 (відповідно 0,256; 5,363; 0,462), отже, відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп до експерименту незначущі ( $p > 0,05$ ). За прогностично-діяльнісним критерієм відмінності значущі на рівні 0,05 (емпіричне значення критерію 6,506).

На формувальному етапі при порівнянні контрольної і експериментальної групи емпіричне значення критерію  $\chi^2$  перевищує критичне значення 13,81 (відповідні емпіричні значення критерію 28,388; 41,846; 27,303; 31,345), отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту статистично значущі на рівні  $p < 0,001$ .

Для порівняння результатів констатувального та формувального експериментів ми використовували також  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова [373]. Критерій дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою. Наведемо короткі відомості щодо розрахунків за цим критерієм.

Критерій  $\lambda$  Колмогорова-Смирнова [373, с. 142 – 152] призначений для зіставлення двох розподілів: 1) емпіричного з теоретичним, наприклад, рівномірним або нормальним; 2) одного емпіричного розподілу з іншими емпіричним розподілом.

Критерій дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, і оцінити достовірність цієї розбіжності.

Якщо в методі  $\chi^2$  зіставляються частоти двох розподілів окремо за кожним розрядом, то тут зіставляються спочатку частоти за першим розрядом, потім за сумою першого і другого розрядів, потім за сумою першого, другого і третього розрядів і так далі. Таким чином, ми зіставляємо кожного разу накопичені до даного розряду частоти.

Якщо відмінності між двома розподілами істотні, то в якийсь момент різниця накопичених частот досягне критичного значення, і ми зможемо визнати відмінності статистично достовірними. Гіпотези, що перевіряються:  $H_0$ : відмінності між двома розподілами недостовірні;  $H_1$ : відмінності між двома розподілами достовірні.

Опишемо алгоритм розрахунку критерію  $\lambda$  при зіставленні двох емпіричних розподілів [373].

1. Занести в таблицю найменування розрядів ознаки (перший стовпець) і відповідні їм емпіричні частоти, отримані в розподілі 1 (другий стовпець) і в розподілі 2 (третій стовпець).

2. Підрахувати емпіричні частоти по кожному розряду для розподілу 1 за формулою:

$$f^*e = fe/n1$$

де  $fe$  - емпірична частота в даному розряді;

$n1$  – кількість спостережень у вибірці. Занести емпіричні частоти розподілу 1 в четвертий стовпець.

3. Підрахувати емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 2 за формулою:

$$f^*e = fe/n2$$

де  $fe$  – емпірична частота в даному розряді;

$n2$  – кількість спостережень у 2-й вибірці.

Занести емпіричні частоти розподілу 2 в п'ятий стовпець таблиці.

4. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 1 за формулою:

$$\sum f^*_i = \sum f^*_{i-1} + f^*_i$$

де  $\sum f^*_{i-1}$  – частість, накопичена на попередніх розрядах;

$i$  - порядковий номер розряду;

$f^*_i$  – частість даного розряду.

Отримані результати записати в шостий стовпець.

5. Підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу 2 за той самою формулою і записати результат в сьомий стовпець.

6. Підрахувати різницю між накопиченими частотами за кожним розрядом. Записати у восьмому стовпцю абсолютні величини різниці, без їх знаку. Позначити їх як  $d$ .

7. Визначити по восьмому стовпцю найбільшу абсолютну величину різниці  $d_{max}$

8. Підрахувати значення критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де  $n_1$  – кількість спостережень в першій вибірці;

$n_2$  - кількість спостережень в другій вибірці.

9. За таблицями додатка Г визначити, якому рівню статистичної значущості відповідає набуте значення  $\lambda$ .

Якщо  $\lambda_{емп} \geq 1,36$ , відмінності між розподілами достовірні на рівні  $p < 0,05$ . Якщо  $\lambda_{емп} \geq 1,63$ , відмінності між розподілами достовірні на рівні  $p < 0,01$ . Вихідні дані для розрахунків наведено в таблиці (див. додаток Г), результати розрахунків за описаним вище алгоритмом – у таблиці 4.11.

*Таблиця 4.11*

**Порівняння розподілів КГ та ЕГ майбутніх учителів за рівнями сформованості суб'єктності на констатувальному та формувальному етапах експерименту за критерієм  $\lambda$  Колмогорова-Смирнова**

Критерії	Емпіричне значення критерію $\lambda$ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на констатувальному етапі	Емпіричне значення критерію $\lambda$ Колмогорова-Смирнова при порівнянні контрольної та експериментальної групи на формувальному етапі
1. Ціннісно-мотиваційний	0,130	2,605
2. Когнітивний	0,955	2,990
3. Прогностично-діяльнісний	0,829	2,601
4. Рефлексивно-регулятивний	0,278	1,906

Аналіз таблиці 2 свідчить, що емпіричне значення критерію  $\lambda_{\text{емп}}$  на констатувальному етапі менше критичного значення 1,36 для усіх критеріїв (відповідні значення 0,130; 0,955; 0,829; 0,278), отже, відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі статистично незначущі ( $p > 0,05$ ).

Як бачимо, емпіричне значення критерію  $\lambda_{\text{емп}}$  для всіх критеріїв на формувальному етапі перевищує критичне значення 1,63 (відповідні значення 2,605; 2,990; 2,601; 1,906), отже, відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Отже, результати опрацювання експериментальних даних методами математичної статистики (критерій Пірсона  $\chi^2$  та критерій  $\lambda$  Колмогорова-Смирнова) свідчать про ефективність розроблених педагогічних умов формування суб'єктності майбутніх вчителів.

Ми також виявляли кореляційні зв'язки між самооцінкою особистості студентів та експертною оцінкою їх особистості. З цією метою було обчислено коефіцієнти рангової кореляції Спірмена та Кенделла [373] на вибірці експериментальної групи (обсягом  $N=54$  студенти), яку сформовано методом систематичного відбору. Вихідні дані для розрахунків наведено у додатку Д.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена служить для визначення кореляційної залежності між двома ознаками  $X$  та  $Y$ , вимірними ранговими шкалами. Він обчислюється за формулою [294, с. 57] :

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^N d_i^2}{N(N^2 - 1)}$$

де  $N$  – обсяг вибірки,  $d_i$  – різниця рангів  $i$ -об'єкта за ознакою  $X$  та  $Y$ .

У комірках таблиць 3 – 4 наведено розраховані коефіцієнти рангової кореляції Спірмена та Кенделла та їх значущість. Розрахунки проводились із використанням статистичного пакету IBM SPSS Statistics.

Таблиця 4.12

**Кореляція самооцінки студентів експериментальної групи та експертної оцінки їх особистості за Спірменом**

	Самооцінка студентів ЕГ до	Самооцінка студентів ЕГ після	Оцінка експертів ЕГ до	Оцінка експертів після
Самооцінка студентів ЕГ до		0,164	<b>0,549**</b>	0,151
		0,235	0,000	0,277
Самооцінка студентів ЕГ після	0,164		0,089	<b>0,644***</b>
	0,205		0,524	0,000
Оцінка експертів ЕГ до	0,549***	0,089		0,255
	0,000	0,524		0,063
Оцінка експертів після	0,151	0,644***	0,255	
	0,277	0,000	0,063	

*Примітка:* \*\*\* – кореляція значуща на рівні 0,001 \*\* – кореляція значуща на рівні 0,01; \* – кореляція значуща на рівні 0,05.

Аналіз таблиці 3 свідчить, що ми отримали значущу кореляцію між самооцінкою студентів експериментальної групи та експертною оцінкою як до, так і після експерименту; відповідні коефіцієнти рангової кореляції Спірмена дорівнюють 0,549 та 0,644 ( $p < 0,001$ ). У контексті нашого дослідження це означає, що самооцінка студентів та оцінка експертів збігається.

Навпаки ми не отримали значущу кореляцію між самооцінками студентів до та після експерименту; відповідний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена дорівнює 0,164 ( $p > 0,05$ ). Аналогічну картину ми спостерігаємо і для оцінки експертів до та після експерименту; відповідний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена дорівнює 0,255 ( $p > 0,05$ ). Отже, можна зробити висновок, що є значущі зсуви в оцінці особистості студентів до та після експерименту, як за самооцінками, так і за оцінками експертів.

Таблиця 4.13

**Кореляція самооцінки студентів експериментальної групи та експертної оцінки їх особистості за Кенделлом**

	Самооцінка студентів ЕГ до	Самооцінка студентів ЕГ після	Оцінка експертів ЕГ до	Оцінка експертів після
<b>Самооцінка студентів ЕГ до</b>		0,155	<b>0,522**</b>	0,144
		0,235	0,000	0,277
<b>Самооцінка студентів ЕГ після</b>	0,155		0,086	<b>0,638***</b>
	0,235		0,506	0,000
<b>Оцінка експертів ЕГ до</b>	0,522**	0,086		0,242
	0,000	0,506		0,064
<b>Оцінка експертів після</b>	0,144	0,638***	0,242	
	0,277	0,000	0,064	

Аналіз таблиці 4 свідчить про аналогічні результати. А саме, що ми отримали значущу кореляцію між самооцінкою студентів експериментальної групи та експертною оцінкою як до, так і після експерименту; відповідні коефіцієнти рангової кореляції Кенделла дорівнюють 0,522 та 0,638 ( $p < 0,001$ ). У контексті нашого дослідження це означає, що самооцінка студентів та оцінка експертів збігається.

Навпаки ми не отримали значущу кореляцію між самооцінками студентів до та після експерименту; відповідний коефіцієнт рангової кореляції Кенделла дорівнює 0,155 ( $p > 0,05$ ). Аналогічну картину ми спостерігаємо і для оцінки експертів до та після експерименту; відповідний коефіцієнт рангової кореляції Кенделла дорівнює 0,242 ( $p > 0,05$ ). Отже, можна зробити висновок, що є значущі зсуви в оцінці особистості студентів до та після експерименту – і за самооцінками, і за оцінками експертів.



## Висновки до розділу 4

Останній розділ нашого наукового дослідження присвячено розробці методики діагностування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, визначено стан сформованості суб'єктності майбутніх учителів і розкрито специфіку сучасних технологій формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

У дисертації запропоновано діагностику, що надає можливість відстежити динаміку набуття суб'єктності майбутніх учителів у контексті запропонованих педагогічних умов.

Доведено, що суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв, які співвідносяться із двома взаємопов'язаними аспектами: по-перше, з інтегрованим особистісним станом майбутніх учителів, які в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – як характеристика педагогічної діяльності майбутніх учителів у певній навчальній ситуації в процесі фахової підготовки.

У ході дослідження визначено, що *перший критерій* стосується ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, який характеризує рівень соціально-професійної активності та ініціативності майбутнього педагога, потреби виявляти суб'єктність до професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку. *Другий критерій* – це критерій суб'єктності, який характеризує самопізнання та самоосвіту майбутніх учителів, знання загальнопедагогічних основ фахової підготовки майбутніх учителів в університеті. *Третій критерій* дозволяє визначити суб'єктність майбутніх учителів до самовиховання та саморозвитку в університеті. *Четвертий критерій* свідчить про набуття майбутніми вчителями суб'єктності до саморефлексій, тобто до здатності здійснювати адекватну самооцінку та саморегуляцію власної педагогічної діяльності.

В останньому розділі науково-педагогічного дослідження теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

У ході експериментально-дослідної роботи було доведено, що такі педагогічні умови забезпечують ефективність формування суб'єктності: 1) створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; 2) оптимізація іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі інформаційно-комунікативних технологій; 3) спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку; 4) набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми учителями в ході проходження педагогічної практики.

Експериментальна система формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки складається з чотирьох блоків, які визначають етапи формування суб'єктності майбутніх учителів, об'єднані спільною метою та змістом. На практиці ця система була впроваджена на етапі формувального експерименту, який передбачав розробку методичних рекомендацій для викладачів університету щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в межах спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”, тобто на спеціальних семінарах та тренінгах, методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики, а також у межах науково-педагогічного супроводу.

У процесі експериментально-дослідної роботи всебічно перевірено й апробовано сучасні технології реалізації науково-методичного супроводу в умовах суб'єктно-діяльнісного підходу.

Експериментально-дослідна робота з надання науково-методичного супроводу процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, а також аналіз результатів, отриманих за допомогою

розробленої системи критеріїв, показали досить стійку динаміку окремих показників і загального рівня суб'єктності майбутніх учителів, залучених до дослідно-педагогічної роботи.

Отже, успішне розв'язання проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на теоретичному, концептуальному, практичному рівнях підтвердило загальну гіпотезу дослідження про те, що процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки не тільки потребує науково-методичного супроводу.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення й нове наукове вирішення актуальної проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, що полягає в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад, розробці й експериментальній перевірці відповідної системи.

1. Аналіз широкого кола вітчизняних і зарубіжних наукових джерел підтвердив актуальність досліджуваної проблеми в контексті соціокультурних, інноваційно-освітніх та інноваційно-технологічних перетворень у суспільному житті України в контексті глобалізації світової спільноти, що спричинили появу нових вимог до якості фахової підготовки майбутніх учителів і спонукали до пошуку інноваційних сучасних технологічних механізмів формування вчителя нового типу.

У дослідженні встановлено, що поняття „суб'єктність” є складним, багатоаспектним і міждисциплінарним, розглядається в контексті філософського, психологічного та власне педагогічного знання. З урахуванням сучасних підходів до визначення поняття „суб'єктність” у філософському та психологічному ракурсах суб'єктність майбутнього вчителя визначено як якісний стан особистості майбутнього вчителя в процесі оволодіння різноманітними видами й формами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно й саморегульовано перетворювати власні здібності на професійно важливі особистісні якості, які допомагають у досягненні професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.

Таке розуміння поняття дозволило виділити в контексті різних підходів найбільш суттєві його ознаки й розглянути феномен „суб'єктність майбутнього вчителя” як результат фахової підготовки, що пов'язано з формуванням особистісних якостей щодо професійно-педагогічної діяльності.

2. У роботі визначено особливості фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті: фахова підготовка майбутніх учителів є складною, цілісною й динамічною

системою, яка функціонує відповідно до мети, завдань і принципів підготовки фахівців; особистісний аспект фахової підготовки майбутніх учителів ми розглядаємо як систему заходів в освітньому процесі університету, які забезпечують формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів до самостійної професійно-педагогічної діяльності; здатність до цілепокладання надає можливість майбутнім учителям проектувати й прогнозувати майбутню професійно-педагогічну діяльність і знаходити шляхи вирішення розвитку освітньої діяльності, а також застосовувати комплексний підхід до використання інноваційних досягнень і сучасних методів у педагогічній науці та практиці; педагогічну діяльність реалізує вчитель як суб'єкт цієї діяльності, а для суб'єкта характерні властиві йому професійно-педагогічні орієнтири, досвід, майстерність, педагогічні установки, вибіркоче ставлення до цільових орієнтирів діяльності, професійні переконання тощо; у структурі суб'єктності ціннісні орієнтації постають ядром у фаховій підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, що розкривають ціннісні ідеали та смисли, які допомагають майбутнім учителям усвідомити своє призначення в педагогічній професії; здатність до рефлексії є невід'ємною властивістю практичного мислення майбутніх учителів, у процесі якої педагог аналізує педагогічну діяльність і встановлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням педагогічного процесу, самокритично оцінює власну діяльність як організатора педагогічного процесу.

**3.** Установлено, що процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, її зміст і спрямованість зумовлені особистісними детермінантами (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна активність, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід) і середовищними детермінантами (зовнішні вимоги до фахової підготовки). Завдяки середовищним детермінантам процес формування суб'єктності майбутніх учителів може відбуватися стихійно без педагогічного впливу, натомість було доведено необхідність посилення педагогічного аспекту, покликаноного зробити суб'єктність особистісно значущою для майбутніх

учителів. Водночас слід урахувати, що традиційні технології формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки стрімко розвиваються в бік інформаційно-технологічної спрямованості, що також визначає необхідність їхнього педагогічного забезпечення.

4. У процесі дослідження визначено концептуальні положення щодо формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, серед яких: 1) визнання суб'єктності як феномену особистісного та професійного становлення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі; розуміння суб'єктності як поліфункційного поняття, невід'ємного складника професійних особистісно значущих якостей сучасного вчителя, що забезпечує умови для успішного вирішення освітніх завдань, ціннісно-сислової самоорганізації поведінки та життєтворчості майбутніх учителів; 2) методологічні засади дослідження представлено взаємодією різних підходів до вивчення проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, зокрема: системного, суб'єктно-діяльнісного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, компетентнісного, полісуб'єктного, рефлексивного, акмеологічного; 3) процес формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки є індивідуальним, своєрідним і неповторним, здійснюється у взаємодії та комплементарності впливів соціокультурного простору, освітнього середовища ВНЗ та особистісних детермінант (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід), з урахуванням послідовності та наступності етапів фахової підготовки майбутніх учителів; 4) специфіка процесу формування суб'єктності майбутніх учителів зумовлена необхідністю та доцільністю реалізації таких ідей: суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія та організація рефлексивної діяльності її учасників як основа фахової підготовки; проектування майбутньої педагогічної діяльності майбутніх учителів; набуття майбутніми вчителями суб'єктного досвіду; 5) система формування суб'єктності майбутнього вчителя передбачає науково-методичний супровід реалізації основних завдань досліджуваного процесу,

інтегрує сучасні освітні технології професійної підготовки майбутніх учителів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, процеси самопізнання, саморозвитку та самореалізації майбутніх учителів.

5. На підставі сучасних наукових положень щодо сутності суб'єктності особистості, особливостей фахової підготовки у вимірах можливостей формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті, функцій (мотиваційна, аналітична, проектувальна, ціннісно-орієнтаційна, регулятивна, організаційна, стимулювальна, перетворювальна, функції самопізнання та саморегуляції) та атрибутивних властивостей суб'єктності, принципів модельного уявлення досліджуваної структури розроблено та схарактеризовано структурну модель суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, яка включає такі компоненти, як мотиваційний, аксіологічний, самопроектувальний, діяльнісний. Проектування траєкторії індивідуального особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів вимагає побудови „Я-концепції”, яка полягає в адекватному співвідношенні реального й ідеального образу „Я” в результаті самоосвіти і самовиховання в процесі фахової підготовки, створенні цілісного образу „Я”.

Структурна модель суб'єктності майбутнього вчителя базується на принципах: проектування структури суб'єктності майбутнього педагога; зумовленості аксіологічного компонента суб'єктності потребами суспільства в оновленні педагогічної освіти у вимірах націотворчості; опертя на самовиховання й самоосвіту; принцип смислотвірної мотивації інтелектуальної, комунікативної та емоційно-вольової активності у професійному становленні й розвитку; побудови „Я-концепції” професійного самостановлення „Я-фахівця” на підґрунті усвідомлених суперечностей між реальним та ідеальними образами професійного „Я”; забезпечення неповторності в організації дій суб'єктного характеру.

Визначено сукупність критеріїв, що відображає цілісність процесу формування суб'єктності майбутніх учителів (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, прогностично-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний), відповідні

показники та рівні сформованості суб'єктності майбутніх учителів (низький, середній, високий).

**6.** З урахуванням вимог метасистемного принципу аналізу складних, багатовимірних явищ розкрито взаємозв'язок та взаємозумовленість системи формування суб'єктності майбутніх учителів та складників відповідної мета системи (культура, суспільство, освітнє середовище ВНЗ) з метою встановлення зовнішніх та внутрішніх чинників, що детермінують прямі та зворотні зв'язки між процесом формування суб'єктності майбутніх учителів та середовищем її розвитку та становлення.

Розроблена система базується на ідеях: 1) аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній та діагностичній основі; 2) прогнозування професійно-культурного саморозвитку особистості студента як майбутнього вчителя; 3) мобільності суб'єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної і стимулювальної функцій розвитку суб'єктності майбутніх учителів; 4) толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми вчителями „Я-концепції” професійного самостановлення й саморозвитку; 5) полісуб'єктності в реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; 6) індивідуальності формування цілісного образу реального „Я” як „фахівця-педагога” в процесі саморозвитку; 7) рефлексії професійного становлення майбутнього учителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, у розкритті суб'єктного потенціалу в навчальній та професійній діяльності.

**7.** Результати дослідження цілком підтвердили правильність гіпотетичних припущень про те, що процес формування суб'єктності майбутніх учителів потребує розробки системи її формування на основі науково-методичного супроводу. Методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка передбачає орієнтацію вітчизняної освіти на європейську й відповідає стратегії суб'єктно зорієнтованого розвитку майбутніх учителів. Сутнісні ознаки науково-методичного супроводу репрезентовано у



сукупності цільових функцій, що відображають зміст педагогічних завдань, які розв'язуються власне суб'єктами науково-методичного супроводу, та інструментальних (розвивальної, фасилітативної, корекційної, діагностичної, прогностичної), що характеризують його технологічний аспект.

Науково-методичний супровід розглядається в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу, що додає до його розуміння низку важливих особливостей: 1) у широкому розумінні супровід охоплює весь спектр педагогічних впливів на професійний розвиток майбутнього вчителя, 2) в окремих випадках супровід набуває випереджувального характеру завдяки створенню викладачами певних педагогічних ситуацій розвитку, які сприяють появі новоутворень в особистісних якостях майбутнього вчителя й розкривають його професійно-педагогічні потенціали, що відображають індивідуальність майбутнього вчителя як професіонала; 3) на відміну від традиційної установки на розвиток особистості, створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність у контексті науково-методичного супроводу спрямовано на визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, на професійне самовдосконалення й особистісне зростання, планування й прогнозування мети, змісту, структури, засобів педагогічної взаємодії, на визначення потреби в усвідомленні педагогом рівня самопізнання й самозростання образу „Я-професіонал”, на здійснення самопізнання й самоосвіти; 4) з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу науково-методичний супровід набуває рис випереджувального супроводу, що дозволяє викладачеві прогнозувати особистісні зміни майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, проектувати зону їхнього найближчого розвитку й скоригувати особистісний досвід.

**8.** У процесі експериментально-дослідної роботи було всебічно перевірено й апробовано систему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Під час організації науково-методичного супроводу найбільшу ефективність засвідчили такі освітні технології: інтерактивні, проектні, тренінгові (тренінги особистісних змін, комунікативні,

рефлексивні тренінги), технології проблемного, ігрового та ситуаційного навчання, дистанційного навчання. Розроблено та впроваджено програму та навчально-методичне забезпечення спецкурсу „Суб’єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”. Доведено доцільність використання таких вправ, як вправи-навіювання, завдання-настанови, завдання-самозобов’язання. Під час проектування й реалізації суб’єктно зорієнтованих педагогічних ситуацій ефективним виявився метод консультування, що становив особливим чином організовану взаємодію між консультантом і майбутнім учителем, спрямовану на вирішення проблем і внесення позитивних змін у педагогічну діяльність майбутнього вчителя. У стимулюванні процесів самоосвіти, самовиховання й саморозвитку продуктивним виявився метод модерування, який передбачав діяльність, спрямовану на розкриття потенційних суб’єктних можливостей майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. В основі такого методу лежить використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що допомагає майбутньому вчителю прийняти професійно грамотне рішення за рахунок реалізації власної суб’єктності.

**9.** Результати експериментальної роботи з упровадження системи формування суб’єктності майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки засвідчили доволі стійку динаміку окремих показників і загального рівня суб’єктності майбутніх учителів, що зумовлює висновок про підтвердження загальної гіпотези дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов’язані з формуванням суб’єктності майбутніх учителів у контексті дистанційного навчання, вивченням особливостей формування суб’єктності майбутніх учителів за різною спеціалізацією, пошуком ефективних методів корекції результатів суб’єктності.

## ДОДАТОК А

Шановні студенти! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми формування суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Ваші відповіді сприятимуть розробці педагогічних умов в навчально-виховному процесі університету. Вдячні за виявлену увагу!

Пропонуємо Вам здійснити самооцінку наявності суб'єктності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

<b>КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ</b>	<b>НЕ ВІДЧУВАЮ ПОТРЕБИ, НЕ ВОЛОДЮ (низький рівень)</b>	<b>ВІДЧУВАЮ ПОТРЕБУ І ПРАГНУ ОВОЛОДІТИ (Середній рівень)</b>	<b>ВОЛОДІ Ю НА ДОСТАТ НЬОМУ РІВНІ (Високий рівень)</b>
1. Здійснення соціально-професійної активності майбутнього педагога			
1.1. Визначення студентами мотивів та смислів власної університетської педагогічної освіти			
1.2. Визначення потреби в саморозвитку творчої індивідуальності студента; прагнення щодо осмислення можливостей власного професійно-педагогічного потенціалу, систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду.			
1.3. Визначення потреби в усвідомленні особистістю студента рівня самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”.			
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації.			
2. Здійснення самопізнання та самоосвіти студента як когнітивність до професійно-педагогічної діяльності			
2.1. Самоусвідомлення власної суб'єктної позиції в самопізнанні та самозростанні щодо професійно-педагогічної діяльності.			
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері			
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція.			
2.4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційної творчої діяльності			

3. Здійснення суб'єктності до самовиховання та саморозвитку			
3.1. Уміння до цілепокладання у напрямі оволодіння професійно-педагогічної діяльністю.			
3.2. Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність особистості, орієнтовану на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей.			
3.3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності			
3.4. Уміння проектувати і будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані.			
4. Здійснення суб'єктності до самооцінки та саморегуляції студента			
4.1. Уміння студентом бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої педагогічної мети.			
4.2. Здатність студента створити індивідуальну стратегію і суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю до професійно-педагогічної діяльності.			
4.3. Уміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання щодо професійно-педагогічної діяльності із ідеалом.			
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі.			

## ДОДАТОК Б

Шановний колего! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми формування суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Ваші відповіді сприятимуть розробці педагогічних умов в навчально-виховному процесі університету, оновленню навчальних програм для студентів та визначенню тематики семінарів. Вдячні за виявлену увагу!

Пропонуємо Вам здійснити експертну самооцінку наявності суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності.

<b>КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ</b>	<b>НЕ ВІДЧУВАЮ ПОТРЕБИ, НЕ ВОЛОДЮ (низький рівень)</b>	<b>ВІДЧУВАЮ ПОТРЕБУ І ПРАГНУ ОВОЛОДІТИ (Середній рівень)</b>	<b>ВОЛОДІ Ю НА ДОСТАТ НЬОМУ РІВНІ (Високий рівень)</b>
1. Здійснення соціально-професійної активності педагога			
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти			
1.2. Визначення потреби в саморозвитку творчої індивідуальності; прагнення щодо осмислення можливостей власного професійно-педагогічного потенціалу, систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду.			
1.3. Визначення потреби в усвідомленні педагогом рівня самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”.			
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації.			
2. Здійснення самопізнання та самоосвіти як виявлення когнітивності до професійно-педагогічної діяльності протягом педагогічної діяльності			
2.1. Самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо професійно-педагогічної діяльності.			
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері			
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція			
2.4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі			

педагогічної практики до інноваційно творчої діяльності			
3. Здійснення суб'єктності до самовиховання та саморозвитку			
3.1. Уміння до цілепокладання у напрямі оволодіння професійно-педагогічної діяльністю.			
3.2. Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей.			
3.3. Вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності			
3.4. Уміння проектувати і будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії			
4. Здійснення суб'єктності до самооцінки та саморегуляції студента			
4.1. Уміння бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої педагогічної мети			
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію і суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю до професійно-педагогічної діяльності			
4.3. Уміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності із ідеалом			
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень у професійно-педагогічній кар'єрі			

### Тест на схильність до самоусвідомлення „ПЕРЕВІР СЕБЕ”

#### *Інструкція*

Дайте відповіді на нижче подані запитання, що визначають Вашу схильність до самоусвідомлення. Поставте бали від 1 до 5, де:

- 1 = цілком мені не характерно (зовсім на мене не схоже);
- 2 = це мені властиво частково;
- 3 = це схоже і водночас не схоже на мене;
- 4 = певною мірою або переважно мені це властиво;
- 5 = це саме моя характерна риса (дуже на мене схоже).

1. Я завжди прагну зрозуміти себе. \_\_\_\_\_
2. Я особливо не стежу за своїми вчинками. \_\_\_\_\_
3. Я багато думаю про себе. \_\_\_\_\_
4. Я часто є об'єктом власних фантазій. \_\_\_\_\_
5. Я ніколи пильно не приглядаюся до себе. \_\_\_\_\_
6. Я дуже уважний(-а) до своїх внутрішніх відчуттів. \_\_\_\_\_
7. Я постійно перевіряю мотиви своїх вчинків. \_\_\_\_\_
8. Іноколи у мене з'являється таке відчуття,  
немовби я звідкись здалеку спостерігаю за собою. \_\_\_\_\_
9. Я звертаю увагу на зміни в моєму настрої. \_\_\_\_\_
10. Я свідомо стежу за тим, як працює моя свідомість,  
коли розв'язую якусь проблему. \_\_\_\_\_

**Ключ:** Змініть, будь ласка, свої бали на запитання № 2 і № 5. Якщо Ви отримали цифру „1” на ці запитання, то поміняйте „1” на „5”, якщо „2” – то на „4”. Потім підрахуйте кількість балів і визначте суму. Чим вища остання, тим більше Ви схильні звертати увагу на себе. У результаті вибірки студентів встановлено, що середній бал дорівнює 26.

### Методика вивчення самооцінки особистості

#### Інструкція

Уважно читайте слова і ліворуч від них ставте знак „+” поруч з тими, котрі характеризують позитивні якості Вашого ідеалу (які Ви більше всього цінуєте в людях). Праворуч ставте знак „-” поруч зі словами, що виражають якості, якими Ваш ідеал володіти не повинен (риси „анти ідеалу”, негативні якості). Потім із зазначених Вами позитивних і негативних якостей виберіть ті, котрі, на Вашу думку, притаманні Вам і знак біля цих слів обведіть кружком. Інші (не зазначені ніяким знаком) слова враховувати не треба. Орієнтуйтеся не на ступінь виразності тієї чи іншої риси, а на її наявність чи відсутність.

#### Слова, що позначають окремі якості особистості:

Акуратність	Розв’язаність
Безтурботність	Безстрашність
Вдумливість	Рішучість
Запальність	Стриманість
Гордість	Соромливість
Брутальність	Терплячість
Доброта	Працьовитість
Жадібність	Боягузтво
Життєрадісність	Зацікавленість
Заздрісність	Завзятість
Сором’язливість	Поступливість
Злопам’ятність	Упертість
Щирість	Черствість
Примхливість	Чуйність
Легковір’я	Егоїзм
Мрійність	Уразливість
Ніжність	Обережність
Невимушеність	Педантичність
Нерішучість	Підозрілість
Нестриманість	Принциповість
Зарозумілість	Чесність
Привітність	



### Обробка та інтерпретація результатів

Формула самооцінки виводиться окремо за позитивними (П+) і негативними (Н –) якостями:

$$P+ = \frac{P+}{P+};$$

де „П+” і „Н+” – кількість рис ідеалу і „анти ідеалу”, „п+” і „н+” – кількість позитивних і негативних якостей відзначених у себе.

#### Шкала самооцінки:

П+	Рівень самооцінки	Н –
0 – 0,2	Знижена	1 – 0,8
0,2 – 0,4	Трохи знижена	0,8 – 0,6
0,4 – 0,6	Адекватна	0,6 – 0,4
0,6 – 0,8	Трохи завищена	0,4 – 0,2
0,8 – 1	Завищена	0,2 – 0

Джерело: Розов В. І. Формування і розвиток механізмів адаптації психофізіологічної саморегуляції у студентів / В. І. Розов // Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип. 81. – С. 259 – 260.

Таблиця Г1

#### Порівняння самооцінки особистості студентів та експертної оцінки

№ студента	Самооцінка студентів ЕГ до	Самооцінка студентів ЕГ після	Оцінка експертів ЕГ до	Оцінка експертів після
1	1	3	2	3
2	2	3	1	3
3	1	2	3	3
4	3	3	3	3
5	3	3	3	3
6	1	2	2	2
7	1	3	1	3
8	1	2	2	3
9	2	3	2	3
10	1	3	1	3
11	1	2	1	2
12	2	1	1	2
13	2	3	1	3
14	1	2	1	2

15	2	3	2	3
16	2	2	2	3
17	2	3	2	2
18	2	2	1	2
19	2	3	2	3
20	1	2	2	3
21	2	3	2	3
22	1	2	1	2
23	1	2	2	2
24	2	2	2	2
25	2	2	2	2
26	3	2	3	3
27	2	2	2	2
28	2	2	2	3
29	1	3	1	3
30	2	2	2	2
31	2	3	3	3
32	2	2	2	2
33	2	3	3	3
34	3	3	3	3
35	1	2	1	2
36	1	3	1	3
37	2	2	2	2
38	2	3	2	3
39	1	3	1	3
40	3	3	3	3
41	2	2	1	2
42	2	2	2	3
43	2	2	2	2
44	1	2	2	3
45	2	3	3	3
46	2	2	2	2
47	3	2	3	3
48	3	3	2	3
49	1	2	3	2
50	2	2	2	2

51	3	3	3	3
52	1	3	1	3
53	2	2	2	3
54	2	2	2	2

Таблиця Г2

**Кореляція між самооцінкою студентів та експертною оцінкою за Спірменом**

			Самооцінка студентів ЕГ до	Самооцінка студентів ЕГ після	Оцінка експертів ЕГ до	Оцінка експертів після
ро Спірмена	Самооцінка студентів ЕГ до	Коефіцієнт кореляції	1,000	,164	,549**	,151
		Знч. (2-сторон)	.	,235	,000	,277
		N	54	54	54	54
	Самооцінка студентів ЕГ після	Коефіцієнт кореляції	,164	1,000	,089	,644**
		Знч. (2-сторон)	,235	.	,524	,000
		N	54	54	54	54
	Оцінка експертів ЕГ до	Коефіцієнт кореляції	,549**	,089	1,000	,255
		Знч. (2-сторон)	,000	,524	.	,063
		N	54	54	54	54
	Оцінка експертів після	Коефіцієнт кореляції	,151	,644**	,255	1,000
		Знч. (2-сторон)	,277	,000	,063	.
		N	54	54	54	54

Таблиця Г3

**Кореляція між самооцінкою студентів та експертною оцінкою за Кенделлом**

			Самооцінка студентів ЕГ до	Самооцінка студентів ЕГ після	Оцінка експертів ЕГ до	Оцінка експертів після
тау-b Кенделла	Самооцінка студентів ЕГ до	Коефіцієнт кореляції	1,000	,155	,522**	,144
		Знч. (2-сторон)	.	,235	,000	,273
		N	54	54	54	54
	Самооцінка студентів ЕГ після	Коефіцієнт кореляції	,155	1,000	,086	,638**
		Знч. (2-сторон)	,235	.	,506	,000
		N	54	54	54	54
	Оцінка експертів ЕГ до	Коефіцієнт кореляції	,522**	,086	1,000	,242
		Знч. (2-сторон)	,000	,506	.	,064
		N	54	54	54	54
	Оцінка експертів після	Коефіцієнт кореляції	,144	,638**	,242	1,000
		Знч. (2-сторон)	,273	,000	,064	.
		N	54	54	54	54

## ДОДАТОК Д

## 1. Анкета для вчителів

Шановний колего! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблем формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності. Ваші відповіді сприятимуть коригуванню навчальних планів та навчальних програм щодо професійно-педагогічної підготовки студентів відповідно до зауважень та побажань. Вдячні за виявлену увагу!

1. Загальний педагогічний стаж роботи \_\_\_\_\_
2. У яких навчальних закладах ви працювали і працюєте до теперішнього часу? \_\_\_\_\_

Вид роботи	Кількість часу в тиждень	Кількість часу в семестр	Ви вважаєте цього часу достатньо? Якщо, «ні», назвіть причини
Проведення уроків			
Підготовка до проведення уроків:			
• вивчення літератури;			
• планування уроку (конспект);			
• підготовка наочності;			
• портфоліо;			
• складання тестів, контрольних та самостійних робіт.			
Підготовка до проведення позакласних заходів			
Перевірка письмових робіт учнів			
Методична робота (підготовка до семінарів, відвідування відкритих уроків колег та практикантів, заповнення документації, підвищення кваліфікації)			

3. Чи виконували ви роль вчителя-методиста з педагогічної практики у студентів? \_\_\_\_\_
4. Які характерні недоліки в педагогічній діяльності студентів Ви можете визначити і причини? \_\_\_\_\_
5. Яку педагогічну та методичну літературу ви використовуєте в педроботі (монографії, періодичні видання, навчально-методичні посібники, мережа Інтернет)? \_\_\_\_\_
6. Назвіть проблеми професійно-педагогічного характеру, які ви можете відзначити на практиці (зміст, методи, засоби, матеріально-технічне обладнання, технології, педагогічний індивідуальний стиль навчання, особистісні якості вчителів) тощо? \_\_\_\_\_

- 
7. Що є найбільш цікавим у вашому педагогічному досвіді? \_\_\_\_\_
8. Що Ви вважаєте найбільшим професійним досягненням? \_\_\_\_\_
9. Якщо Вам необхідні нові знання в галузі професійної діяльності, Ви надаєте перевагу:
- а) самоосвіті;
  - б) обміну досвідом з колегами;
  - в) відвідуванню семінарів, конференцій;
  - г) курси підвищення кваліфікації;
  - д) інше.
10. Задля усунення проблем у власній педагогічній діяльності Ви вважаєте за необхідне:
- а) вивчити загальнопедагогічну теорію і самостійно впроваджувати нововведення;
  - б) опанування нових педагогічних технологій;
  - в) використовувати в практиці вже існуючі методики;
  - г) інше.
11. Нові професійно-педагогічні знання Ви переважно отримуєте:
- а) в процесі власної педагогічної діяльності;
  - б) з періодичних видань;
  - в) при обміні досвідом з колегами;
  - г) інше

## 2. Анкета для студентів

1. Які власні недоліки Ви помітили в процесі проходження педагогічної практики? \_\_\_\_\_
- 
2. Що викликало найбільшу незадоволеність в процесі проходження педагогічної практики, як майбутнього педагога? \_\_\_\_\_
- 
3. Які влучні та цікаві моменти Ви можете навести в процесі проходження педагогічної практики, які свідчать про те, що Ви виступали активним суб'єктом власної професійно-педагогічної

діяльності? \_\_\_\_\_

Вид роботи	Кількість часу в тиждень	Ви вважаєте цього часу достатньо? Якщо, «ні», назвіть причини	Які переваги та недоліки в підготовці ви визначили в ході педпрактики
Проведення уроків			
Підготовка до проведення уроків:			
• вивчення літератури;			
• планування уроку (конспект);			
• підготовка наочності;			
• портфоліо;			
• складання тестів, контрольних та самостійних робіт.			
Підготовка до проведення позакласних заходів			
Перевірка письмових робіт учнів			
Методична робота (підготовка до семінарів, відвідування уроків вчителів-методистів та практикантів)			
Заповнення звітної документації			

4. Яку педагогічну та методичну літературу ви використовували в процесі проходження педагогічної практики (монографії, періодичні видання, навчально-методичні посібники, Інтернет-ресурси)? \_\_\_\_\_

Література	постійно	інколи (епізодично)	ніколи
Методичні періодичні видання (Іноземні мови, іноземні мови в навчальних закладах тощо)			
Вища освіта України			
Психологический журнал			
Мир психологии			

Газета «Рідна школа»			
Газета «Шлях освіти»			
Педагогіка і психологія			
Інші видання			

5. Напишіть ваші пропозиції щодо вдосконалення організації та проведення педагогічної практики \_\_\_\_\_

6. Проаналізуйте рівень власної суб'єктності щодо професійно-педагогічної діяльності за такими критеріями:

Критерії	0 – 5	6 – 10	11 – 15	16 – 20	
Рівень загально педагогічних знань					
Професійна суб'єктність					
Рівень інтересу до педагогічної діяльності					
Ступінь упровадження передового досвіду вчителів-педагогів					
Ступінь професійної активності					

7. Проаналізуйте на якому з етапів педагогічної діяльності Ви відчуваєте найбільші утруднення (на етапі планування, організації, аналізу тощо)? \_\_\_\_\_

## Тренінги „Розвитку самооцінки та пізнання своєї особистості” та „Бути суб’єктом власного життя”

### Тема1: Особистісні риси.

**П’ять добрих слів** (час: 10 – 15 хв) (Г. Солдатова)

Мета: продемонструвати учасникам, які риси їх особистості є найбільш помітними для оточуючих.

Інструкція: на аркуші свого блокнота учасники мають обвести ручкою власну руку (долоні і пальці). Потім вони підходять одне до одного і пишуть на намальованій руці позитивні риси її „власника”.

Обговорення: чи згодні ви з усіма рисами, які вам написали? Чи серед написаних для вас рис є такі, яких ви раніше не помічали у себе? Вам було приємно, що помітили саме такі ваші риси, як ... (продовжте речення, напишіть, які саме).

### Тема2: Бути суб’єктом власного життя

**1). Залежність** (час: 20 – 30 хв)

Мета: навчити усвідомлювати себе суб’єктом життя.

Інструкція: учасникам пропонується висловитися стосовно питання „Що таке залежність?” (зокрема й психологічна залежність від іншої людини).

Обговорення: яке найзагальніше означення можна було б дати поняттю „залежність”? Який стан є протилежним до залежності? Якими можуть бути елементи ланцюга між залежністю та її протилежністю? Яка ланка для людини найбільш оптимальна для співпраці з іншими, щоб вона не втрачала при цьому власної думки, мети? Що спонукає людей прагнути якомога більшої незалежності? Чим відрізняються підтримка і вплив? Чим різняться і чим подібні незалежність та автономність на психологічному рівні?

**2). Метафори** (час: 20 – 30 хв)

Мета: продемонструвати цінність автентичності внутрішнього світу людини.

Інструкція: учасникам пропонується записати метафоричні означення понять „мрія”, „самотність”, „людина”, „життя” (або будь-яких інших понять за вибором групи). Наприклад, „понеділок – це день, з якого систематично можна починати нове життя”. „Натхнення – це прекрасна квітка на кактусі наших думок”.

Обговорення: учасники по черзі читають свої міні-твори.

**3). Коло субособистостей** (час: 40 – 60 хв) (В. Кузовкін)

Мета: усвідомити диференційованість власного Я.

Інструкція: кожен з учасників письмово виконує такі завдання:

- 1) скласти перелік 10 основних цінностей життя;
- 2) записати усі бажання, які прийшли на думку;
- 3) вибрати з усіх бажань 5 – 6 найважливіших для вас;



4) уявити, ніби кожне бажання – це ваш друг. Опишіть їх і дайте їм ім'я. Це може бути конкретне ім'я, вигадана або улюблена фраза цієї людини;

5) на окремому аркуші на усю площу намалювати велике коло. В середині цього кола – маленьке, діаметром 1–2 см, позначити його „Я” (центральна особистість);

б) оточуюче коло розбити на сектори необхідної величини в залежності від „розміру” конкретної субособистості) і розмістити у них олюднені бажання – субособистості;

7) уявити, що ви і ваші субособистості разом зустрічаєте Новий рік. Що б вони вам подарували?

Обговорення: учасники представляють свої субособистості, характеризують їх та описують, що б вони могли подарувати центральній особистості? Чи толерантні одна до одної ваші субособистості? Якою мірою представлені у бажаннях–субособистостях ваші життєві цінності? Через які субособистості реалізуються ваші життєві цінності? Що нового ви дізналися про себе?

#### **4). *Дерево мого успіху* (час: 10 – 20 хв)**

Мета: чітко окреслити свої сильні сторони.

Матеріал: папір, фломастери.

Інструкція: намалюйте дерево, а його складові підпишіть своїми основними рисами, які, на вашу думку, допомагають вам досягати успіху.

Обговорення: учасники демонструють свої малюнки та інтерпретують їх.

### **Тема3: Відповідальність**

#### **1). *Незакінчені речення* (час: 30–40 хв)**

Мета: самоаналіз та самопізнання у сфері відповідальності.

Інструкція: учасникам пропонується дописати, закінчити такі речення:

1. Бути відповідальним для мене означає ...
2. Деякі люди більш відповідальні за інших – це люди, які ...
3. Безвідповідальні люди – це ...
4. Свою відповідальність стосовно інших людей я виявляю через ...
5. Вид відповідальності, який є найтяжчим для мене – це ...
6. Відповідальну людину я впізнаю за ...
7. Чим сильніше моя відповідальність, тим більше я ...
8. Я побоявся б нести відповідальність за ...
9. Бути відповідальним стосовно себе – це ...
10. Я несу відповідальність за ...

Далі учасники порівнюють на „сумісність” зміст тверджень 1 та 9, тобто чи у реченні 1 було сказано, що бути відповідальним означає в тому числі бути відповідальним і за себе; 1 і 4 (чи вияв відповідальності у твердженні 1 має спільне з виявом відповідальності зокрема стосовно інших?); 1 і 6 (чи серед ознак відповідальної людини є такі, за якими ми самі виявляємо відповідальність); 8 і 9 (чи не побоялися б ми нести

відповідальність за самих себе?); 4 і 8 (чи боїмося нести відповідальність за інших?); 4 і 6 (чи очікуємо ми від інших якоїсь „іншої” відповідальності?).

Обговорення: учасники по черзі зачитують продовжені ними речення та коментують, спираючись на запропоновані критерії для порівняння

## 2). *Формула відповідальності* (час: 20 – 30 хв)

Мета: ознайомити з особистісним представленням відповідальності.

Інструкція: учасникам пропонується дискусія з приводу таких висловлювань:

- Відповідальність – це можливість зробити так, як хочеш сам.
- Відповідальність – це створення причини подальшого успіху.

Після дискусії учасники отримують завдання представити власне розуміння відповідальності формулою. У ній можуть бути використані різні символи: вербальні, геометричні фігури, хімічні, фізичні, математичні тощо. Усі складові формули мають бути пояснені, як і загальне розуміння відповідальності, керуючись зазначеною формулою.

Обговорення: всі учасники представляють авторські формули відповідальності та інтерпретують їх.

## 3). *Вибір відповідальності* (час: 20 – 25 хв)

Мета: навчити приймати відповідальність як власну особистісну рису.

Інструкція: тренер зачитує два переліки, що стосуються особливостей відчуття відповідальності та відповідального ставлення.

- Коли я відчуваю відповідальність, я ... виправляю, захищаю, рятую, контролюю, переймаюся почуттями, не слухаю, відчуваю втому, відчуваю тривогу, відчуваю страх, відчуваю неврівноваженість, турбуюся про рішення, турбуюся про деталі, турбуюся про обставини, турбуюся про те, щоб не помилятися, турбуюся про виконання.
- Коли я відповідально ставлюся, я ... демонструю співпереживання, демонструю розуміння, підбадьорюю, ділюся, конфліктую, слухаю, відчуваю врівноваженість, відчуваю свободу, відчуваю усвідомленість своїх дій, відчуваю самоцінність, я турбуюся про людину, я турбуюся про почуття, я турбуюся разом з людиною, я порадник, який супроводжує інших; я вірю, що моєї присутності поруч з іншим цілком достатньо; я думаю, що людина сама відповідає за власні вчинки.

Учасники тренінгу уважно вивчають обидва переліки і підкреслюють у бланку вправи „Незакінчені речення” ті слова або словосполучення, які вказують саме на переживання відповідальності або на відповідальне ставлення. У своїх записах учасники роблять висновки про те, що їм більше властиве – відчуття відповідальності чи відповідальне ставлення (дії).

Далі учасники оформлюють два переліки, у яких відображають, що їм подобається і що не подобається у своєму стилі відповідальності (види відповідальності, форми вияву тощо).

Обговорення: у чому більше позитивних моментів – у відчутті відповідальності чи у відповідальному ставленні? Як би ви прокоментували

ідею про те, що зріла людина передусім характеризується умінням діяти відповідально? Які висновки ви зробили щодо вашого стилю вияву відповідальності? У яких ситуаціях саме ваша стратегія відповідальності може бути найефективнішою?

#### Тема 4: Самопізнання і саморозуміння

##### 1). Саморозуміння (час: 30 – 40 хв)

Мета: наuczіння саморозуміння.

Інструкція: тренер звертається до учасників: „У нашому житті часто трапляються складні ситуації, що змушують нас тривожитися, нервувати, почувати себе невпевнено. У вас є можливість за допомогою цієї методики навчитися самопізнання та саморозуміння. Для цього слід виконати такі завдання:

1) будь ласка, сформулюйте і коротко запишіть проблемне питання, до обмірковування якого ви часто повертаєтесь, яке останнім часом не дає вам спокою (це питання не повинно стосуватися проблем фізичного здоров'я або економічних проблем);

2) дайте відповіді на наступні запитання: а) на вашу думку, вам достатньо відомо про обставини, чинники цієї ситуації, події, що її супроводжують? (варіанти відповіді: відомо / невідомо); б) чи хотіли би ви на даний час поговорити з кимось про ситуацію, що склалася; чи вважаєте, що ви відкриті для всебічного обговорення? (варіанти відповіді: відкритість / закритість); в) чи вважаєте, що це питання може бути вирішене саме так, як ви бажаєте? (варіанти відповіді: можливо / неможливо).

Ваші відповіді є своєрідним „кодом”, за яким у таблиці „Психологічний аналіз ненормативних кризових ситуацій ви можете знайти короткий огляд вашого прикладу, а детальніше почитати в інтерпретації.”

#### Психологічний аналіз ненормативних кризових ситуацій

№	код	Назва – маркер конфлікту	Негатив	Позитив
1	Відомо, відкритість, неможливо	Мрія	– хаос ієрархії мотивів; – соціальний тиск на особистість у виборі пріоритетного напрямку діяльності	– наявність мотиву
2	Відомо, закритість, неможливо	Перегляд цілей	– невідповідність результату до мети; – „мрія з минулого”	– прагнення об'єктивувати свій внутрішній світ
3	Відомо, відкритість, можливо	Самореалізація	– невизначеність виду діяльності; – процес з відтермінованим у часі результатом; – викривлене сприймання своїх сильних якостей	– прагнення об'єктивувати свій внутрішній світ

4	Відомо, закритість, можливо	Захисні механізми	– уникання конфлікту	– усвідомлення неготовності до рішення; – пошук альтернативних варіантів рішень
5	Невідомо, відкритість, неможливо	Фантазія	– відсутність мотиву	– створення парадоксальних варіантів рішень
6	Невідомо, закритість, неможливо	Духовна криза	– різкі психологічні зміни	– прагнення до саморозуміння
7	Невідомо, відкритість, можливо	Інтуїція	– недовіра до себе	– бачення істини
8	Невідомо, закритість, можливо	Недостатність інформації	– несформованість компетентності	– потреба в організації знань

### Інтерпретація

Причинами внутрішньоособистісного конфлікту з назвою „*мрія*” можуть бути:

а) хаотичність ієрархії мотивів особистості. Людина не може або відчуває труднощі у чіткому визначенні рейтингу власних цілей на близьку чи/та далеку перспективу, відділити значуще від другорядного; звідси тривожність, напруженість страх помилитися;

б) наявність соціального тиску на особистість при виборі нею пріоритетного для себе напрямку діяльності. Людина вважає за необхідне іти певним обраним нею шляхом, проте макро- або, частіше, мікросоціальне оточення вказує індивідові на несвоєчасність обраної цілі чи її невідповідність до загальноприйнятих у цьому середовищі. Отже, особистість опиняється у ситуації вибору між самореалізацією та виправданням очікувань оточуючих.

Керуючись принципом позитивної психотерапії, для кожної конфліктної ситуації був визначений і позитивний момент. У випадку „*мрії*” цим позитивом є наявність мотиву дії, тобто людина усвідомлює значущість поставленої перед собою мети та відчуває внутрішню готовність до її досягнення.

„*Перегляд цілей*” часто спричиняють такі ситуації, як:

а) невідповідність досягнутого результату до очікуваної цілі;

б) „*мрія з минулого*”. Людині видається, що на цей момент у неї є нагода нарешті реалізувати те, що у минулому було дуже значущим. Проте здійснення колишньої мрії у теперішньому не приносить людині відчуття

очікуваної радості. Отже, особистість постає перед питанням: невже її така довгоочікувана мета виявилася позбавленою сенсу, а теперішні зусилля були марними? Насправді ж, опинитися у такій ситуації було варто для того, щоб „відмовитись” від колишньої мрії, що не дає людині змоги сформулювати актуальні цілі. Проте за даних обставин ця „відмова” є усвідомленою необхідністю, а не втечею через те, що не вистачило сил чи не посприяли обставини. Позитивом є процес аналізу наявної ситуації та, як результат, усвідомлення нової наповненої сенсом мети.

**„Самореалізацією”** окреслюється один із найсприятливіших періодів у житті людини, коли вона найбільш повною мірою здатна виявити власний потенціал. На нашу думку, самореалізація – це власне конструктивне вирішення внутрішньоособистісного конфлікту, що може бути спричинений:

а) невизначеністю виду діяльності. Людина відчуває у собі значні сили до активних перетворень, проте не знає своєї „праці за покликом”;

б) викривлене сприймання своїх сильних якостей. Часто воно пов’язане з особливостями самоакцептації – позитивного сприймання себе, що склалося під впливом думок та висловлювань значущих осіб. Такі особи можуть вважати найбільш позитивними рисами особи ті, що є відповідними до соціально-етичних норм цього мікросередовища, або такі, що на їхню думку, можуть допомогти особистості виявити себе з найкращого боку. Проте не завжди такі припущення мають високий рівень вірогідності. Отже, людина постає перед необхідністю переглянути і, можливо, переоцінити перелік власних сильних якостей, виявляючи які вона реалізує індивідуальний стиль діяльності;

в) бажання отримати негайний результат від докладених зусиль. Людині необхідно нагадати собі, що самореалізація, як і зростання вишуканих плодів, потребує наполегливої копіткої праці, результати якої є відтермінованими у часі. За усіх перелічених труднощів ситуація не втрачає позитивного моменту – людина за цих обставин відрізняється оптимальним рівнем мотивації до об’єктивізації свого внутрішнього світу, тобто втілення свого задуму у реальність.

**„Захисні механізми”** ми бачимо як чинники внутрішнього конфлікту „другого кола”: за їх участі особистість намагається подолати конфліктну для себе ситуацію, проте причина конфлікту при цьому так і залишається неусвідомленою. Нашарування захисних механізмів у буквальному сенсі поглиблюють проблему. Результат їхньої дії – уникання людиною конфлікту, що можна порівняти з нівелюванням природності на користь ерзацу. Але і така ситуація має свої позитивні сторони:

1) людина усвідомлює свою неготовність до прийняття рішення, отже вона може уникнути імпульсивних необдуманих вчинків;

2) уникання конфлікту змушує людину раз у раз шукати шляхів уявного вирішення проблеми. І такий спосіб можуть бути знайдені альтернативні варіанти рішень складної ситуації, серед яких з'ясується і цілком доцільний варіант.

**„Фантазія”** як спосіб побудови віртуальної реальності теж може містити паростки внутрішнього конфлікту, оскільки у людини, яка фантазує, мотивація реалізації ідей, думок, бажань характеризується дуже низьким рівнем спроб здійснити щось у реальному часі немає. Для вирішення проблеми ситуація не є втраченою. Як позитив можна відзначити, що фантазія робить можливим створення парадоксальних варіантів рішень, які часто своєю оригінальністю виводять людину зі стану опору реальності або недіяння.

**„Духовна криза”** – найскладніший варіант внутрішньоособистісного конфлікту, оскільки торкається питання сенсу життя особистості. Людина переживає різкі психологічні зміни: точка відліку власного Я змінюється багато разів за короткий проміжок часу, і особа не встигає „закарбувати” усі свої образи, ролі, персони. Нашаровуючись, останні спотворюють особистісну часову перспективу, і людині важко визначити, якою вона є і має бути. Здавалося б, невирішене питання. Проте людина здатна особисто на нього відповісти, тому що саме у ситуації духовної кризи у людини актуалізується прагнення саморозуміння. І це є значущим позитивним моментом.

**„Інтуїцією”** ми назвали ситуацію, у якій людина почуває себе невизначено через відсутність доказів на користь рішення, яке вона визначила для себе як найбільш прийнятне. Найточніше такий стан можна окреслити як недовіру людини до самої себе. Проте лише сама людина знає (навіть якщо і несвідомо), яке рішення є для неї кращим. Позитив міститься у підтримці довіри до себе через самоінтерес. Прислухавшись до себе, особа зможе побачити справжній хід подій та суть речей. Пошук істини – чи не варте воно невеликого ризику?

Ситуація, в якій людина переносить акцент з вирішення проблеми на збір даних про цю проблему, ми окреслили як „недостатність інформації”. Особистість не володіє (або володіє недостатньою мірою) індивідуальними засобами, прийомами, що забезпечуватимуть їй прийняття ефективних рішень у проблемних ситуаціях. Інакше кажучи, несформована компетентність щодо цієї конфліктної ситуації через відсутність життєвого досвіду або неактуалізованості цього досвіду. Можна сказати, що людині необхідно чітко сформулювати висновки за даними життєвого завдання. Позитивом є те, що за таких обставин людина відчуває своєрідний імпульс – потребу в організації, структуруванні знань. Це виявляється у прагненні визначити обставини, що є підвладними особі, та такі, що знаходяться поза її компетентністю на сьогодні.

Обговорення: що таке, на вашу думку, саморозуміння? Що означає навчитися саморозумінню? За якими ознаками можна впізнати людину, яка розуміє себе? Що об'єднує ваші відповіді на ці три запитання?

## Тема 5: Самовдосконалення

### 1. Типи самовдосконалення (час: 20 – 30 хв) (Є. Головаха, Н. Паніна)

Мета: вибрати реалістичну концепцію самовдосконалення.

Інструкція: до уваги учасників пропонується таблиця типів самовдосконалення (табл. 1).

Типи самовдосконалення

Побажати собі	№ риси	Побажати іншим					
		1	2	3	4	5	6
Витримки	1	А	Б	Б	А	Б	А
Доброзичливості	2	В	Г	Г	В	Г	В
Відвертості	3	В	Г	Г	В	Г	В
Сили волі	4	А	Б	Б	А	Б	А
Співчуття	5	В	Г	Г	В	Г	В
Упевненості	6	А	Б	Б	А	Б	А

Типи самовдосконалення:

А – стати сильнішим разом з усіма (зробити світ сильнішим)

Б – ствердитися самому у більш м'якому оточенні

В – пом'якшити свій характер, допомагаючи ствердитися іншим

Г – стати більш м'яким разом з усіма (зробити світ добрішим)

Керуючись таблицею, у колонці „собі” треба вибрати одну із запропонованих рис, яку б людина хотіла більше розвинути у себе. З колонкою „іншим” – виконати те саме стосовно риси, яку людина побажала б частіше, більше виявляти своєму оточенню. На перетині зазначених рис стоїть літера, яка позначає певний тип самовдосконалення. Для того, щоб переконатися, чи справді це ваш тип самовдосконалення, виберіть по чергово дві – три риси і повторіть описані кроки. Потім відповідно до літери знайдіть тип самовдосконалення.

Обговорення: у яких типах самовдосконалення виявляється прагнення людини до мудрості, у яких – до щастя? Як би ви прокоментували взаємозв'язок Я-концепції людини (наприклад, Я 'ОК – Ти 'ОК) з певним типом самовдосконалення? Яким афоризмом доречно підсумувати дискусію?

## Констатувальний експеримент

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	12%	14%	24%	24%	64%	62%
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	23%	26%	36%	29%	41%	45%
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”.	53%	48%	31%	41%	16%	11%
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	16%	12%	72%	79%	12%	9%
<b>Середнє</b>	<b>26%</b>	<b>25%</b>	<b>41%</b>	<b>43%</b>	<b>33%</b>	<b>32%</b>
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	12%	19%	79%	69%	9%	12%
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	63%	32%	19%	45%	18%	23%
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція	6%	2%	59%	55%	35%	43%
2.4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики	47%	46%	26%	24%	27%	30%
<b>Середнє</b>	<b>32%</b>	<b>25%</b>	<b>46%</b>	<b>48%</b>	<b>22%</b>	<b>27%</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	46%	39%	44%	39%	10%	22%
3.2. Уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування позитивних професійно значущих якостей	35%	35%	50%	43%	15%	22%
3.3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності	43%	47%	51%	43%	6%	10%
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в	13%	15%	77%	73%	10%	12%



професійно-педагогічному плані.						
<b>Середнє</b>	<b>34%</b>	<b>34%</b>	<b>56%</b>	<b>50%</b>	<b>10%</b>	<b>16%</b>
<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення.	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>65%</b>	<b>67%</b>	<b>20%</b>	<b>18%</b>
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір	<b>33%</b>	<b>32%</b>	<b>46%</b>	<b>46%</b>	<b>21%</b>	<b>22%</b>
4.3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом	<b>29%</b>	<b>24%</b>	<b>23%</b>	<b>31%</b>	<b>48%</b>	<b>45%</b>
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі	<b>39%</b>	<b>41%</b>	<b>41%</b>	<b>39%</b>	<b>20%</b>	<b>20%</b>
<b>Середнє</b>	<b>29%</b>	<b>28%</b>	<b>44%</b>	<b>46%</b>	<b>27%</b>	<b>26%</b>

### Констатувальний експеримент КГ (190 осіб)

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	КГ (%)	Кількість осіб	КГ	Кількість осіб	КГ	Кількість осіб
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	<b>12%</b>	<b>23</b>	<b>24%</b>	<b>46</b>	<b>64%</b>	<b>121</b>
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	<b>23%</b>	<b>44</b>	<b>36%</b>	<b>68</b>	<b>41%</b>	<b>78</b>
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”.	<b>53%</b>	<b>101</b>	<b>31%</b>	<b>59</b>	<b>16%</b>	<b>30</b>
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	<b>16%</b>	<b>30</b>	<b>72%</b>	<b>137</b>	<b>12%</b>	<b>23</b>
<b>Середнє</b>	<b>26%</b>	<b>49</b>	<b>41%</b>	<b>78</b>	<b>33%</b>	<b>63</b>
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	<b>12%</b>	<b>23</b>	<b>79%</b>	<b>150</b>	<b>9%</b>	<b>17</b>
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	<b>63%</b>	<b>120</b>	<b>19%</b>	<b>36</b>	<b>18%</b>	<b>34</b>

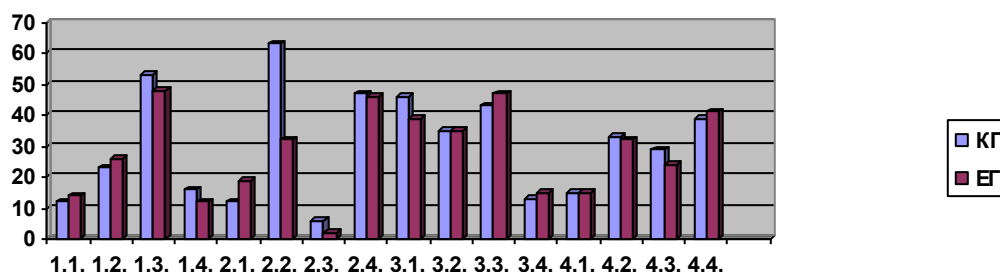
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція	<b>6%</b>	<b>11</b>	<b>59%</b>	<b>112</b>	<b>35%</b>	<b>67</b>
2.4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики	<b>47%</b>	<b>89</b>	<b>26%</b>	<b>50</b>	<b>27%</b>	<b>51</b>
<b>Середнє</b>	<b>32%</b>	<b>61</b>	<b>46%</b>	<b>87</b>	<b>22%</b>	<b>42</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	<b>46%</b>	<b>87</b>	<b>44%</b>	<b>84</b>	<b>10%</b>	<b>19</b>
3.2. Уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно значущих якостей	<b>35%</b>	<b>67</b>	<b>50%</b>	<b>95</b>	<b>15%</b>	<b>28</b>
3.3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності	<b>43%</b>	<b>82</b>	<b>51%</b>	<b>97</b>	<b>6%</b>	<b>11</b>
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані	<b>13%</b>	<b>25</b>	<b>77%</b>	<b>146</b>	<b>10%</b>	<b>19</b>
<b>Середнє</b>	<b>34%</b>	<b>65</b>	<b>56%</b>	<b>106</b>	<b>10%</b>	<b>19</b>
<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення	<b>15%</b>	<b>29</b>	<b>65%</b>	<b>123</b>	<b>20%</b>	<b>38</b>
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір	<b>33%</b>	<b>63</b>	<b>46%</b>	<b>87</b>	<b>21%</b>	<b>40</b>
4.3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом	<b>29%</b>	<b>55</b>	<b>23%</b>	<b>44</b>	<b>48%</b>	<b>91</b>
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі	<b>39%</b>	<b>74</b>	<b>41%</b>	<b>78</b>	<b>20%</b>	<b>38</b>
<b>Середнє</b>	<b>29%</b>	<b>55</b>	<b>44%</b>	<b>84</b>	<b>27%</b>	<b>51</b>

**Констатувальний експеримент ЕГ (190 осіб)**

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	Кіль- кість осіб	ЕГ	Кіль- кість осіб	ЕГ	Кіль- кість осіб	ЕГ
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	27	14%	45	24%	118	62%
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	49	26%	55	29%	86	45%
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”	91	48%	78	41%	21	11%
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	23	12%	150	79%	17	9%
<b>Середнє</b>	<b>47</b>	<b>25%</b>	<b>82</b>	<b>43%</b>	<b>61</b>	<b>32%</b>
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб’єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	36	19%	131	69%	23	12%
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	61	32%	85	45%	44	23%
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція	4	2%	104	55%	82	43%
2.4. Набуття самоосвітнього суб’єктного досвіду в процесі педагогічної практики	87	46%	46	24%	57	30%
<b>Середнє</b>	<b>48</b>	<b>25%</b>	<b>91</b>	<b>48%</b>	<b>51</b>	<b>27%</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	74	39%	74	39%	42	22%
3.2. Уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування позитивних професійно-значущих якостей	66	35%	82	43%	42	22%
3.3. Вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб’єктності	89	47%	82	43%	19	10%
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані	28	15%	139	73%	23	12%

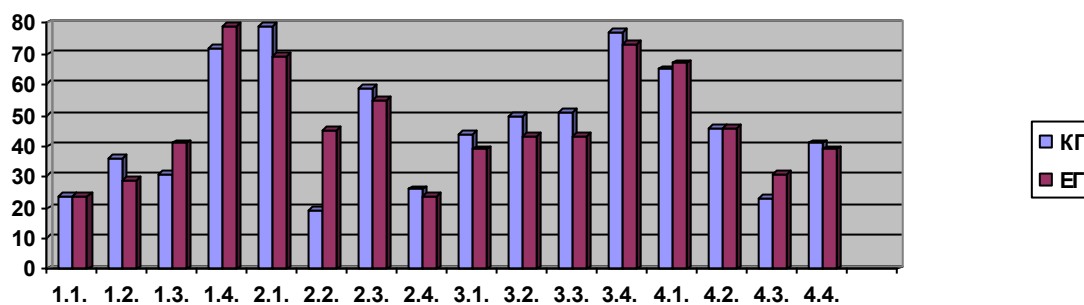
<b>Середнє</b>	<b>65</b>	<b>34%</b>	<b>95</b>	<b>50%</b>	<b>30</b>	<b>16%</b>
<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення	<b>29</b>	<b>15%</b>	<b>127</b>	<b>67%</b>	<b>34</b>	<b>18%</b>
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір	<b>61</b>	<b>32%</b>	<b>87</b>	<b>46%</b>	<b>42</b>	<b>22%</b>
4.3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом	<b>46</b>	<b>24%</b>	<b>59</b>	<b>31%</b>	<b>85</b>	<b>45%</b>
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі	<b>78</b>	<b>41%</b>	<b>74</b>	<b>39%</b>	<b>38</b>	<b>20%</b>
<b>Середнє</b>	<b>53</b>	<b>28%</b>	<b>87</b>	<b>46%</b>	<b>50</b>	<b>26%</b>

**Результати констатувального експерименту щодо сформованості  
суб'єктності студентів  
за низьким рівнем**



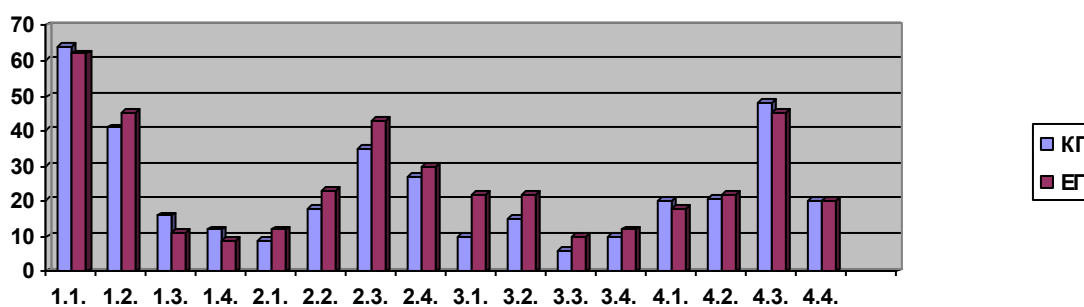
Діаграма 2

**Результати констатувального експерименту щодо сформованості  
суб'єктності студентів  
за середнім рівнем**



Діаграма 3

**Результати констатувального експерименту щодо сформованості  
суб'єктності студентів  
за високим рівнем**



## ДОДАТОК И

Шановні студенти! Просимо Вас узяти участь у дослідженні проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів в процесі педагогічної взаємодії. Ваші відповіді сприятимуть коригуванню дистанційних навчальних планів та навчальних програм щодо професійно-педагогічної підготовки студентів відповідно до Ваших зауважень та побажань.

Вдячні за виявлену увагу!

1. Чи користуєтесь Ви комп'ютером?

\_\_\_\_\_

2. Чи маєте Ви досвід дистанційного навчання? \_\_\_\_\_

3. З якими з перелічених переваг дистанційної взаємодії Ви згодні (\*):

- а) доступність на будь-якій відстані;
- б) зручність у часі;
- в) взаємодія у зручний час;
- г) самостійний вибір послідовності навчання;
- д) відсутність викладача поруч, що утруднює навчання;
- е) відсутність викладача поруч, що розвиває самостійність навчання;
- і) відсутність студентів поруч, що сприяє концентрації;
- к) більша доступність інформації;
- л) додаткові (вказіть) \_\_\_\_\_

4. З якими з перелічених недоліків дистанційної взаємодії Ви згодні (\*):

- а) немає безпосередньої традиційної взаємодії студентів та викладача;
- б) уповільнений зворотній зв'язок;
- в) ізоляваність від інших;
- г) відсутність постійного контролю та оцінювання;
- д) утруднення при вивченні нового матеріалу;
- е) додаткові (вказіть) \_\_\_\_\_

5. В якому випадку Ви віддали б перевагу дистанційній формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії?

- а) обмежена мобільність традиційної взаємодії (хвороба, вік, робота тощо);
- б) суміщення роботи і навчання;
- в) висока ефективність дистанційного навчання;
- г) культурні або мовні відмінності студентів;
- д) інші причини \_\_\_\_\_

**ЗМІСТ ПРОГРАМИ СПЕЦКУРСУ*****„Суб’єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”******Пояснювальна записка***

Спецкурс „Суб’єктно-професійне становлення майбутнього вчителя”, з одного боку,, направлений на розв’язання проблеми усвідомлення майбутніми учителями сучасних вимог, що висуваються до особистості майбутнього учителя, а з іншого – на самоформування власної професійно-педагогічної суб’єктності, яка передбачає формування умінь та якостей, значущих для ефективного виконання функцій вчителя.

Підготовка високоосвічених фахівців в галузі освіти передбачає всебічний розвиток майбутніх учителів, який включає систему знань, умінь та навичок проведення педагогічної роботи. Формування суб’єктності майбутнього учителя спрямовує увагу на формування педагогічної рефлексії (уміння аналізувати власну педагогічну діяльність), здатність до обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування певних концепцій, форм та методів навчання, управління навчально-виховним процесом, прогнозуванням та конструювання.

Програма курсу „Суб’єктно-професійне становлення майбутнього вчителя” включає положення щодо особистісних характеристик суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки з позицій педагогічної акмеології, системний виклад концептуальних положень щодо суб’єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів, обґрунтування системи інтерактивних технологій та методів формування суб’єктності, характеристику методичного забезпечення перетворень в галузі педагогіки з урахуванням вимог сьогодення.

Принципи організації процесу формування суб’єктності майбутніх учителів спрямовують діяльність майбутніх педагогів на системно-суб’єктний, цілісний, ціннісно-синергетичний, полісуб’єктно-рефлексивний та комплексний підходи до організації власної педагогічної діяльності.

У процесі роботи за проблемами курсу майбутні учителі здобувають та закріплюють знання, вміння та навички розробки педагогічних (науково-методичних, організаційно-педагогічних та ін.) основ формування особистості учасників педагогічного процесу; вияву, обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних (дидактичних, методичних, методологічних) умов формування особистості, розвитку педагогічного процесу; обґрунтування змісту, форм, методів та засобів педагогічного

процесу; розробки методики (методичної системи), критеріїв успішності тих чи інших педагогічних явищ.

Опанування майбутніми учителями теоретичними та практичними розділами спецкурсу є запорукою успішної підготовки до педагогічної практики:

- систематизацію, закріплення і поглиблення теоретичних та практичних знань з відповідних галузей педагогічної теорії та практики, формування навичок застосування цих знань під час вирішення конкретних педагогічних завдань;
- розвиток навичок самостійної педагогічної роботи і оволодіння сучасними методами навчання;
- набуття суб'єктності, яка передбачає набуття певного педагогічного досвіду.

Критеріями оцінки результативності вивчення спецкурсу виступають знання понятійно-термінологічної системи спецкурсу, вміння правильно побудувати педагогічний процес, вміння правильно використовувати різні методи навчання.

**Головна мета спецкурсу** – надати допомогу майбутнім учителям в оволодінні засобами та способами в процесі самоформування власної суб'єктності на основі глибокого усвідомлення потреби в неї як необхідної особистісної якості сучасного вчителя.

Для досягнення мети викладачу необхідно розв'язати такі **завдання**:

- формування у майбутніх учителів самоусвідомлення основних вимог, відображених в моделі суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки через уявлення поняття професіоналізму в акмеологічному контексті;
- створення умов (на практичних заняттях) для усвідомлення майбутніми учителями ступеня сформованості суб'єктності, на основі якої відбувається реалізація всіх функцій учителя;
- забезпечення майбутніх учителів теорією і методикою формування власної суб'єктності в процесі фахової підготовки;
- організація процесу оволодіння майбутніми учителями досвідом професійної суб'єктності ( на практичних заняттях);
- рефлексія та корекція професійної суб'єктності майбутніх учителів.

*У результаті вивчення дисципліни студенти повинні*

**знати:** основні положення щодо особистісних характеристик суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки з позицій педагогічної акмеології, концептуальні положення щодо суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів, систему інтерактивних



технологій та методів формування суб'єктності, характеристику методичного забезпечення перетворень у галузі педагогіки з урахуванням вимог сьогодення.

**уміти:** визначати сутність поняття „суб'єктність” на основі вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень; вибирати необхідні інтерактивні технології та методи навчання, виходячи із завдань конкретної педагогічної ситуації; здійснювати проектну та прогностичну педагогічну діяльність на основі системно-суб'єктного, цілісного, ціннісно-синергетичного, полісуб'єктно-рефлексивного та комплексного підходів, будувати й використовувати прогностичні моделі в процесі набуття суб'єктності; аналізувати результати педагогічної діяльності, формулювати висновки та методичні рекомендації щодо покращення педагогічної роботи.

### Опис навчальної дисципліни

Найменування показників		Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
			денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів	Денна 3,0	Галузь знань 0203 Гуманітарні науки	Вибіркові освітні компоненти. Освітні компоненти професійної і практичної підготовки	
	Заочна -	Напрямок підготовки 6.020303 Філологія Англійська мова і література		
Модулів – 1		Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 2			3-й	
Індивідуальне науково-дослідне завдання: <b>підготовка письмової роботи з проблематики курсу</b>			<b>Семестр/триместр</b>	
Загальна кількість годин			6-й	-
денна <b>90</b>	заочна -		<b>Лекції</b>	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2			16 год.	0 год.
			<b>Практичні, семінарські</b>	
		20 год.	0 год.	
		<b>Лабораторні</b>		
		0 год.		
		<b>Самостійна робота</b>		
44 год.		0 год.		
<b>Індивідуальні завдання:</b> <b>10 год.</b>				
		Вид контролю: залік		

## Програма навчальної дисципліни

**Змістовий модуль 1. Теоретичні основи психолого-педагогічного дослідження суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.**

**Тема 1.** Сутність поняття „суб'єктність” у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогічна акмеологія: мета, завдання, історія становлення.

**Тема 2.** Педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Структура суб'єктності як особистісної якості майбутнього учителя.

**Тема 3.** Особливості фахової підготовки майбутніх учителів в університеті. Концептуальні положення суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів.

**Тема 4.** Принципи організації процесу формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.

**Змістовий модуль 2. Методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.**

**Тема 1.** Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Тема 2.** Педагогічні технології формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.

**Тема 3.** Модель формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Тема 4.** Науково-педагогічний супровід формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

### Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усьо го	у тому числі					усь ого	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи психолого-педагогічного дослідження суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки</b>												
<b>Тема 1.</b>	8	2	2			4						
<b>Тема 2.</b>	12	2	4			6						
<b>Тема 3.</b>	8	2	2			4						
<b>Тема 4.</b>	12	2	2			8						
Разом за змістовим модулем 1	<b>40</b>	<b>8</b>	<b>10</b>			<b>22</b>						
<b>Змістовий модуль 2. Методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки</b>												
<b>Тема 1.</b>	12	2	2			8						

<b>Тема 2.</b>	12	2	4		6					
<b>Тема 3.</b>	8	2	2		4					
<b>Тема 4.</b>	8	2	2		4					
Разом за змістовим модулем 2	<b>40</b>	<b>8</b>	<b>10</b>		<b>22</b>					
<b>Усього годин</b>		16	20		44					
ІНДЗ	10		-	-	10			-	-	
<b>Усього годин</b>	<b>90</b>	<b>26</b>	<b>20</b>		<b>10</b>	<b>44</b>				

#### Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		денна	заочна
1	Сутність поняття „суб’єктність” у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогічна акмеологія: мета, завдання, історія становлення	2	
2	Педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Структура суб’єктності як особистісної якості майбутнього учителя	4	
3	Особливості фахової підготовки майбутніх учителів в університеті. Концептуальні положення суб’єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів	2	
4	Принципи організації процесу формування суб’єктності майбутніх учителів в університеті	2	
5	Суб’єкт-суб’єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки	2	
6	Педагогічні технології формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті	4	
7	Модель формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки	2	
8	Науково-педагогічний супровід формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки	2	

#### Методичні рекомендації щодо роботи зі спецкурсом

Курс побудований за модульним принципом та складається з двох змістовних модулів.

#### **ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ’ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Тема 1. Сутність поняття „суб’єктність” у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогічна акмеологія: мета, завдання, історія становлення.**

Визначення сутності категорій „суб’єкт” та „суб’єктність”. Етапи становлення проблематики суб’єкта і суб’єктності у вітчизняній та зарубіжній науці. Поняття „суб’єктність”: узагальнення та інтерпретація різних варіантів розуміння науковцями суб’єктності з філософської, соціальної, психологічної та педагогічної точок зору. Детермінанти змісту суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Особистісні детермінанти – пізнавальна самостійність, суб’єктна активність, суб’єктний потенціал, суб’єктна активність, суб’єктна позиція, суб’єктний досвід; середовищні детермінанти – зовнішні вимоги до професійно-педагогічної діяльності тощо). Педагогічна акмеологія: мета, завдання, історія становлення.

**Тема 2. Педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Структура суб’єктності як особистісної якості майбутнього учителя.**

Зміст педагогічних підходів до аналізу уявлень про суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Створення концепції системного підходу. Основні положення системно-суб’єктного підходу. Теоретичні основи ціннісно-синергетичного підходу, особистісно-діяльнісного підходу, полісуб’єктно-рефлексивного підходу, суб’єктно-діяльнісного підходу.

Структура суб’єктності як особистісної якості майбутнього учителя. Понятійно-творча ідея для поняття „суб’єктність” у контексті акмеологічного підходу, який спрямований на формування „самостей”. Усвідомлення і переосмислення майбутніми учителями образу „Я” як професіоналу.

**Тема 3. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів в університеті. Концептуальні положення суб’єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів.**

Особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Цілісність та специфічність професійно-педагогічної підготовки в системі

фахової підготовки майбутнього вчителя. Вимоги до професійних якостей педагога і реальні умови його роботи. Специфіка інтегральної якості суб'єкта на різних стадіях оволодіння педагогічною професією. Структура готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. Аксиологічні пріоритети національної освіти. Розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя. Періодизація становлення професіоналізму майбутнього вчителя. Концептуальні положення суб'єктності в структурі фахової підготовки майбутніх учителів.

**Тема 4. *Принципи організації процесу формування суб'єктності майбутніх учителів в університеті.***

Фахова підготовка майбутніх учителів на особистісному, спеціальному та професійному рівнях. Принцип аксіологізації. Класифікація цінностей майбутніх учителів. Принцип прогнозування майбутніх результатів педагогічної діяльності. Принцип мобільності як показників професійної адаптації майбутніх фахівців та постійного оновлення змісту професійного навчання та виховання. Принцип толерантності як структурне новоутворення, що спрямоване на максимальну адаптивність особистості до різних соціокультурних умов. Принцип полісуб'єктності (діалогічності). Принцип взаємодії із життєвими ситуаціями. Принцип рефлексії як розуміння та пізнання майбутніми учителями самого себе.

**Завдання для самостійної роботи до змістовного модуля 1**

1. Розкрити взаємозв'язок поняття „акме” як найвищої точки творчої сутності людини в житті та поняття „суб'єктність” у професійно-педагогічній діяльності майбутнього учителя.

2. Визначте концептуальні положення процесу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

3. Обґрунтуйте основні моменти процесу суб'єктності та її роль у формуванні таких особистісних якостей майбутнього учителя, як самовизначення, самосвідомість, самовиховання, самопізнання, самооцінка та саморегуляція.

4. Обґрунтуйте взаємозв'язок суб'єктності з процесом самореалізації учителя в професійно-педагогічній діяльності.

5. Виокремте особливості функціонування концептуальної схеми суб'єктності (її психологічної та педагогічної складових) майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

6. Встановити основні фактори, що сприяють усвідомленню майбутніми учителями потреби до самореалізації.

7. Зробіть порівняльний аналіз характеристик суб'єктного, діяльнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, використовуючи наступну таблицю:

Порівняльні критерії	Суб'єктний підхід	Діяльнісний підхід	Суб'єктно-діяльнісний підхід
Об'єкт дослідження			
Принципи			
Специфіка підходу			
Понятійний апарат			

8. Складіть схему „Структура суб'єктності як особистісної якості сучасного учителя”. Дайте визначення ключовим словам розробленої схеми.

9. Заповніть таблицю „Педагогічна суб'єктність майбутнього учителя”

Структурні компоненти суб'єктності	Сутнісна характеристика	Умови та шляхи розвитку
самовизначення		
самосвідомість		
професійне самовиховання		
самопізнання		
саморефлексія		
саморегуляція		
саморозвиток		
самореалізація		

10. Порівняйте два твердження. Яке з них є найбільш оптимальним. Дайте аргументовану письмову відповідь (обсяг тексту – 0,5 сторінки формату А 4).

**СУБ'ЄКТНІСТЬ  
МОЖНА  
СФОРМУВАТИ!**



**СУБ'ЄКТ-  
НІСТЬ МОЖЕ  
СФОРМУВАТИСЯ!**

## **ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Тема 1. *Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.***

Обґрунтування суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Стадії становлення суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в контексті гуманістичного підходу. Характерні ознаки суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між студентами і викладачем в університеті. Процес конструювання педагогічних ситуацій. Особливості традиційної та дистанційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Переваги та недоліки дистанційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

**Тема 2. *Педагогічні технології формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в університеті.***

Поняття „традиційні технології” та „інтерактивні технології” в сучасному педагогічному дискурсі. Технологія навчальних тренінгів. Класифікацій тренінгів в сучасній науці. Проектування навчальних ситуацій. Прийоми процесу самопізнання майбутніми учителями. Особливості організації процесу самопізнання мотивів вибору педагогічної професії та своїх індивідуальних особливостей. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Структура та цілі мовного портфоліо майбутнього учителя у процесі фахової підготовки.

**Тема 3. *Модель формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.***

Методика вивчення і ступеня адекватності рівнів сформованості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Можливості й особливості їх використання на заняттях в університеті. Сутність понять „моделювання” і „модель” у педагогіці. Схема суб'єктно-професійного циклу формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Модель системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

**Тема 4. Науково-методичний супровід формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.**

Методологія науково-методичного супроводу. Заходи для здійснення ефективного науково-методичного супроводу. Загальна технологія науково-методичного супроводу майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Методичне забезпечення науково-методичного супроводу. Різні методики стимулювання розвитку самооцінки майбутніх учителів. Методика постановки майбутніми учителями близьких та далеких перспектив в оволодінні обраною професією. Роль професійного ідеалу у формуванні суб'єктності.

**Завдання для самостійної роботи до змістовного модуля 2.**

1. Проаналізуйте роль інтернет-технологій у сучасному освітньому просторі.
2. Визначте роль інтерактивних технологій у формуванні суб'єктності.
3. Доведіть, що особливістю проектних технологій є розвиток самопізнавальної мотивації майбутніх учителів.
4. З'ясуйте відмінність понять традиційного і мовного портфолію та різних видів.
5. Поясніть ключові позиції суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між студентами і викладачем в університеті.
6. Запропонуйте і обґрунтуйте критерії і показники формування суб'єктності.
7. Прокоментуйте необхідність складання плану саморегуляції на основі прийнятих самозобов'язань майбутніх учителів в процесі фахової підготовки.
8. Складіть таблицю „Методи саморегуляції майбутнього учителя”. Від чого залежить вибір того чи іншого методу саморегуляції?

Методи саморегуляції	Сутність	Умови та обмеження використання	Типові ситуації педагогічної діяльності

9. Схарактеризуйте такі методи саморегуляції як самонавіювання та самонастанови, їх можливості у забезпеченні професійної діяльності майбутнього учителя. Обсяг письмової роботи – 0,5 стор. формату А 4.



10. Складіть план роботи з формування у себе позитивної психологічної настанови на досягнення хороших результатів у майбутній педагогічній діяльності.

### ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЗА СПЕЦКУРСОМ „СУБ’ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ”

**Завдання 1.** Підготувати есе „Як переконати аудиторію, що ви – не стільки майбутній учитель, скільки вже є учителем і фахівцем?”. Обсяг – 3-4 сторінки формату А 4.

**Завдання 2.** Підготуйте творчу роботу „Ідеальний учитель у XXI столітті”. Обсяг – 2 – 3 сторінки формату А4.

**Завдання 3.** Заповнити таблицю „Педагогічні підходи до аналізу уявлень про суб’єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки”. Приклад подано стосовно системного підходу.

№ п/п	Найменування підходу	Системоутворювальний елемент	Специфіка
1.	Системний підхід	Система	Системний підхід забезпечує можливість розглянути суб’єктність майбутніх учителів з включенням їх в різні види діяльності в структурі фахової підготовки як системи, у взаємозв’язку і взаємодії всіх компонентів та елементів цієї системи, при цьому важливим є дотримання послідовних зв’язків в змісті, формах, методах.
2.	системно-суб’єктний підхід		
3.	ціннісно-синергетичний підхід		
4.	особистісно-діяльнісний підхід		
5.	полісуб’єктно-рефлексивний підхід		
6.	суб’єктно-діяльнісний підхід		

**Завдання 4.** Заповнити таблицю „Переваги та недоліки методів формування суб’єктності майбутніх учителів”. Запропонуйте два методи.

Метод	Переваги методу	Недоліки методу
Створення педагогічних ситуацій		
ситуації вільного вибору		
рольові ігри		

тренінги, е-тренінги		
портфоліо, е-портфоліо		

**Завдання 5.** *Напишіть самохарактеристику до проходження педагогічної практики. Якими якостями має володіти майбутній учитель, щоб отримати об'єктивні результати власної самохарактеристики?*

**Завдання 6.** *Розробіть науково-методичне портфоліо майбутнього учителя у процесі фахової підготовки.*

**Завдання 7.** *Проаналізуйте графічну модель особистості майбутнього учителя і охарактеризуйте сутність особистості фахівця як суб'єкту діяльності відповідно до спеціалізації Вашого профілю.*

**Завдання 8.** *Відобразить схематично професіограму майбутнього учителя.*

**Завдання 9.** *Співвіднесіть схематично акмеограму з професіограмою майбутнього учителя із застосуванням методу „акмеологічної дії” як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень.*

**Завдання 10.** *Розробіть Я-коцепцію, яка відобразить різноманітні уявлення про самого себе, що відрізняються різним ступенем адекватності: „Я” реалістичне (теперішнє); „Я” ідеальне (яким прагне бути, орієнтуючись на ціннісні орієнтації); „Я” динамічне (яким хотів би стати в майбутньому в процесі власного професійно-педагогічного розвитку); „Я” фантастичне (яким майбутній учитель хотів би стати, якби це було можливим).*

## Рекомендована література

### Базова

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.*
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.*
3. Березовська Л. І. *Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2011. – 168 с.*
4. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.*
5. Борытко Н. М. *Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : „Перемена”, 2001. – 211 с.*

6. Вітвицька С. С. Основи педагогічки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Изд-во „Деловая книга”, 2003. – 336 с.
9. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / Сисоєва С.О. ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011. – 324 с.
10. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К.: Освіта України, 2010. – 200 с.
11. Новиков А. М. Методология учебной деятельности : монография / А. М. Новиков. – М. : Изд-во „Эгвес”, 2005. – 176 с.
12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. ; под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2005. – 272 с.
13. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання і вищих навчальних закладах : кол. моногр. / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.
14. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Пальчевський С. С. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
15. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Слостенина. – 9-е изд. стер. – М. : Изд. центр „Академия”, 2008. – 576 с.

## Зразок форми оцінного листа

## Методики „вивчення і стимулювання розвитку самооцінки майбутніх учителів” (Хрестики й нулики)

№	Результати самооцінки	Зміст оцінок п'яти дослідників					Оцінка викладача	Додатковий бал	Часткові висновки
		1-го	2-го	3-го	4-го	5-го			
1	х	0	х	х	х	х			А
2	0	х	0	х	х	х			Зан.
3	х	х	0	0	0	0			Зав.
4	0	х	0	0	х	х	х		Зан.
5	х	0	х	0	х	х	0	х	А
6	х	х	х	0	0	0	х	0	Зав.
7	0	0	0	0	0	0			А
8	0	0	х	0	х	х	х		Зан.

**Програма для оптимізації дистанційної факультативної іншомовної  
підготовки**

**Привітання автора дисципліни „Іноземна мова за профспрямуванням”**

*Шановні майбутні учителі курсу!*

*Дозвольте привітати Вас в дистанційному курсі „Іноземна мова за профспрямуванням”!*

Курс має практичний характер, у якому головний акцент робиться на удосконаленні умінь та навичок усного та писемного мовлення англійською мовою, вміння вести бесіду на професійному рівні. Враховуючи, що основною метою курсу є формування та удосконалення навичок ділової комунікації, що передбачає більш лексичну та розмовну практику, певна частина часу присвячена поглибленню вивченого лексико-граматичного матеріалу.

Робота у межах дистанційного курсу передбачає самостійну роботу майбутніх учителів над теоретичними питаннями курсу згідно із матеріалами теоретичного блоку та відповідної методично-наукової літератури та виконання завдань практичного блоку.

Невід’ємною частиною навчання є взаємодія з викладачами у режимі інтернет-спілкування, спрямована на координацію процесу навчання, консультування з проблемних питань курсу, технологій виконання завдань практичного блоку, питань, пов’язаних із формуванням навичок академічного письма, інформаційного пошуку тощо.

*Сподіваюся на плідну і творчу співпрацю,*

*Бажаю Вам творчих успіхів!*

Шехавцова Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології

**ПЕРЕДМОВА**

Пропонований факультативний курс призначається для майбутніх учителів, для яких англійська мова не є фаховим предметом, які вивчають англійську мову з метою активного застосування її у діловій професійній та педагогічній діяльності.

Пропонований курс „Іноземна мова за профспрямуванням” використовується у вищих навчальних закладах для професійної та ділової орієнтації майбутніх учителів. Курс має практичний характер, у якому головний акцент робиться на удосконаленні умінь та навичок усного та писемного мовлення, вміння вести бесіду не тільки на побутовому рівні, але й професійне володіння англійською мовою (у тому числі вміння вести ділові переговори, вміння ділового листування). Враховуючи, що основною метою курсу є формування та удосконалення навичок ділової комунікації, що передбачає більш лексичну та розмовну практику, певна частина часу присвячена повтору та поглибленню вивченого лексико-граматичного матеріалу на попередніх курсах.

**Загальна мета курсу** – сформувати та удосконалити рівень сприйняття та розуміння писемного англомовного тексту, сприйняття лексичного матеріалу професійної бізнес комунікації; сформувати лексико-граматичні навички та їх вживання при спілкуванні; навчити користуватися професійною термінологією. З метою формування вміння взаємодіяти у групі чи контактувати з партнером, майбутні учителі зазвичай розподіляються на групи чи працюють з партнером у дистанційному форматі, зокрема, при розробці презентацій, проєктів. Цей вид мовленнєвої діяльності сприяє формуванню навичок професійного ділового спілкування з людьми різних мов та культур, обмінюватися думками, відчувати взаємну підтримку та взаємоповагу один до одного. Навчальні цілі курсу реалізуються під час роботи студентів над автентичними текстами, роботи з автентичними аудіо засобами, спілкування з представниками англомовної культури. Кожний модуль складається із декількох композиційних частин. У першій частині заняття головна увага приділяється поглибленій роботі з лексичними одиницями, які розглядаються залежно від тематики. Такі види діяльності мають на увазі: виявлення багатозначності, підбір синонімів чи еквівалентів, застосування лексичних одиниць безпосередньо у контексті, вміння розпізнавати такі одиниці, робота з автентичними текстами та їх інтерпретація.

У результаті вивчення дисципліни майбутні учителі повинні **знати:**

- мовний матеріал мови, що вивчається (лексика, граматики, структурні й мовні моделі) у професійному контексті;
- граматичні структури, типові для усної й письмової професійно-орієнтованої комунікації;
- базову нормативну граматику й складні граматичні конструкції в активному володінні та для пасивного сприйняття;
- загальнонавчальну, загальноекономічну й професійну

лексику;

- міжнародну лексику, термінологічну лексику;
- правила ділового етикету та міжкультурної комунікації.

### **Вміти:**

- володіти діловою іноземною мовою як засобом ділового спілкування на професійному рівні;
- аналізувати ділову ситуацію та професійну діяльність в світі, знайомством зі світовим досвідом і досягненнями в галузі науки та техніки для подальшого використання їх в своїй практичній діяльності;
- використовувати мовні знання з фонетики, граматики й лексики іноземної мови;
- користуватися мовою для досягнення певних функціональних цілей в залежності від особливостей соціальної й професійної взаємодії: від ситуації, статусу співрозмовників й адресата мови й інших факторів, що стосуються прагматики ділового спілкування.

## **Методичні рекомендації щодо роботи з курсом**

### *Як працювати з курсом?*

Із самого початку вивчення дисципліни кожен студент має бути ознайомлений як з програмою дисципліни і формами організації навчання, так і зі структурою, змістом та обсягом її навчальних модулів, а також з усіма видами контролю й методикою оцінювання навчальної роботи.

Навчальний процес згідно з програмою навчальної дисципліни здійснюється на факультативних заняттях та під час виконання індивідуального завдання, самостійної роботи студентів. Вивчення майбутніми учителями зазначеної навчальної дисципліни відбувається шляхом послідовного і ґрунтовного опрацювання навчальних модулів. Навчальний модуль – це відносно окремий самостійний блок дисципліни, який логічно об'єднує кілька навчальних елементів дисципліни за змістом та взаємозв'язками (темами).

Курс побудований за модульним принципом та складається з двох модулів. До курсу додається навчальний посібник, розроблений автором курсу. В основі навчального посібника покладено подану програму.

**МОДУЛЬ 1.** складається з трьох частин:

**Тема 1.1.** Getting a job

**Тема 1.2.** A company and its structure;

**Тема 1.3.** Computers.

**МОДУЛЬ 2.** складається з трьох частин:

Тема 2.1. Conferences

Тема 2.2. Phones calls

Тема 2.3. Money

**Потижневий розклад дистанційного курсу**

<b>Тиждень</b>	<b>Дати</b>	<b>Зміст роботи студента під час тижня</b>
<b>WEEK 1. Organizational Week</b>	<b>February, 2-8, 2015</b>	1. Організаційна робота деканату. Ознайомлення студента з потижневим плануванням навчального процесу на 2 семестр. <b>Практичне заняття № 1. ТЕМА:</b> Getting a job 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 2. ТЕМА:</b> Getting a job 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 2. Introductory Week</b>	<b>February, 9-15, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 3. ТЕМА:</b> Getting a job 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 4. ТЕМА:</b> Getting a job 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>МОДУЛЬ 1</b>		
<b>WEEK 3.</b>	<b>February, 16-21, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 5. ТЕМА:</b> A company and its structure. 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 6. ТЕМА:</b> A company and its structure. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 4.</b>	<b>February, 23- 28, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 7. ТЕМА:</b> A company and its structure. 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 8. ТЕМА:</b> A company and its structure. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 5.</b>	<b>March, 2-7, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 9. ТЕМА:</b> Computers. 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 10. ТЕМА:</b> Computers. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 6.</b>	<b>March, 9-14, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 11. ТЕМА:</b> Computers. 2. Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 12. ТЕМА:</b> Computers. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>МОДУЛЬ 2</b>		
<b>WEEK 7.</b>	<b>March, 16-21, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 13. ТЕМА:</b> Conferences. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
		<b>Практичне заняття № 14. ТЕМА:</b> Conferences. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 8.</b>	<b>March, 23-28, 2015</b>	<b>Практичне заняття № 15. ТЕМА:</b> Conferences. 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
		<b>1. Практичне заняття № 16. ТЕМА:</b> Conferences. Підготовка та виконання практичних



		завдань.
<b>WEEK 9.</b>	<b>March-April, 30-04, 2015</b>	<b>1. Практичне заняття № 17. ТЕМА: Phones calls</b> 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
		<b>Практичне заняття № 18. ТЕМА: Phones calls</b> 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 10.</b>	<b>April, 6-11, 2015</b>	<b>1. Практичне заняття № 19. ТЕМА: Phones calls</b> 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
		<b>Практичне заняття № 20. ТЕМА: Phones calls</b> 2. Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 11.</b>	<b>April, 13-18, 2015</b>	<b>1. Практичне заняття № 21. ТЕМА: Money.</b> Підготовка та виконання практичних завдань.
		<b>Практичне заняття № 22. ТЕМА: Money.</b> Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 12</b>	<b>April, 20-25, 2015</b>	<b>1. Практичне заняття № 23. ТЕМА: Money.</b> Підготовка та виконання практичних завдань. <b>Практичне заняття № 24. ТЕМА: Money.</b> Підготовка та виконання практичних завдань.
<b>WEEK 13</b>	<b>April-May, 27-02, 2015</b>	<b>Виконання модульного контрольного тесту</b>

### Grading Policy

#### Перелік атестацій (потижневий)

<b>№ тижня</b>	<b>Тип атестації</b>	<b>Термін виконання</b>	<b>Максимальний бал</b>
<b>WEEK 1</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 1. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 2.	До кінця 1-го тижня	3 3
<b>WEEK 2</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 3. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 4.	До кінця 2-го тижня	3 3
<b>WEEK 3</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 5. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 6.	До кінця 3-го тижня	3 3
<b>WEEK 4</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 7. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 8.	До кінця 4-го тижня	3 3

<b>WEEK 5</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 9 Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №10.	До кінця 5-го тижня	3 3
<b>WEEK 6</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №11. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №12.	До кінця 6-го тижня	3 3
<b>WEEK 7</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №13. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №14.	До кінця 7-го тижня	3 3
<b>WEEK 8</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №15. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №16.	До кінця 8-го тижня	3 3
<b>WEEK 9</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям № 17. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №18.	До кінця 9-го тижня	3 3
<b>WEEK 10</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №19. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №20.	до кінця 10-го тижня	3 3
<b>WEEK 11</b>	Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №21. Опрацювання матеріалу для самостійного вивчення. Робота над практичним заняттям №22.	до кінця 11-го тижня	3 3
<b>WEEK 12</b>	Робота над практичним заняттям №23. Робота над практичним заняттям №24.	до кінця 12-го тижня	3 3
<b>WEEK 13</b>	Виконання модульного контрольного тесту	до кінця 13-го тижня	28
<b>УСЬОГО</b>			<b>100 балів</b>

**Рекомендована література**  
**Базова**

1. Шехавцова С. О., Отравенко О. В. Англійська мова для бізнес діяльності для студентів магістратури немовних спеціальностей – English for Business Activities for non-language master degree study : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Шехавцова, О. В. Отравенко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 161 с.
2. Английский язык для делового общения/ Гертруда Гаудсвард; [пер. с нем. В.В. Мартыновой]. - Москва: Омега-Л, 2007. - 140 с.
3. Богацкий И.С., Дюканова Н.М. Бизнес-курс английского языка. Словарь-справочник. К.: Логос, 2001. – 352 с.
4. Деловой английский. Business communication: Учебное пособие. /В.С. Слепович – Мн.: «ТетраСистемс», 2002. – 256 с.
5. Кузнецова О.В. Деловое общение: Учеб. Пособ. – Ростов н/Д, Феникс, 2003. – 80 с.

## Формувальний експеримент

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	10%	8%	26%	20%	64%	72%
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	20%	15%	38%	20%	42%	65%
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”.	31%	11%	50%	41%	19%	48%
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	14%	12%	65%	50%	21%	38%
<b>Середнє</b>	<b>19%</b>	<b>11%</b>	<b>44%</b>	<b>33%</b>	<b>37%</b>	<b>56%</b>
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб’єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	11%	11%	67%	45%	21%	44%
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	55%	23%	20%	35%	25%	42%
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція.	5%	2%	50%	25%	45%	73%
2.4. Набуття самоосвітнього суб’єктного досвіду в процесі педагогічної практики	33%	12%	20%	20%	47%	68%
<b>Середнє</b>	<b>26%</b>	<b>12%</b>	<b>39%</b>	<b>31%</b>	<b>35%</b>	<b>57%</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	26%	8%	36%	12%	38%	80%
3.2. Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно значущих якостей.	15%	12%	27%	16%	58%	72%
3.3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб’єктності	36%	28%	39%	40%	25%	32%
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані.	13%	12%	55%	43%	32%	45%

Середнє	23%	15%	39%	28%	38%	57%
<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення.	12%	2%	55%	46%	33%	52%
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір.	22%	8%	52%	44%	26%	48%
4.3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом.	20%	4%	2%	11%	78%	85%
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі	23%	11%	10%	13%	67%	76%
Середнє	19%	6%	30%	29%	51%	65%

### Формувальний експеримент КГ (190 студентів)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	КГ	Кіл-сть осіб	КГ	Кіл-сть осіб	КГ	Кіл-сть осіб
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	10%	19	26%	49	64%	122
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	20%	38	38%	72	42%	80
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”	31%	59	50%	95	19%	36
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	14%	27	65%	123	21%	40
Середнє	19%	36	44%	84	37%	70
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	12%	23	67%	127	21%	40
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	55%	104	20%	38	25%	48
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція	5%	9	50%	95	45%	86

2.4. Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики	<b>33%</b>	<b>63</b>	<b>20%</b>	<b>38</b>	<b>47%</b>	<b>89</b>
<b>Середнє</b>	<b>26%</b>	<b>49</b>	<b>39%</b>	<b>74</b>	<b>35%</b>	<b>67</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	<b>26%</b>	<b>49</b>	<b>36%</b>	<b>69</b>	<b>38%</b>	<b>72</b>
3.2. Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно значущих якостей.	<b>15%</b>	<b>29</b>	<b>27%</b>	<b>51</b>	<b>58%</b>	<b>110</b>
3.3. Вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності	<b>36%</b>	<b>68</b>	<b>39%</b>	<b>74</b>	<b>25%</b>	<b>48</b>
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані	<b>13%</b>	<b>25</b>	<b>55%</b>	<b>104</b>	<b>32%</b>	<b>61</b>
<b>Середнє</b>	<b>23%</b>	<b>44</b>	<b>39%</b>	<b>74</b>	<b>38%</b>	<b>72</b>
<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення	<b>12%</b>	<b>23</b>	<b>55%</b>	<b>104</b>	<b>33%</b>	<b>63</b>
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір	<b>22%</b>	<b>42</b>	<b>52%</b>	<b>99</b>	<b>26%</b>	<b>49</b>
4.3. Вміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом	<b>20%</b>	<b>38</b>	<b>2%</b>	<b>4</b>	<b>78%</b>	<b>148</b>
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі	<b>23%</b>	<b>44</b>	<b>10%</b>	<b>19</b>	<b>67%</b>	<b>127</b>
<b>Середнє</b>	<b>19%</b>	<b>36</b>	<b>30%</b>	<b>57</b>	<b>51%</b>	<b>97</b>

### Формувальний експеримент ЕГ (190 студентів)

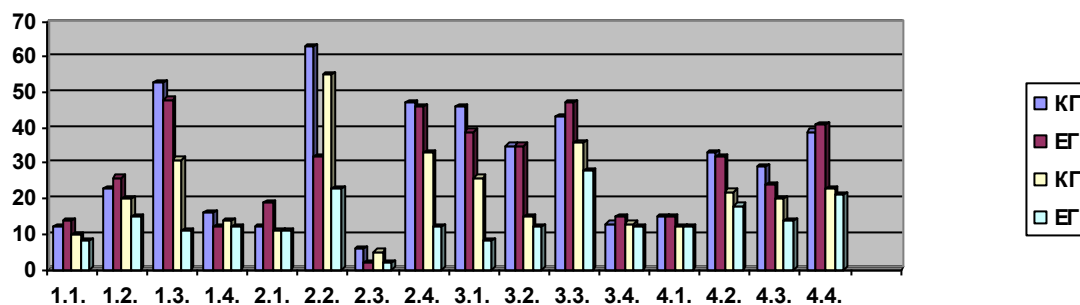
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ	РІВНІ					
	1		2		3	
	Кіл-сть	ЕГ	Кіл-сть	ЕГ	Кіл-сть	ЕГ
<b>1. Ціннісно-мотиваційний критерій</b>						
1.1. Визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти	15	8%	38	20%	137	72%
1.2. Потреба до саморозвитку творчої індивідуальності студента	28	15%	38	20%	124	65%
1.3. Усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу „Я-професіонал”	21	11%	78	41%	91	48%
1.4. Здійснення професійно-педагогічної самореалізації	23	12%	95	50%	72	38%
<b>Середнє</b>	<b>21</b>	<b>11%</b>	<b>63</b>	<b>33%</b>	<b>106</b>	<b>56%</b>
<b>2. Когнітивний критерій</b>						
2.1. Самоусвідомлення власної суб’єктної позиції щодо самопізнання та самозростання	21	11%	85	45%	84	44%
2.2. Активність до самоосвіти в професійно-педагогічній сфері	44	23%	66	35%	80	42%
2.3. Загальнопедагогічна ерудиція	4	2%	47	25%	139	73%
2.4. Набуття самоосвітнього суб’єктного досвіду в процесі педагогічної практики	23	12%	38	20%	129	68%
<b>Середнє</b>	<b>23</b>	<b>12%</b>	<b>59</b>	<b>31%</b>	<b>108</b>	<b>57%</b>
<b>3. Прогностично-діяльнісний критерій</b>						
3.1. Уміння цілепокладання в оволодінні професійно-педагогічної діяльністю	15	8%	23	12%	152	80%
3.2. Уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування позитивних професійно значущих якостей	23	12%	30	16%	137	72%
3.3. Уміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб’єктності	53	28%	76	40%	61	32%
3.4. Уміння проектувати модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійно-педагогічному плані	23	12%	82	43%	85	45%
<b>Середнє</b>	<b>29</b>	<b>15%</b>	<b>53</b>	<b>28%</b>	<b>108</b>	<b>57%</b>

<b>4. Рефлексивно-регулятивний критерій</b>						
4.1. Здатність бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи за для її досягнення.	<b>4</b>	<b>2%</b>	<b>87</b>	<b>46%</b>	<b>99</b>	<b>52%</b>
4.2. Здатність створити індивідуальну стратегію та суб'єктний простір.	<b>15</b>	<b>8%</b>	<b>84</b>	<b>44%</b>	<b>91</b>	<b>48%</b>
4.3. Уміння адекватно порівнювати результат власної суб'єктності в процесі самопізнання із ідеалом.	<b>8</b>	<b>4%</b>	<b>21</b>	<b>11%</b>	<b>161</b>	<b>85%</b>
4.4. Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень в професійно-педагогічній кар'єрі.	<b>21</b>	<b>11%</b>	<b>25</b>	<b>13%</b>	<b>144</b>	<b>76%</b>
<b>Середнє</b>	<b>11</b>	<b>6%</b>	<b>55</b>	<b>29%</b>	<b>124</b>	<b>65%</b>

## ДОДАТОК П

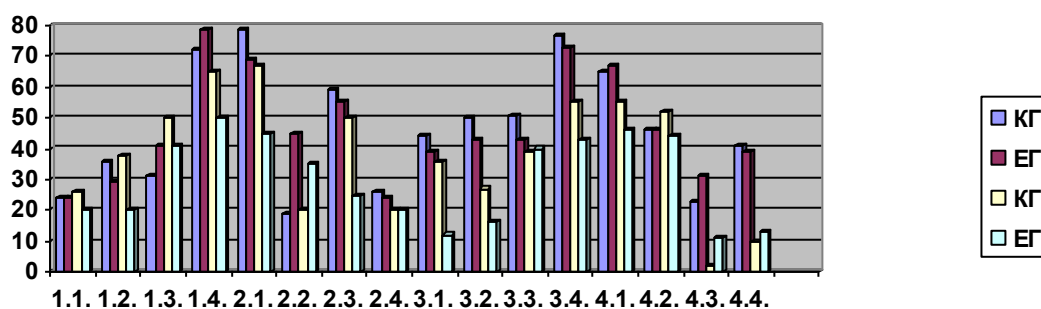
## Діаграма 1

**Результати констатувального і формувального експерименту  
суб'єктності за низьким рівнем**



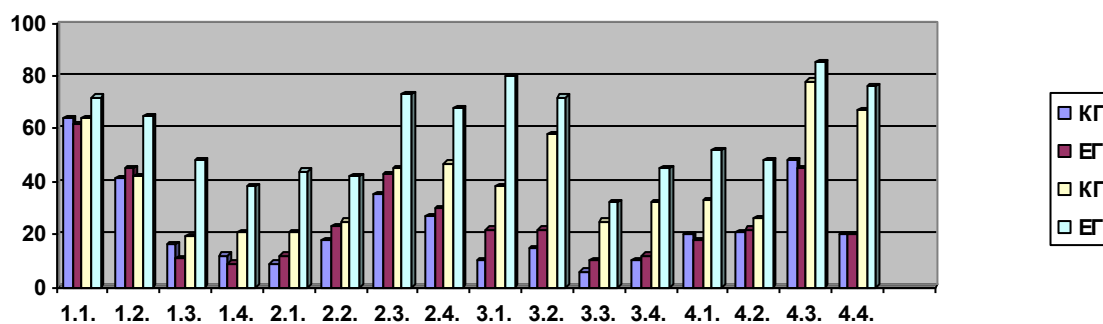
Діаграма 2

**Результати констатувального і формувального експерименту  
суб'єктності за середнім рівнем**



Діаграма 3

**Результати констатувального і формувального експерименту  
суб'єктності за високим рівнем**





## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Субъектная позиция как совокупность отношений личности студента-психолога / Л. В. Абдалина, О. П. Полухина // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 4 (84). – С. 103 – 106.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О.А. Донченко [та ін.] ; заг. ред. В.О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 37 – 51.
4. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения / К.А. Абульханова // Психология субъекта : хрестоматия. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2007. – С. 63 – 79.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности : монография / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова // Психологический журн. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 5 – 14.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни : монография / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
8. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российского самосознания / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном обществе. – М. : ИП РАН, 1995. – С. 10 – 28.
9. Авраменко О.В. Інноваційні та сучасні педагогічні технології навчання математики : Посіб. для спецкурсу / О.В. Авраменко, Л.І. Лутченко,

В.В. Ретунська, Р.Я. Ріжняк, С.О. Шлянчак. – Кіровоград : КДПУ, 2009. – 200 с.

10. Адамська З.М. Розвиток суб'єктності майбутніх психологів / З.М. Адамська // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 153 – 159.

11. Адамська З.М. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку суб'єктності майбутніх психологів / З.М. Адамська // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка: Психологічні науки / [редкол.: Г.К. Радчук, відп. ред. та ін.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2012. – Вип. 4. – С. 168 – 176.

12. Акмеология : учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.

13. Александрович Т.В. Развитие творческого потенциала личности студента в процессе профессионального образования : теоретико-методологический аспект / Т.В. Александрович // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – 2012. – № 1. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – С. 92 – 100.

14. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закл. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

15. Алипханова Ф.Н. Оптимизация педагогической деятельности как фактор эффективной профессиональной готовности будущего учителя / Ф.Н. Алипханова // Вестн. Ун-та Рос. акад. образования. – 2010. – № 1 (49). – С. 145 – 149.

16. Алфімов В.М. Творча особистість : педагогічне моделювання / В.М. Алфімов // Наукова скарбниця освіти Донеччини : Донец. обл. ін-т післядипломної пед. освіти, 2009. – № 1. – С. 13 – 21.

17. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1991. – 560 с.

18. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
19. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 464 с.
20. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
21. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – С. 235 – 249.
22. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Общие предпосылки // Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – С. 17 – 59.
23. Анисимов О.С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 31 – 44.
24. Анненкова І.П. Синергетичний підхід як теоретико-методологічна основа внутрішнього вузівського моніторингу якості освіти / І.П. Анненкова // Наук. часопис нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Вип. 17. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 87 – 92.
25. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – 364 с.
26. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – Москва-Воронеж: МПСИ, 2000. – 272 с.
27. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 369 с.
28. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання : навч. посіб. / Г.О. Атанов. – К. : Кондор, 2007. – 186 с.

29. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
30. Бердяев Н. Смысл творчества (Опыт оправдания человека): монография [Электронный ресурс] / Николай Бердяев. – М. : Изд-во Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. – Режим доступа : <http://www.psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>.
31. Бережнова Л.Н. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 20: Педагогическое образование. – М. : Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2003. – № 2. – С. 26 – 65.
32. Бережнова Л.Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Науч. журн. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2005. – № 5. – С. 109 – 121.
33. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л.І. Березовська. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 168 с.
34. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько, В.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
35. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
36. Бех І.Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посіб.] : у 2-х кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : наук.-практ. засади. – 344 с.
37. Бех І.Д. Готовність педагога до інноваційної виховної діяльності / І.Д. Бех // Вісн. Севастоп. нац. транспортного ун-ту : зб. наук. пр. – Сер. : Педагогіка. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – Вип. 96. – С. 3 – 9.

38. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех ; М-во освіти і науки України, Ін-т змісту і методів навчання. – К. : [ІЗМН], 1998. – 204 с.
39. Бех І.Д. Самореалізація як особистісна реальність / І.Д. Бех // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр.: Наук. зап. Рівнен. держ. гум. ун-ту. – Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 3 – 15.
40. Бех І.Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 5 – 16.
41. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
42. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2010. – 340 с.
43. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
44. Бодалев А.А. Б.Г. Ананьев и его теория вчера, сегодня и завтра / А.А. Бодалев // Акмеология. – 2007. – № 3. – С. 5 – 12.
45. Боднар А.Я. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя / А.Я. Боднар, Ю.В. Журат // Наук. зап. НаУКМА. – 2013. – Т. 149. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 37 – 43.
46. Бойко А.М. Виховуємо громадянина і професіонала : теорія, досвід : монографія / А.М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.
47. Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А.М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – 384 с.
48. Бойко А.М. Феномен „суб'єкт-суб'єктні відносини” – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / А.М. Бойко //

Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Спецвип. 8. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 3 – 17.

49. Большаков В.Ю. Психотренинг, социодинамика, игры / В.Ю. Большаков. – К. : Либідь, 2004. – 352 с.

50. Большакова О.Н. Исследования самостоятельной деятельности инновационной направленности студентов и возможности ее развития / О.Н. Большакова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 53 – 56.

51. Бондаревская Е.В. Педагогика : личность в гуманно-ориентированных теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д : творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с.

52. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / О.Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : зб. ст. / [заг. ред. В.О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 52 – 59.

53. Борисенко Л. Психолого-педагогічні аспекти дослідження функціональних станів студентів у навчальній діяльності / Лариса Борисенко // Вісн. Львів. ун-ту . Сер. : Педагогіка, 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 207 – 215.

54. Боровкова Т.И. Мониторинг развития системы образования : учебное пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – Ч. 2. Практические аспекты. – 134 с.

55. Бородкіна І.Л. Тестовий контроль як засіб вимірювання навчальних досягнень студентів / І.Л. Бородкіна, Г.О. Бородкін // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. пр. : Наук. зап. Рівнен. держ. гум. ун-ту. Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 169 – 177.

56. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

57. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 211 с.
58. Борытко Н. Педагогические технологии : Учеб. для студ. пед. вузов / Н. Борытко, И. Соловцова, А. Байбаков; под ред. Н. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
59. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2002. – 131 с.
60. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Борытко Николай Михайлович. – Волгоград, 2001. – 275 с.
61. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / А.В. Брушлинский // Психологический журн. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 5 – 11.
62. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А.В. Брушлинский // Психологический журн. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 17 – 27.
63. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта : монография [Электронный ресурс] / А.В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>.
64. Брушлинский А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) / А.В. Брушлинский // Психологический журн. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 15 – 17.
65. Валеев Р.Г. Пізнавальна самостійність суб'єктів навчання та споріднені пізнавальні якості: розбіжність і взаємодія / Р.Г. Валеев // Освіта Донбасу. – 2010. – № 4 – 5. – С. 33 – 41.

66. Васильєв А.В. Застосування електронного навчання для підготовки й підвищення кваліфікації фахівців ІТ-галузі у вищих навчальних закладах : монографія / [А.В. Васильєв, Ю.О. Зубань, Ю.М. Коровайченко, С.М. Шкарлет]. – Суми : Сум. держ. ун-тет, 2013. – 138 с.

67. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебное пособие / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

68. Величко Е.В. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа / Е.В. Величко, С.А. Минюрова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 17 – 21.

69. Ветрова О.Д. Технології підтримки та соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді у навчальних закладах / О.Д. Ветрова // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. Сер.: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 18. – С. 79 – 85.

70. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

71. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.

72. Вища педагогічна освіта і наука України : історія сьогодення та перспективи розвитку. Полтавська область / Акад. пед. наук України; асоц. ректорів пед. ун-тів Європи; Ін-тут вищ. освіти; [за заг. ред. В.О. Пащенко, М.І. Степаненка, Б.В. Года]. – Полтава : ТОВ „АСМІ”, 2008. – 476 с.

73. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.

74. Вітковська О. Дослідження психологічних факторів професійного самовизначення особистості / Оксана Вітковська // Неперервна професійна



освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2003. – Вип. 2. – С. 131 – 140.

75. Влияние личностных и жизненных проектов на создание студентами модели картины мира / [И.Б. Котова, С.В. Недбаева, Ф.Н. Аванесова та ін.] // Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015, Vol. III (21), 43. – С. 67 – 71.

76. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 642 с.

77. Волкова Е.Н. Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. „Педагогическая психология” / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 41 с.

78. Воронова Т.А. Развитие субъектной позиции преподавателя и студента в совместных исследовательских проектах / Т.А. Воронова, Г.А. Засобина // Обучение как процесс образования личности : историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения : Мат-лы Шестых межрегиональных пед. чтений, посвященных памяти И.Я. Лернера. В 2 ч. – Ч. 2. – Владимир : ВГГУ, 2010. – С. 252 – 262.

79. Выготский Л.С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

80. Выготский Л.С. Педагогическая психология : научное изд. / Л.С. Выготский ; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. – 671 с.

81. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-прогресс, 1999. – 534 с.

82. Вязовова Н.В. Волонтерство как средство реализации субъектной активности студента-психолога в профессиональной деятельности / Н.В. Вязовова, В.М. Толстошеина // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 65 – 83.

83. Гавриш Н. Досвід застосування творчих проектів у контрольній діяльності на психолого-педагогічному факультеті / Н. Гавриш, О. Ліннік // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. ст. – Вип. 11. – Ч. 1. – Ялта : РВВКГУ, 2006. – С. 102 – 106.
84. Гавриш Н.В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н.В. Гавриш, О.Г. Сущенко // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 3. – С. 44 – 49.
85. Газман О.С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М. : Инноватор, 1996. – С. 12 – 15.
86. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття : постановка проблеми / О.І. Галян // Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015, Vol. 45. – С. 23 – 26.
87. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3 – 7.
88. Годник С.М. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности / С.М. Годник // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса : сб. ст. ; под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. – Воронеж : ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – С. 4 – 12.
89. Голиков Н.А. Профессиональные затруднения преподавателей высшей школы и их коррекция : монография / Н.А. Голиков. – М. : Экшн, 2007. – 240 с.
90. Гончар Є.В. Новітні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи / Є.В. Гончар // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 3. – С. 40 – 44.

91. Гончар О.В. Розвиток дефініції педагогічна взаємодія учасників навчального процесу / О.В. Гончар // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 4. – С. 20 – 24.
92. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Сергій Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
93. Горбунова О.В. Развитие субъектности у студентов в процессе дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Владимировна Горбунова. – Нижний Новгород, 2005. – 219 с.
94. Горобець С.М. Формування саморегулятивно-рефлексивного компонента професійної компетентності засобами комп'ютерно орієнтованих технологій навчання / С.М. Горобець // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип. 34. – С. 61 – 64.
95. Гришина С.Б. Формирование субъектности студентов на начальном этапе профессиональной подготовки : На примере обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гришина Светлана Борисовна. – Волгоград, 2005. – 195 с.
96. Гришина Т.В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т.В. Гришина. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.
97. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр ; за ред. чл.-кор. НАПН України Р.С. Гуревича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
98. Гуржий А.М. Електронні освітні ресурси як суспільне явище / А.М. Гуржий, В.В. Лапінський // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : Наук. зап. Рівнен. держ. гум. ун-ту. – Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 23 – 36.
99. Гущина Т.И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации / Т.И. Гущина, И.Г. Андреева // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 27 – 40.

100. Гущина Т.Н. О субъектности старшеклассника и социально-педагогическом сопровождении ее развития / Т.Н. Гущина // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 53 – 57.
101. Гущина Т.Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей / Т.Н. Гущина // Вестн. Балт. федерального ун-та им. И. Канта. – 2011. – Вып. 4. – С. 36 – 41.
102. Данилова Г. Акмеологія : сутність, становлення, практичне втілення / Галина Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 90 – 98.
103. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С. 11. –20.
104. Деркач А.А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития / Анатолий Деркач // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 139 – 146.
105. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.
106. Деркач А.А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / Анатолий Деркач, Эди Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205 – 219.
107. Дистанційне навчання : психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
108. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
109. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию : автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра

психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Л.Г. Дмитриева. – Самара, 2011. – 37 с.

110. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В.Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

111. Дробінська З. Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців / Зоя Дробінська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 46. – С. 183 – 186.

112. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки // Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14 – 47.

113. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти : наукові пошуки та здобутки / О.А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / [авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 8 – 30.

114. Дубасенюк О.А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень / О.А. Дубасенюк // Методологія наукової діяльності : навч. посіб. ; вид. 2-е, доп. / Д.В. Чернілевський, О.В. Дубасенюк та ін. ; за ред. проф. Д.В. Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – С. 208 – 221.

115. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Дубасенюк Олександра Антонівна. – К., 1996. – 398 с.

116. Дуткевич Т.В. Психологічні основи застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т.В. Дуткевич // Застосування інтерактивних методів та мультимедійних

засобів у підготовці педагога : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – С. 26 – 33.

117. Дюшеева Н.К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н.К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16 – 23.

118. Дьяков С.І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Дьяков Сергій Іванович. – К., 2006. – 229 с.

119. Дьяков С.І. Суб'єктність педагога. Психосемантичні моделі та технології дослідження / С.І. Дьяков. – Миколаїв : ММІРЛ, ВМУРЛ „Україна”, 2008. – 320 с.

120. Дьяконов Г.В. Активні методи групового навчання : діалогічний підхід / Г.В. Дьяконов // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Вип. 35. – Кривий Ріг : Вид-во КПІ ДВНЗ „КНУ”, 2012. – С. 188 – 197.

121. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

122. Дячук В.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику в школі / В.І. Дячук // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. / В.І. Дячук, Н.В. Оксеньчук ; заг. ред. С.І. Якименко. – К. : Вид. дім Слово, 2011. – С. 415 – 436.

123. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

124. Ермолаева М. В. Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста / М.В. Ермолаева, П.В. Кондратьев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 79 – 86.

125. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі : монографія / Н.О. Євдокимова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 420 с.

126. Євдокимова Н.О. Тенденції формування суб'єктності майбутніх правників у вищому навчальному закладі / Н.О. Євдокимова // [Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки.](#) – 2014. – Вип. 2.13. – С. 57 – 61.

127. Євдокимова Н.О. Теоретико-методологічні підходи до категоріального визначення поняття суб'єкта / Н.О. Євдокимова // [Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки.](#) – 2014. – Вип. 2.12. – С. 89 – 95.

128. Євдокимова Н.О. Формування суб'єктності майбутнього фахівця психологічною службою вищого навчального закладу / Н.О. Євдокимова // Актуальні проблеми психології. – 2013. – Т. 7. – Вип. 36. – С. 162 – 171.

129. Євдокімова О.О. Дефіцитарна суб'єктність студентів як проблема сучасної вищої освіти (за роботою І.А. Зязюна „Свобода діяльності суб'єктів учіння у цілепокладанні громадянської активності”) / О.О. Євдокімова, І.В. Ламаш // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. ; матеріали міжнар. наук.-практ. конф. „Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників” ; ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2015. – Вип. 42. – С. 152 – 160.

130. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.

131. Желанова В.В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання / В.В. Желанова // Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 34. – С. 81 – 83.

132. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технологія : монографія / В.В. Желанова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.

133. Жигірь В.І. Професійна педагогіка : навч. посіб. / В.І. Жигірь, О.А. Чернега. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 336 с.
134. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / Олена Жорник // Рідна шк., 2000. – № 1. – С. 27 – 28.
135. Жорнова О. Суб'єктна позиція студентів у подієвому вимірі повсякдення / Олена Жорнова // Вища шк. – 2008. – № 9. – С. 90 – 98.
136. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М. : Гардарики, 2004. – 223 с.
137. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке ; под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. М. : Академ. проект, 2000. – С. 133 – 150.
138. Журавлев А.Л. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологический журн. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 5 – 15.
139. Завалишина Д.Н. Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. – Т. 4. – М. : Изд-во „Институт психологии РАН”, 2009. – С. 24 – 26.
140. Зайцева И.В. Педагогические аспекты развития профессиональной субъектности будущего инженера [Електронний ресурс] / И.В. Зайцева. – Режим доступу : <http://econf.rae.ru/pdf/2010/04/zaitseva.pdf>.
141. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
142. Закон України „Про освіту” від 23 травня 1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – С. 452.



143. Залевская Е.Н. Формирование субъектной позиции будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Залевская Елена Николаевна. – Самара, 2006. – 247 с.
144. Застосування інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / [Н.Г. Баліцька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін.] ; за заг. ред. Н.С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.
145. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посіб. / авт. кол.; за ред. М.Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
146. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2010. – 176 с.
147. Зеер Э.Ф. Методологические основания профессионального развития субъекта деятельности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Изв. Рос. акад. образования. – 2005. – № 2. – С. 45 – 50.
148. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
149. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер ; 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
150. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2008. – 256 с.
151. Зеленко Г.Н. Прогнозирование в системе подготовки педагога к решению профессиональных педагогических задач / Г.Н. Зеленко // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 51 – 53.
152. Земцова М.И. Теоретические предпосылки развития акмеологического потенциала студентов педагогических специальностей /

М.И. Земцова, Е.А. Леонтьева // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 137 – 143.

153. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

154. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия ; под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 9 – 44.

155. Зобнина Т.В. Акмеологическая система психологической подготовки будущих учителей / Т.В. Зобнина // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 70 – 75.

156. Зубов Д.В. Субъектность как психолого-педагогическое условие развития интеллектуального потенциала педагога дополнительного образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Зубов Дмитрий Владимирович. – Тамбов, 2009. – 225 с.

157. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна шк. – 2000. – № 8. – С. 8 – 12.

158. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

159. Зязюн І.А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

160. Ильина И.В. Процесс развития субъектности учителя школы как инновационный объект управления / И.В. Ильина, В.М. Жилыева // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2. – С. 136 – 145.

161. Иванов О.В. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту : термінологічні та методологічні відмінності / О.В. Иванов // Вісн. Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. – 2013. – № 1045. – С. 69 – 75.

162. Інтерактивні методи навчання // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2009. – С. 357 – 358.

163. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов) : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол наук : спец. 19 00 01 – Общая психология, психология личности и история психологии / М. В. Исаков. – М., 2008. – 26 с.

164. Ипполитова Н.В. Методологические подходы к исследованию личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // Педагогическое образование : вызовы XXI века : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 313 – 316.

165. Исаев И.Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 45 – 47.

166. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

167. Казьмина Е.Г. Развитие субъектности как основного звена профессионального самоопределения будущих рабочих посредством психологического тренинга / Е.Г. Казьмина // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 229 – 240.

168. Калнинш Л.М. Личностно-профессиональное саморазвитие учителя / Л.М. Калнинш // Педагогическое образование : вызовы XXI века : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 316 – 319.

169. Каньоса Н.Г. Методичні особливості формування мотивів навчально-професійної самореалізації студентів / Н. Г. Каньоса // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. ; Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 242 – 251.

170. Карпенко О.Г. Характеристика суб'єктності соціального працівника у професійній діяльності / О.Г. Карпенко // Соціологія. Соціальна

робота. Соціальна педагогіка. Управління. – 2004. – Сер. № 11. – Вип. 2. – С. 87 – 93.

171. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. ; 2-ге вид. доп. і перероб. / С.Г. Карпенчук. – К. : Вища шк., 2005. – 343 с.

172. Карпов А. В. Принцип метасистемности в организации личности / А. В. Карпов // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – № 3 (21). – С. 96 – 103.

173. Кашлев С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, Н.И. Соколова // Вестн. Междунар. акад. наук. Спец. вып. – 2011. – С. 20 – 25.

174. Кашлев С.С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. „Теория и методика профессионального образования” / С.С. Кашлев. – М., 2004. – 43 с.

175. Кашлев С.С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Кашлев Сергей Семенович. – М., 2004. – 395 с.

176. Кибальченко И.А. Взаимосвязь субъектного, ментального и познавательного опыта у лиц с разной успешностью деятельности / И.А. Кибальченко // Психологический журн. – 2010. – Т. 31. – № 3. – С. 33 – 45.

177. Кисельова Ю.М. Від „суб’єкта” та „суб’єктивності” до „суб’єктності” : термінологічні пошуки / Ю.М. Кисельова // Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер. : Філософія. Соціологія. Політологія. – Вип. 23. – 2013. – Т. 21. – № 9/2. – С. 135 – 140.

178. Кирьякова А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2008. – 578 с.

179. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. В. Курдюмов. – Изд. 4-у, доп. – М.: Либроком, 2011. – 264 с.
180. Ковальчук Л. Проектування системи психолого-педагогічного супроводу формування культури професійного мислення майбутніх педагогів / Лариса Ковальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч.1). – С. 39 – 45.
181. Козлова И. Ю. Общая характеристика готовности социального работника к субъект-субъектному взаимодействию / М.Ю. Козлова // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 4. – С. 106 – 109.
182. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : монография / В.А. Козырев. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 276 с.
183. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высш. учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Изд. центр „Академия”, 2005. – 288 с.
184. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность учащегося в персонифицированном обучении : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кондратьев Сергей Владимирович. – Москва, 2006. – 457 с.
185. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
186. Копаниця К. Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій / К. Копаниця // Вісн. Львів. ун-ту. – 2009. – Ч. 2. – Вип. 25. – С. 170 – 177.
187. Коротяев Б.І. Педагогічна філософія : колективна монографія / Б.І. Коротяев, В.С. Курило, С.В. Савченко; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т

імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 340 с.

188. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк ; під ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

189. Котмакова Т.Б. К вопросу о педагогических технологиях развития личностной мобильности / Т.Б. Котмакова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 59 – 61.

190. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

191. Краткий психологический словарь; 2-е изд., расш., испр. и доп. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.

192. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.

193. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / Василь Григорович Кремень. – К: Грамота, 2007. – 576 с.

194. Кремень В.Г. Філософія освіти і педагогіка: контрверзи сучасного дискурсу / В.Г. Кремень // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне: РДГУ, 2015. – С. 3 – 15.

195. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посіб. / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.

196. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журн. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88 – 95.

197. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С.Б. Кузікова. – Суми: МакДен, 2011. – 412 с.

198. Кузікова С. Саморозвиток особистості : суб'єктний підхід / Світлана Кузікова // Психологія особистості. – 2013. – № 1. – С. 77 – 86.
199. Кузікова С.Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С.Б. Кузікова // Вісн. Харків. нац. ун-ту. Сер. : Психологія. – 2012. – № 1009. – С. 40 – 44.
200. Кузовкин В.В. Тренинг личностного роста / В.В. Кузовкин ; под ред. Т.Б. Соломатиной. – Химки : Высш. шк. UNIVERSUM, 2001. – 176 с.
201. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 114 с.
202. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 98 с.
203. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 165 с.
204. Кузьмина Н.В. Стратегия развития системы акмеологических наук / Н.В. Кузьмина // Проблемы развития системы акмеологических наук. – СПб. : Изд-во СПАА (Санкт-Петербург.), 1996. – С. 7 – 39.
205. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача і майстра виробничого навчання / Н.В. Кузьміна // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / укл. Н.В. Гузій ; Міністерство освіти України, Ін -т змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 41 – 47.
206. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности : монография / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
207. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 224 с.
208. Кучерявий О.Г. Педагогіка : особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. / О.Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2014. – 440 с.
209. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О.Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.

210. Кушнір В. Духовність в особистості учителя / Василь Кушнір // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 124 – 141.
211. Кушнір В. Основні риси вчителя-особистості / В. Кушнір, Н. Рожкова // Наук. зап. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 123 (II). – С. 193 – 198.
212. Лазарєв М.О. Евристично-модульне навчання як інтеграційна особистісно зорієнтована технологія формування творчої особистості / М. О. Лазарєв // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – Сер. 16. – Вип. 7. – С. 123 – 129.
213. Левицкая И.А. Становление профессионально-субъектной позиции будущего специалиста / И.А. Левицкая // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 10. – С. 121 – 123.
214. Левківський М.В. Відповідальність особистості у суб'єкт-суб'єктній взаємодії / М.В. Левківський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К. – Житомир : Вид. центр ЖДУ, 2004. – Кн. II. – С. 80 – 84.
215. Левшин В.В. Цілепокладання як системотворчий чинник проектування педагогічних систем / М.М. Левшин // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 12. – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 134 – 145.
216. Леднев В.С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы: учебное пособие ; 2-е изд. / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
217. Леонова Е.Н. Адаптация как стремление к субъектности / Е.Н. Леонова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 6. – С. 63 – 65.
218. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
219. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.



220. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
221. Леонтьев А.Н. Философия психологии : Из научного наследия / А.Н. Леонтьев ; ред. А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.
222. Линник Е.О. Педагогическое взаимодействие в контексте субъектно-деятельностного подхода / Е.О. Линник // Оралдың ғылым жаршысы : науч.-теор. и практ. журн. Сер. : Педагогические науки. Психология и социология. Филологические науки. – Уральск, 2013. – № 22. – С. 36 – 41.
223. Линник Е.О. Педагогическое взаимодействие : субъект-субъектный поход : подготовка будущего учителя начальной школы к организации субъект-субъектного взаимодействия с учащимися : монография / Е. О. Линник. – Saarbrucken, Deutschland : Lap Lambert Academic Publisher, 2015. – 185 p.
224. Линник Е.О. Профессиональное педагогическое образование в условиях полипарадигмального подхода / Е.О. Линник // Современное образование и воспитание : тенденции, технологии, методики : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию имени МГУ имени А.А. Кулешова. – Могилев, 2013. – С. 180 – 182.
225. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учебное пособие для студ. высш. учебных пед. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М. : Издат. центр „Академия”, 2005. – 336 с.
226. Ліннік О.О. Завдання дослідно-рефлексивного характеру в організації виробничої педагогічної практики / О.О. Ліннік // Молодь і ринок : щомісяч. наук.-пед. журн. – Дрогобич : Дрогоб. держ. пед. ун-т імені Івана Франка. – 2014. – № 7. – С. 25 – 28.

227. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія / О.О. Ліннік. – К.: Слово, 2014. – 304 с.

228. Ліннік О.О. Моделювання освітньо-професійного середовища ВНЗ як сфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії // Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: кол. моногр. / [Н.В. Гавриш, В.В. Докучаєва, В.В. Желанова та ін.]; наук. ред. В.В. Докучаєва. – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – С. 181 – 212.

229. Ліннік О.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями / О.О. Ліннік // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. пр. – Вип. 14. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2015. – С. 37 – 45.

230. Ліннік О.О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ліннік Олена Олегівна. – Старобільськ, 2016. – 520 с.

231. Лісовець С.В. Психологічні аспекти самореалізації особистості / С.В. Лісовець // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12. – С. 59 – 63.

232. Ломов Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. – М.; Воронеж: АПСН, 1996. – 384 с.

233. Луговий В.І. Вища школа: наук.-практ. вид. / В.І. Луговий; М-во освіти і науки України. – К.: Знання України, 2010. – С. 15 – 24.

234. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий; заг. ред. О.Г. Мороз. – К.: МАУП, 1994. – 193 с.

235. Лупанова Н.А. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития будущего педагога / Н.А. Лупанова // Вестн. Сам. гос. ун-та. – 2013. – № 8/1. – С. 274 – 277.
236. Люріна Т.І. Шляхи культивуваці професійного акме у контексті сучасних вимог до розвитку особистості / Т.І. Люріна // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2011. – С. 117 – 119.
237. Мазова С.В. Концептуальные основы исследования проблемы становления субъектности будущих педагогов / С.В. Мазова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 23 – 29.
238. Мазова С.В. Становление субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве „колледж-вуз” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мазова Светлана Викторовна. – Оренбург, 2011. – 225 с.
239. Максименко С.Д. Саморозвиток суб’єкта навчальної діяльності / С.Д. Максименко // Психолог. – 2004. – № 5. – С. 2 – 5.
240. Малихін О.В. Самостійна пізнавальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів в контексті організації їх самостійної навчальної діяльності / О.В. Малихін // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – Сер. 16. – Вип. 7. – С. 133 – 140.
241. Мампорія С.В. Информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вузов / С.В. Мампорія // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 57 – 59.
242. Манолова О.Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс / О.Н. Манолова // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 56 – 64.
243. Маркин В.Н. Личность в категориальном ряду : индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) / Владимир Маркин // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 45 – 54.
244. Маркин В.Н. Самость и „система Я” личности / Владимир Маркин // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 25 – 33.

245. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
246. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд „Знания”, 1996. – 312 с.
247. Марченко О.В. Категория субъектности в контексте развития психолого-педагогической мысли конца XIX – I половины XX столетия / О.В. Марченко // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2. – С. 82.
248. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 109 – 121.
249. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения : (Педагогическая наука – реформе школы) / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
250. Меньшикова Л.В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б.Г. Ананьева / Л.В. Меньшикова // Психологический журн. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 70 – 80.
251. Мерзлякова Н.С. Реализация организационно-педагогических условий процесса формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании / Н.С. Мерзлякова // Педагогический журн. Башкортостана. – 2010. – № 3. – С. 31 – 37.
252. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность (методологическое определение рефлексии как предмета научно-практического исследования) / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57 – 61.
253. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : [Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін.] ; за заг. ред. В.С. Курило, Є.М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
254. Мешко О.І. Суб’єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції [Електронний ресурс] / О.І. Мешко,

Г.М. Мешко // Освіта регіону. Психологія вищої школи. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>.

255. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О.П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

256. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / Олена Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 2. – С. 47 – 57.

257. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.- соц. ин-т, 1998. – 200 с.

258. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2002. – 400 с.

259. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : монография / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.

260. Моделирование педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

261. Морева Н.А. Технологии профессионального образования : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / Н.А. Морева. – М. : Изд. центр „Академия”, 2008. – 432 с.

262. Морева Н.А. Целеполагание в структуре образовательной траектории студентов вузов / Н.А. Морева // Педагогическое образование : вызовы XXI века : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 138 – 141.

263. Моринець Н. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєвого потенціалу особистості / Надія Моринець // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 90 – 98.

264. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник / В.В. Москаленко. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 624 с.

265. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения : теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Мухаметзянова Флера Габдульбаровна. – Киров, 2002. – 476 с.

266. Набока О. Г. Формування ціннісних орієнтацій у старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Г. Набока. – Слов'янськ, 2001. – 20 с.

267. Набока О. Г. Технології формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів засобами компетентнісного підходу / О. Г. Набока // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 347 – 355.

268. Новиков А. М. Методология учебной деятельности : монография / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

269. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров] ; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

270. Носко И.В. Формирование субъектных компетенций студентов-бакалавров педагогики / И.В. Носко // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2. – С. 149 – 153.

271. Носков В.И. Технология формирования творческой самостоятельности личности студента / В.И. Носков, Е.М. Левченко // Практ. психологія та соц. робота. – 2009. – № 9. – С. 8 – 19.

272. Огнев А.С. Фактор субъектности в ходе профессионального самоопределения студентов на завершающем этапе обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Огнев Александр Сергеевич. – М., 2015. – 166 с.

273. Огнев'юк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В.О. Огнев'юк // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Укр. акад. акмеологічних наук. – К., 2011. – С. 6 – 10.

274. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1988. – 748 с.

275. Оленич С.Р. Молодь як об'єкт суспільних відносин у сучасній Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / С.Р. Оленич. – Дрогобич, 2009. – 199 с.

276. Ольховая Т.А. Познавательная самостоятельность как фактор становления субъектности студентов университета / Т.А. Ольховая, В.А. Садова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 1. – С. 22 – 24.

277. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург, 2007. – 437 с.

278. Ольховая Т.А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования [Электронный ресурс] / Т.А. Ольховая // Электронное научное издание „Аксиология и инноватика образования”. – Режим доступа: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>.

279. Онищук Л. Моделювання в освіті / Л. Онищук // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. – 2008. – № 9. – С. 38 – 43.

280. Осадчий М.М. Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів / М.М. Осадчий // Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 72 – 81.

281. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любанська та ін.] ; ред. О.П. Пехота. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
282. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
283. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Вопр. психологии. – 2009. – № 1. – С. 3 – 12.
284. Основы педагогического мастерства : учебное пособие для пед. спец. высш. учебных заведений / под ред. И.А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
285. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [кол. монографія] / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
286. Отт Н. Г. Влияние рефлексии на формирование субъектности будущих учителей в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Отт Наталья Гариевна. – Тамбов, 2010. – 216 с.
287. Ошерова С.Л. Поняття суб'єкта в контексті професіогенезу особистості / С.Л. Ошерова // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7. – Вип. 15. – С. 232 – 235.
288. Павлюк Є.О. Сучасні технології навчання і процес фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ / Є.О. Павлюк // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. : „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2014. – Вип. 34. – С. 135 – 138.
289. Пак Л.Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза / Л.Г. Пак // Педагогический журн. Башкортостана. – 2010. – № 5. – С. 58 – 63.



290. Пакулина С.А. Механизм детерминации деятельности личности в становлении-развитии её самостоятельности / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 234 – 247.
291. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С.С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
292. Паніотто В.І. Статистичний аналіз соціологічних даних / В.І. Паніотто, В.С. Максименко, Н.М. Харченко. – К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2004. – 270 с.
293. Панченко А. Навчання в дії : Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
294. Панченко Л.Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л.Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.
295. Панченко Л. Ф. Компьютерный анализ данных : [учебное пособие для студ. высш. учебных заведений] / Л. Ф. Панченко, Е. В. Адаменко ; Гос. учрежд. „Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко”. – Луганск : Изд-во ГУ „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 188 с.
296. Паращенко Л. Акмеологія та діяльнісний підхід як філософсько-методологічні засади модернізації шкільної освіти / Людмила Паращенко // Освіта і управління. – 2010. – Ч. 2 – 3. – Т. 13. – С. 22 – 28.
297. Педагог професійної школи : [метод. посіб.] : [Л.В. Нестерова, П.Г. Лузан, В.М. Манько та ін.] ; наук. ред. Л.В. Нестерової, Т.М. Герлянд. – К. : ПІТО НАПН України, 2012. – 264 с.
298. Педагогика / Общ. ред. П.И. Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
299. Педагогика сотрудничества : отчет о встрече учителей-экспериментаторов / [С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др.] // Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров, А. Каспаржак и др. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 383 – 396.

300. Педагогіка / под. ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
301. Педагогічна майстерність : підруч. для вищ. навч. закл. / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
302. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.
303. Перевозчиков В.І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В.І. Перевозчиков // Акмеологія в Україні : теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 14 – 17.
304. Петровский В.А. Индивид, субъект, личность, индивидуальность в определении и познании человека / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 13 – 30.
305. Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности : учебное пособие для студ. / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
306. Підкасистый П.И. Навыки самообразования – важная цель обучения / П.И. Підкасистый, А.Е. Пасекунова, Г.Н. Сериков // Вестн. высш. шк. – 1987. – № 4. – С. 26 – 34.
307. Підкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Підкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 308 с.
308. Пилипчук В. Суб'єктність учителя й учня в гуманному контексті культури / В. Пилипчук // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 2. – С. 101 – 111.
309. Пилюгина С.А. Формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Пилюгина Светлана Анатольевна. – Тольятти, 2014. – 387 с.

310. Пискунова О.В. Становление субъектности в студенческий период / О.В. Пискунова // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки : Сб. науч. тр. – Вып. 28 ; под ред. А.С. Петелина, Л.Г. Лобовой. – Воронеж : ВГПУ, 2009. – С. 37 – 41.

311. Пискунова О.В. Становление субъектности студентов – будущих учителей музыки в среднем специальном учебном заведении : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Общая педагогика, история педагогика и образования” / О.В. Пискунова. – Воронеж, 2010. – 24 с.

312. Пискунова О.В. Субъектность в личностно-профессиональном развитии студентов музыкально-педагогического колледжа / О.В. Пискунова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. : Проблемы высшего образования. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2010. – № 2. – С. 47 – 51.

313. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.] / [О.М. Пехота, В.Д. Будаков, А.М. Старева та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

314. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Вид. дім „Слово”, 2004. – 616 с.

315. Піменова О.О. Культура особистісної свободи як соціологічне поняття та соціальний феномен / О.О. Піменова // Вісн. Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. – 2010. – № 891. – С. 83 – 89.

316. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.

317. Плугина М.И. Система психолого-акмеологического сопровождения преподавателей высшей школы : монография / М.И. Плугина. – Ставрополь : РИО ИДНК, 2006. – 274 с.

318. Подласый И.П. Педагогика : учеб. [для студ. вузов, обучающихся по напр. подгот. и спец. в обл. „Образование и педагогика”] : в 3-х кн. /

И.П. Подласый ; [2-е изд., спр. и доп.]. – М. : Гуманитар. изд. центр „ВЛАДОС”, 2007. – Кн. 1 : Общие основы. – 527 с.

319. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В.Л. Погрібна. – К. : Алерта; КНТ; ЦУЛ, 2008. – 336 с.

320. Подымова Л.С. Стилевые особенности инновационной деятельности педагога / Л.С. Подымова, О.А. Ермакова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 31 – 35.

321. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога / О.П. Полухина // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 5. – С. 250 – 254.

322. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : Шк. Світ, 2007. – 112 с.

323. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.

324. Пометун О.І. Ситуаційний метод навчання / О.І. Пометун // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 821 – 822.

325. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; заг. ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.

326. Пометун О.І. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / О.І. Пометун // Доба. – 2002. – № 2. – С. 2 – 6.

327. Портфоліо педагога / Уклад. І. Т. Соколянська. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 224 с.

328. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2013. – 364 с.

329. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія ; за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

330. Профессиональная пригодность : субъектно-деятельностный подход ; под ред. В.А. Бодрова. – М. : Изд-во „Ин-т психологии РАН”, 2004. – 390 с.
331. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина : в 2 т. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
332. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.
333. Психология субъектности педагога : монография / ред. Е.Н. Волкова. – Н. Новгород : Нижегород. гуманитар. центр, 2001. – 272 с.
334. Радченко О.Б. Суб’єкт-суб’єктність як метод морального впливу на сучасну українську молодь / О.Б. Радченко // Наук. зап. Сер. : Філософія. – 2012. – Вип. 11. – С. 365 – 373.
335. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издат. Дом „БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
336. Райковська Г.О. Інформаційно-комп’ютерні технології – засіб розвитку професійних графічних здібностей студентів вищих технічних закладів / Г.О. Райковська // Вісн. Житомир. держ. технол. ун-ту. – 2006. – № 4. – С. 234 – 239.
337. Рафальський І. Європейська колективна суб’єктність та ідентичність / І. Рафальський // Наук. зап. Ін-ту політ. і етнонац. дослідж. імені І.Ф. Кураса НАН України. – 2014. – № 2. – С. 203 – 215.
338. Решетова Т.Я. Теоретические основы исследования стилевых характеристик психической активности субъекта / Т.Я. Решетова // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. – 2010. – № 2. – С. 101 – 107.
339. Рибалко Л.С. Акмеологічний зміст вимог до професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя в педагогічній діяльності / Л.С. Рибалко // Педагогіка та психологія формування творчої особистості :

проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; Запоріз. гуманіт. ун-т „ЗІДМУ”. – 2007. – Вип. 44. – С. 332 – 338.

340. Рибалко Л.С. Взаємодоповнювальний характер аксіологічного й акмеологічного підходів до проблеми самореалізації особистості / Л.С. Рибалко // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. : Педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 167 – 175.

341. Рибалко Л.С. Готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації в педагогічній діяльності як мета його підготовки / Л.С. Рибалко // Педагогіка та психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; Запоріз. гуманіт. ун-т „ЗІДМУ”. – 2007. – Вип. 46. – С. 114 – 120.

342. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 442 с.

343. Розов В.І. Формування і розвиток механізмів адаптації психофізіологічної саморегуляції у студентів / В.І. Розов // Проблеми вищ. шк. – 1994. – Вип. 81. – С. 259 – 260.

344. Романова Г.М. Суб'єктно-продуктивний підхід у підготовці викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій / Г.М. Романова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – 2011. – Вип. 59. Педагогічні науки. – С. 93 – 97.

345. Роменець В.А. Вчинок і повстання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О.А. Донченко та ін. ; заг. ред. В.О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 11 – 36.

346. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с.

347. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 415 с.

348. Рябець І.В. Науково-теоретичний аналіз категорій „суб’єктність” та „суб’єктність майбутнього фахівця” / І.В. Рябець // Філософія та психологія освіти. – 2012. – № 11. – С. 130 – 136.

349. Рябцева І.В. Аналіз понять „самоопределение” и „готовность к профессиональному самоопределению” в психолого-педагогической литературе / И.В. Рябцева // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 107 – 111.

350. Савицька Н.Л. Основні тенденції суб’єктності в умовах становлення економіки знань / Н.Л. Савицька // Проблеми економіки. – 2012. – № 1. – С. 20 – 23.

351. Савицька Н.Л. Розвиток принципу суб’єктності в теорії економічної діяльності / Н.Л. Савицька // Бізнесінформ. – 2012. – № 5. – С. 25 – 29.

352. Савченко С.В. Критериальные основы исследования процесса социализации студенческой молодежи / С.В. Савченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту. Педагогічні науки. – 2005. – № 7. – С. 7 – 12.

353. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Савченко Сергій Вікторович. – Луганськ, 2004. – 455 с.

354. Савченко С.В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12.

355. Сараева Н.М. Учебная мотивация и субъектность студентов / Н.М. Сараева // Учен. зап. Забайкал. гос. ун-та. – 2015. – № 5. – С. 116 – 123.

356. Севаст’янова О.А. Студентська молодь у контексті суб’єкт-суб’єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О.А. Севаст’янова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 14 – 20.

357. Севастюк М.С. Становлення суб’єктності майбутнього вчителя початкової школи як фактор формування його професійної компетентності /

М.С. Севастюк // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. – 2011. – Сер. 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – С. 174 – 179.

358. Северіна Т.М. Методична система забезпечення ефективності процесу ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів / Т.М. Северіна // Вісн. Нац. акад. держ. прикорд. служби України. Педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 12 – 17.

359. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

360. Селезнёва Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / Е.В. Селезнёва // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 78 – 91.

361. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – С. 310 – 328.

362. Селиванова О.Г. Субъектность как феномен современных психолого-педагогических исследований / О.Г. Селиванова // Академический вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования. Человек и образование. – 2010. – № 2. – С. 4 – 8.

363. Семененко І.Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема / І.Є. Семененко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29. – С. 346 – 351.

364. Семененко І.Є. Технологія педагогічного супроводу у процесі фахової підготовки іноземних студентів в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І.Є. Семененко // [Педагогіка та психологія](#). – 2013. – Вип. 44. – С. 111 – 117. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ped\\_2013\\_44\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2013_44_1).

365. Семенова Е.А. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания студентов / Е.А. Семенова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 36 – 38.



366. Сергєєнкова О.П. Психологічні основи формування професійної моделі педагога / О.П. Сергєєнкова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. ; КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12. – С. 69 – 74.

367. Сергєєв Н.К. Суб'єктність як цілісна характеристика професійного становлення студента / Н.К. Сергєєв, М.М. Боритко // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 2 – 3 червня 2004 р. / редкол.: [О.А. Мінаєв, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін.]. – Донецьк : ДонНТУ, 2004. – С. 3 – 9.

368. Сергиенко Е.А. Психология субъекта : поиски и решения / Е.А. Сергиенко // Психологический журн. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 16 – 28.

369. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход : обоснование и перспектива / Е.А. Сергиенко // Психологический журн. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120 – 131.

370. Сергиенко Е. А. Ценность категории „субъект” для психологии и некоторые дискуссионные вопросы ее разработки / Е.А. Сергиенко // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей монографія ; отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М. : Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 62 – 82.

371. Серєда І.В. Технологія самовиховання особистості як засіб виховної роботи в сучасному університеті / І.В. Серєда // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2014. – № 1.33. – С. 72 – 74.

372. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53 – 61.

373. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб : ООО „Речь”, 2000. – 350 с.

374. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

375. Сидорчук Н.Г. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору / Н.Г. Сидорчук // Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / [авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.]; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2006. – С. 51 – 70.

376. Силяева Е.Г. Синергетический подход к профессиональной культуре специалиста / Е.Г. Силяева // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 35 – 42.

377. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 314 с.

378. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Світлана Сисоєва; АПН України, Ін-т пед. і психол. проф. освіти. – К.: Міленіум, 2006. – 345 с.

379. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія / С.О. Сисоєва / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

380. Скляр П.П. Характеристика концептуальних підходів до визначення соціально-професійної суб'єктності майбутніх фахівців соціальної сфери з навчально-функціональними відмінностями / П.П. Скляр, Т.Є. Мальцева // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2014. – № 1. – С. 173 – 182.

381. Скорич Л.П. Суб'єктність в освітньому процесі / Л.П. Скорич // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – 2011. – Вип. 11. – С. 836 – 850.

382. Скрипник Н. Педагогічний супровід як умова формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців / Наталія Скрипник // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч. 2). – С. 186 – 192.

383. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [учебное пособие для студ. высш. пед. учебных заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
384. Сластенин В.А. Избранные труды / В.А. Сластенин. – М. : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
385. Сластенин В.А. Педагогика : [учеб. для студ. высш. учебных заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд. стер. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
386. Сластенин В.А. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности / В.А. Сластенин, Н.В. Тамарина // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 63 – 70.
387. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
388. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.
389. Слободчиков В.И. Основные ступени развития субъектности человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М. : Школьная Пресса, 2000. – С. 212 – 385.
390. Слободчиков В.И. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 421 с.
391. Слободчиков В.И. Психология человека : [коллективная монография] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
392. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.

393. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / авт.-сост. Л. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
394. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности / Ю.В. Слюсарев. – СПб : Речь, 1992. – 128 с.
395. Смирнов Г.В. Формирование субъектности студентов вуза средствами театральной педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Смирнов Григорий Владимирович. – Кострома, 2015. – 235 с.
396. Сокольников Ю. П. Общая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности / Ю. П. Сокольников. – М.-Белгород : Изд-во БелГУ, 1997. – 32 с.
397. Софронова Н. Моделирование педагогических систем : монография / Н.Софронова, Р.Горохова. – Чебоксары: Чувашский гос.пед.ун-т, 2011. – 174 с.
398. Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08., 13.00.02. / Сороковых Галина Викторовна. – Курск, 2004. – 460 с.
399. Сороковых Г.В. Субъектно-деятельный подход к личностно-профессиональному развитию студентов / Г.В. Сороковых // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62 – 68.
400. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
401. Співак В.І. Особливості використання інноваційних педагогічних технологій в системі підготовки майбутнього соціального педагога / В.І. Співак // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка : Психологічні науки / [редкол.: Г.К. Радчук (відп. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський : ПП „Медобори”, 2012. – Вип. 4. – С. 65 – 69.

402. Стахнева Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. / Стахнева Людмила Александровна. – Иркутск, 2005. – 389 с.
403. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – 619 с.
404. Суворова О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе / О.В. Суворова // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2011. – Т. 13. – № 2. – С. 1416 – 1421.
405. Сущенко О.Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки / О.Г. Сущенко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – № 20 (231), Ч. III. – С. 95 – 101.
406. Табакар А.М. Проблема професійної придатності студентів молодших курсів до педагогічної діяльності / А.М. Табакар // Педагогічні науки. Наук. пр. – 2009. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 86 – 91.
407. Тарасова С.М. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности / С.М. Тарасова // Вектор науки Тольяттин. гос. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 279 – 281.
408. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
409. Татенко В.А. Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В.А. Татенко // Психологический журн. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23 – 35.
410. Тахохов Б.А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов / Б.А. Тахохов, Н.А. Богатых // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 25 – 27.

411. Тверезовська Н.Т. Загальнодидактичні та специфічні принципи роботи в комп'ютерно-орієнтованих навчальних середовищах / Н.Т. Тверезовська, Д.Ю. Касаткін // Педагогіка вищої та середньої школи : Зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Вид. КП ДВНЗ „КНУ”, 2012. – Вип. 35. – С. 310 – 317.
412. Тверезовська Н.Т. Закономірності функціонування інформаційних технологій / Н.Т. Тверезовська // Педагогіка вищої та середньої школи : Зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Вид-во КП ДВНЗ „КНУ”, 2012. – Вип. 35. – С. 301 – 310.
413. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; за заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К. : [КІМ], 2008. – 423 с.
414. Терпугова Н.Ф. Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н.Ф. Терпугова. – Астрахань, 2009. – 23 с.
415. Тихомирова Е.И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия / Е.И. Тихомирова // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4. – С. 68 – 73.
416. Ткачев В.Н. Динамика развития субъектности у студентов-психологов в процессе обучения в вузе / В.Н. Ткачев, В.А. Иванова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 5. – С. 59 – 62.
417. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2001. – 628 с.
418. Тырсиков Д.В. Роль гуманитарных технологий в развитии субъектности личности в образовании / Д.В. Тырсиков // Психология в вузе. – 2011. – № 1. – С. 105 – 112.
419. Уваров Е.А. Субъектная активность как ведущая детерминанта саморазвития студента в современном образовательном пространстве / Е.А. Уваров // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 8 – 25.

420. Узнадзе Д.Н. Общая психология [учебник] / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
421. Ушмарова В. Суб'єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи із здібними дітьми / В. Ушмарова, О. Каданер // Зб. наук. пр. – 2015. – Ч. 1. – С. 362 – 370.
422. Фаріна Я.О. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени : наукові інтерпретації / Я.О. Фаріна // Наук. пр. Соціологія. – 2010. – Вип. 172. – Т. 184. – С. 42 – 46.
423. Фаріна Я.О. Суб'єктність студента як об'єкта освітнього впливу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.04. „Соціальні структури, соціальні інститути та спосіб життя” / Я.О. Фаріна. – Х., 2012. – 21 с.
424. Фатыхова А.Л. Развитие личности педагога как субъекта деятельности / А.Л. Фатыхова, Г.Н. Усманова // Педагогическое образование : вызовы XXI века : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 430 – 434.
425. Федоренко М.В. Профессиональная компетентность современного педагога в контексте субъектного подхода / М.В. Федоренко // Вісн. Луган. нац. ун-та імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 73 – 76.
426. Федорчук В.В. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. / В.В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.
427. Федорчук Є.І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі інтерактивного навчання / Є.І. Федорчук, В.М. Федорчук // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка : Психологічні науки. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2012. – Вип. 4. – С. 59 – 64.

428. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
429. Філософський словник соціальних термінів / Ред. рада В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський, В.Г. Кремень та ін. – Вид. 3-тє, доп. – К. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
430. Хабарова Т.С. Я-концепция как основа становления субъектности при формировании позиции будущей профессиональной деятельности студентов медицинского вуза / Т.С. Хабарова // Вестн. Челябин. гос. ун-та. – 2014. – № 4. – Вып. 3. Образование и здравоохранение. – С. 143 – 149.
431. Харламенко В.Б. Педагогічна практика – системоутворювальний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В.Б. Харламенко // Пед. науки. – Вип. 13. – С. 73 – 76. – Режим доступу: [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_14/V14\\_183\\_187.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_14/V14_183_187.pdf).
432. Харламенкова Н.Е. Субъект и парадоксы его развития / Н.Е. Харламенкова // Субъектный подход в психологии ; [под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко]. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 255 – 266.
433. Хитрюк В.В. Субъектность и инклюзивная готовность будущих педагогов : к вопросу о взаимосвязи / В.В. Хитрюк, Н.С. Троцкая // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – 2012. – № 1. – Серія 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – С. 108 – 119.
434. Хоменко А. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості / Алла Хоменко // Пед. науки. – 2013. – № 3. – С. 16 – 22.
435. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання : навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 124 с.
436. Царев М.А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъектности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Царев Марат Александрович. – Оренбург, 2004. – 219 с.



437. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система / Р.И. Цветкова. – Хабаровск : Изд-во ДВАГС, 2006. – 199 с.
438. Цимбал О.Ю. Суб'єктна позиція студента ВНЗ та педагогічні умови її формування / О.Ю. Цимбал // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6. – С. 53 – 57.
439. Черемних К.О. Особистісне ототожнення як механізм самоздійснення й життєтворчості / К.О. Черемних // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 80 – 86.
440. Чернобровкін В.М. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / В.М. Чернобровкін // Соціальна психологія : Укр. наук.-практ. журн. – 2007. – № 4. – С. 115 – 123.
441. Чернобровкін В.М. Педагогічна діяльність з позицій суб'єктного підходу / В.М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1. – С. 60 – 67.
442. Чернобровкін В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В.М. Чернобровкін ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Вид. друге, перероб. і доп. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.
443. Чернявська Л.Н. Суб'єктність міжнародних неурядових організацій у світовій політиці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.04. „Політичні проблеми міжнародних систем та глобального розвитку” / Л.Н. Чернявська. – К., 2007. – 20 с.
444. Чернышев Я.А. Моделирование профессиональной карьеры в концептуальных границах субъектности / Я.А. Чернышев // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 236 – 242.
445. Чиркина Е.А. Становление субъектности будущих специалистов сферы помогающих профессий – условие эффективной профессиональной подготовки / Е.А. Чиркина, С.Л. Копотев // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 1. – С. 278 – 280.

446. Чуйко О.В. Проблема становлення суб'єктності спеціалістів соціальної роботи в процесі навчальної діяльності / О.В. Чуйко // Зб. наук. пр. ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. – Т. 12. – Ч. 5. – С. 341 – 348.

447. Чупрова Л. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе технического университета / Л.В. Чупрова // International Journal of Applied and Fundamental Research. Pedagogical Sciences. – 2014. – № 7. – С. 110 – 112.

448. Шаматажи С. Педагогічні особливості навчання рівнів підготовленості майбутніх учителів до фахового самоуправління та саморозвитку у професійній діяльності / Світлана Шаматажи // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2009. – Вип. 31. – С. 156 – 160.

449. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студ. пед. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова ; под ред. Т.И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

450. Шевченко А.Ф. Конструювання змісту програми педагогічної практики у форматі науково-методичного супроводу / А.Ф. Шевченко // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С. 332 – 338.

451. Шестопалюк О.В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів / О.В. Шестопалюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 118 – 124.

452. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика: [монографія] / С. О. Шехавцова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. – 414 с.

453. Шехавцова С. О. Суб'єктність в системі особистісних якостей майбутніх учителів: [кол. монографія] / С. О. Шехавцова; Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development : The Academy of Management and Administration in Opole. – Poland. – 2016. – С. 416 – 422.

454. Шехавцова С. О. Пізнавальна самостійність в системі суб'єктно-професійних якостей студента університету / С. О. Шехавцова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 4 (239), Ч. II. – С. 105 – 114.

455. Шехавцова С. О. Поняття суб'єктності в сучасному психолого-педагогічному дискурсі / С.О. Шехавцова // Гуманізація навчально-виховного процесу : Зб. наук. пр. / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 290 – 297.

456. Шехавцова С. О. Теоретичні основи формування суб'єктності студента університету з позицій педагогічної акмеології / С. О. Шехавцова // Наук. часопис нац. педагогічного ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – Вип. 17 (27). – К.: Вид. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 67 – 71.

457. Шехавцова С. О. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу / С. О. Шехавцова // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. пр. – Вип. 35. – Кривий Ріг: Вид. КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 402 – 411.

458. Шехавцова С. О. Теоретичне обґрунтування сутності понять „пізнавальна самостійність” та „суб'єктна активність” студентів в педагогічній терміносистемі / С.О. Шехавцова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 15 (250), Ч. III. – С. 124 – 131.

459. Шехавцова С. О. Специфіка підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті / С. О. Шехавцова // Гуманітарний Вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – додаток 1 до Вип. 31, Том V (47) : Тематичний випуск „Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – С. 508 – 517.

460. Шехавцова С. О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу уявлень про суб'єктність студентів до професійно-педагогічної діяльності / С. О. Шехавцова // Гуманізація навчально-виховного процесу : Зб. наук. пр. /

[За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LXVI. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 217 – 225.

461. Шехавцова С. О. Принципи формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності / С. О. Шехавцова // Наукові праці ДонНТУ. Серія „Педагогіка, психологія і соціологія”. – 2014. – № 1 (15), Ч. I. – С. 137 – 143.

462. Шехавцова С. О. Критерії та показники формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності в університеті / С. О. Шехавцова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 4 (76). – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 104 – 109.

463. Шехавцова С. О. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності / С. О. Шехавцова // Молодь і ринок. – Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка. – 2014. – №9 (116). – С. 50 – 54.

464. Шехавцова С. О. Особливості стимулювання студентів до набуття суб'єктності в ході педагогічної практики / С. О. Шехавцова // Наука і освіта. – Науково-практичний журнал ПНЦ НАПН України. – Одеса, 2014. – №7/СХХІV. – С. 191 – 194.

465. Шехавцова С. О. Структура педагогічної діяльності в професійній підготовці студентів університету / С. О. Шехавцова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2014. – Вип. 34. – С. 213 – 216.

466. Шехавцова С. О. Науково-методичний супровід в контексті формування суб'єктності майбутніх учителів / С. О. Шехавцова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Зб. наук. праць: Наукові записки Рівненського держ. гум. ун-ту. Випуск 12 (55). – Ч. 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 469 – 476.

467. Шехавцова С. О. Суб'єктно-професійний цикл формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової

підготовки / С. О. Шехавцова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 409 – 416.

468. Шишкіна Л.О. Ключові елементи професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей / Л.О. Шишкіна // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України : якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ч. 3. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – С. 153 – 157.

469. Шмалей С. Педагогічні майстерні – альтернативна модель практичної підготовки педагогічних кадрів / Світлана Шмалей // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – Вип. 36. – С. 265 – 270.

470. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / Е.А. Шмелева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 37 – 39.

471. Шмирко О. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови / Олена Шмирко // Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 265 – 271.

472. Штепа О.С. Особистісна зрілість : Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія / О.С. Штепа. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 210 с.

473. Штепа О.С. Тренінг „Актуалізація особистісної зрілості” / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 22 – 36.

474. Шульга В. Суб'єктно-вчинковий вимір виховання особистості / Вікторія Шульга // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 164 – 169.

475. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 224 с.

476. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

477. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

478. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 77.

479. Яшкова А.Н. Психологические условия развития субъектности специалиста в педагогическом вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яшкова Аксана Николаевна. – Саранск, 2003. – 203 с.

480. Alderton J. Pedagogical Discourses and Subjectivities in Primary Mathematics Initial Teacher Education : A thesis for the degree of EdD „School of Education” / Julie Alderton. – University of Roehampton, Kingston University, 2013. – 227 p.

481. Anderson T. Distance Learning – Social software’s killer app? [Электронный ресурс] / Т. Anderson // Proceedings of the Open & Distance Learning Association (ODLAA) of Australia. Adelaide: ODLAA, 2005. – Режим доступа : <http://www.unisa.edu.au/odlaaconference/PPDF-%20Anderson.pdf>.

482. Anderson T. Getting the mix right : An updated and theoretical rational for interaction [Электронный ресурс] / Т. Anderson // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2007. – No 4. – Режим доступа : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>.

483. Anderson T. Modes of interaction in distance education : Recent developments and research questions / Т. Anderson // In M. Moore & W. Anderson (Eds.), Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. – 2003. – P. 129 – 144.

484. Anderson T. Student services in a networked world / Т. Anderson // In J. Brindley, C. Walti, & O. Zawacki-Richter (Eds.), Learner support in open,

distance and online learning environments. – Oldenburg, Germany : Bibliotheks- und Informations system der Universitate. – Oldenburg, 2004. – P. 34 – 44.

485. Ascough R. Designing for Online Distance Education : Putting Pedagogy Before Technology / Richard Ascough // Teaching Theology & Religion. – 2002. – Vol. 5. – No 1. – P. 17.

486. Billett S. Learning through working life : self and individuals' agentic action [Электронный ресурс] / S. Billett & M. Pavolva // International Journal of Lifelong Education. – 2005. – № 3. – Режим доступа : <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex>.

487. Chickering A. Seven principles for good practice in undergraduate education / A. Chickering, Z. Gamson // AAHE Bulletin. – 1987. – No 39 (1). – P. 3 – 7.

488. Christenson L. The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning / L. Christenson, K. Menzel // Communication Education. – 1998. – No 1. – P. 82 – 90.

489. Clark H. H. Pragmatic and discourse / H.H. Clark, B. Bly // Speech, language and communication / ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas. – San Diego : Academic Press, 1995. – 410 p.

490. Clements D. Social and cognitive interactions in educational computer environments / D. Clements, B. Nastassi // American Educational Research Journal. – 1988. – № 25(1). – P. 87 – 106.

491. Conrad D. Building and maintaining community in cohort-based online learning / D. Conrad // Journal of Distance Education. – 2005. – № 20 (1). – P. 1 – 20.

492. Constantine L. The open-source solution / L. Constantine // Technology Review. – 2007. – № 110 (1). – P. 26.

493. Czeglédi C. The role of tertiary education in career and life-long learning among day-time students (based on empirical findings) / Csilla Czeglédi,

Tímea Juhász // Journal of Education Culture and Society. – 2013. – № 1. – P. 190 – 198.

494. Dialogues on verbal behavior : The First International Institute on Verbal Relations / ed. by Linda J. Hayes and Philip N. Chase. – Reno, Nevada : Content Press, 1991. – 308 p.

495. Farmer J. Communication dynamics : Discussion boards, weblogs, and the development of communities of inquiry in online learning environments [Электронный ресурс] / J. Farmer // James Farmer's BlogSavvy blog. – 2005. – Режим доступа : <http://www.commoncraft.com/james-farmers-blogsavvy>.

496. Feng D. An intelligent discussion bot for answering student queries in threaded discussions / D. Feng, E. Shaw, J. Kim, E. Hovy // International Conference on Intelligent User Interfaces. – Sydney, Australia, 2006.

497. Ford C. Socialisation into subject matter discourse [Электронный ресурс] / C. Ford, J. Zuengler, R. Young – Режим доступа : <http://www.wcen.wisc.edu/cela/Socialisation>

498. Foundation of cognitive science / ed. by Michael I. Posner. – Cambridge, Massachusetts; London, England : Brandford, 1990. – 888 p.

499. Freire P. Pedagogy of freedom : Ethics, democracy, and civic courage / P. Freire. – Lanham, Maryland : Rowman&Littlefield Publishersinc, 1998. – 144 p.

500. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, 1993. – 440 p.

501. Garrison D. R. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education / D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // The American Journal of Distance Education. – 2001. – № 15 (1). – P. 7 – 23.

502. Garrison R. Facilitating Cognitive Presence in Online Learning : Interaction Is Not Enough / Randy Garrison // The American journal of distance education. – 2005. – № 19(3). – P. 133 – 148.



503. Gift R. T. Emphasizing the personal in research of teacher's thinking / R.T. Gift., A.F. Larson // *Teaching & teacher education*. – 1994. – Vol. 10(1). – P. 121 – 124.
504. Gazibara S. “Head, Heart and Hands Learning” - A challenge for contemporary education / Senka Gazibara // *Journal of Education Culture and Society*. – 2013. – № 1. – P. 71 – 82.
505. Gough B. Subjectivity in Psychological Science : From Problem to Prospect / Brendan Gough, Anna Madill // *Psychological Methods*. – 2012. – Vol. 17, № 3. – P. 374 – 384.
506. Herrington J. Using situated learning and multimedia to investigate higher-order thinking / J. Herrington, R. Oliver // *Journal of Interactive Learning Research*. – 1999. – № 10 (1). – P. 3 – 24.
507. Jaranovic J. The Development of Authentic Personality With Limitations Of The Educational System (in the examples of films : Professor Vujić's Hat, directed by Z. Šotra, and Dead Poets Society, directed by P. Weir) / Jelena Jaranovic // *Journal of Education Culture and Society*. – 2013. – № 2. – P. 79 – 87.
508. Kalatskaya N. N. Personal Meanings of Learning in the Process of Formation of Students' Subjectivity / Natalia N. Kalatskaya, Olga G. Selivanova, Ruth A. Ilesanmi // *International Journal of Environmental & Science Education*. – 2016. – № 11 (5). – P. 685 – 692.
509. Karoly P. Mechanisms of Self-Regulation : a Systems View / Paul Karoly // *Annual Review of Psychology*. – 1993. – Vol. 44. – P. 23 – 51.
510. Katsarou E. Students' Subjectivities vs. Dominant Discourses in Greek L1 Curriculum / Eleni Katsarou & Vassilis Tsafos // *The International Journal of Learning*. – 2009. – Vol. 16. – № 11. – P. 35 – 46.
511. Kim Kyong-Jee. The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education [Электронный ресурс] / Kyong-Jee Kim and Curtis Bonk // *Educause Quarterly*. – 2006. – Режим доступа : <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE>.

512. Kosharna N. The General Pedagogical Content Component of Future Teachers' Training in Ukraine / N. Kosharna // Science and Education a new Dimension: Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015, Vol. III (21), 43. – P. 10 – 13.

513. Kozma C. Thinking Globally, Writing Locally: Re-Visioning Critical and Service learning Pedagogies with Globalization Theory : Dissertation for the degree of Doctor of Philosopher / Cara L. Kozma. – Wayner State Univirsity, Detrioit, Michigan, 2010. – 226 p.

514. Lajbensperger M. The use of the modern technology in educational work: user study for digitization of cultural heritage / Milica Lajbensperger // Journal of Education Culture and Society. – 2013. – № 2. – P. 71 – 78.

515. Li M. Cultural Subjectivity in Intercultural Communication / Mingxin Li // International Journal of Arts and Sciences. – 2010. – 3(11). – P. 272 – 285.

516. Marcinkiewicz A. Institutions of higher education and the idea of lifelong learning / Aleksandra Marcinkiewicz // Journal of Education Culture and Society. – 2011. – № 1. – P. 5 – 18.

517. McInnerney J. Online Learning: Social Interaction and the Creation of a Sense of Community / J. McInnerney, T. Roberts // Educational Technology & Society. – 2004. – 7(3).

518. Murphy K. L. Using web tools, collaborating and learning online / K. L. Murphy, L. Cifuentes // Distance Education. – 2001. – № 22(2). – P. 285 – 305.

519. Pelz B. Three Principles Of Effective Online Pedagogy / Bill Pelz // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2004. – Vol. 8. – Is.3.

520. Phelps R. Competency, capability, complexity and computers: Exploring a new model for conceptualising end-user computer education / R. Phelps, S. Hase, A. Ellis // British Journal of Educational Technology. – 2005. – № 36 (1). – P. 67 – 85.

521. Porter D. Innovations, Trends, and Creativity in Distance Learning [Електронний ресурс] / David Porter // Paper presented at the 4th International

Conference on Education and Technology – Inter-American University of Puerto Rico. – 2006. – P. 2. – Режим доступа : <http://www.bccampus.ca/Assets/BCcampus>.

522. Potter J. Beyond access: Student perspective on support service needs in distance education / J. Potter // The Canadian Journal of University Continuing Education. – 2005. – № 24 (1). – P. 59 – 82.

523. Ring G. The key components of quality learning / G. Ring, G. Mathieux // Paper presented at the ASTD Techknowledge Conference. – 2002. – Las Vegas.

524. Ross C. Education and the Subjective Quality of Life / Catherine E. Ross, Marieke Van Willigen // Journal of Health and Social Behavior. – 1997. – Vol. 38. – P. 275 – 297.

525. Savery J. Be VOCAL: Characteristics of Success Online Instructors [Электронный ресурс] / John R. Savery // Journal of Interactive Online Learning. – 2005. – P. 141. Режим доступа : <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/4.2.6>.

526. Schmidt J. T. Designing online instruction for success : Future oriented motivation and self-regulation / J.T. Schmidt, C.H. Werner // Electronic Journal of e-Learning. – 2007. – No. 5(1). – P. 69 – 78.

527. Schunk D. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning / Dale H. Schunk // American Educational Research Journal. – 1996. – No. 33. – P. 359 – 382.

528. Scott M. Innovations in Distance Learning Program Development and Delivery [Электронный ресурс] / Marshall Scott // Online Journal of Distance Learning Administration. – 2006. – Vol. 6. – No 2. – Режим доступа : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer62/schott62.html>

529. Simel S. Education for a positive self-image in a contemporary school / Sanja Simel // Journal of Education Culture and Society. – 2013. – № 2. – P. 108 – 115.

530. Steimle Y. Notetaking in Universite Corses and its Implications on e-learning Systems / Y. Steimle, I. Gurevych, M. Muhlhauser // Tagungsband der 5.e. – Learning Fachtagung Informatik. – Siegen, Germany, 2007. – P. 45 – 56.

531. Stoyanova N. Concept mapping as a medium of shared cognition in computer-supported collaborative problemsolving / N. Stoyanova, P. Kommers // Journal of Interactive Learning Research. – 2002. – No 13(1,2). – P. 111 – 133.

532. Su Bude. The Importance of Interaction in Web-Based Education : A Program-level Case Study of Online MBA Courses [Электронный ресурс] / Bude Su // Journal of Interactive Online Learning. – 2005. – Vol. 4. – No 1. – Pg. 1. – Режим доступа : <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/4.1.1.pdf>.

533. Tobin T. Best Practices for Administrative Evaluation of Online Faculty [Электронный ресурс] / Thomas J. Tobin // Online Journal of Distance Learning Administration. – 2004. – Vol. 7. – № 2. – Режим доступа : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/tobin72.ht>.

534. Tuzgol Dost M. Subjective Well-Being among University Students / Meliha Tuzgol Dost // Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2006. – № 31. – P. 188 – 197.

535. Uhryn O. Psychological readiness of students to work in a professional field / Olha // Journal of Education Culture and Society. – 2013. – № 2. – P. 97 – 107.

536. Villamor J. The Subjective Computer Experience of University Students / José Domingo Villarroel Villamor // Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century. – 2008. – Vol. 5. – P. 118 – 128.

537. Vlachopoulos S. The Role of Self-Determination Theory Variables in Predicting Middle School Students' Subjective Vitality in Physical Education / Symeon P. Vlachopoulos // Hellenic Journal of Psychology. – 2012. – Vol. 9. – P. 179 – 204.

538. Wang A. Online Lectures : Benefits for the Virtual Classroom / A. Y. Wang, M.H. Newlin // T.H.E. Journal. – 2001. – No 29 (1). – P. 17 – 24.