Міністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ЦИНА ВАЛЕНТИНА ІВАНІВНА**

 УДК 378.22:37.011.3.013‑051‑027.561(043.5)

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Умань – 2016

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Міністерство освіти і науки України.

|  |  |
| --- | --- |
| **Науковий консультант**  | доктор педагогічних наук, професор, **Коберник Олександр Миколайович,**Уманський державний педагогічнийуніверситет імені Павла Тичини,завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Офіційні опоненти:** | доктор педагогічних наук, професор**Акімова Ольга Вікторівна,**Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки;  |
|  | доктор педагогічних наук, професор**Пащенко Дмитро Іванович,**Комунальний вищий навчальний заклад Київської обласної ради «Академія неперервної освіти», завідувач кафедри педагогіки і психології, дошкільної та початкової освіти; |
|  | доктор педагогічних наук, професор**Хомич Лідія Олексіївна,**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, заступник директора. |

Захист відбудеться « 10 » червня 2016 р. об 1100 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 74.053.01 в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини за адресою: вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська обл., 20300.

З дисертацією можна ознайомитись на офіційному сайті та у бібліотеці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська обл., 20300.

Автореферат розіслано «6» травня 2016 р.

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради І. П. Рогальська-Яблонська

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ**

**Актуальність дослідження.** Пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку України є освіта, покликана забезпечити особистісний розвиток людини згідно з її індивідуальними здібностями й потребами на основі навчання протягом життя, що ґрунтується на законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта», Державній програмі «Вчитель», Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Ключова роль у системі освіти належить учителю, діяльність якого забезпечує розвиток інтелектуального і духовного потенціалу нації. Учитель відіграє роль основної рушійної сили відродження та створення якісно нової інноваційної та конкурентоспроможної національної системи освіти. Зміна ролі особистості у сучасному світі, формування ідеалу освіченості людини висуває нові вимоги до якості людського капіталу і зумовлює необхідність постійного вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. Ефективність вирішення вчителем професійних завдань визначається рівнем неперервної педагогічної освіти – прогностичної за своєю сутністю та здатної гнучко реагувати на суспільні зміни.

Одним із основних напрямів модернізації системи підготовки педагогічних працівників є утвердження високого соціального статусу вчителя, підвищення його ролі у формуванні громадянського суспільства та постійний особистісно-професійний розвиток. У сучасних педагогічних дослідженнях висвітлено такі аспекти професійного розвитку майбутніх учителів, як: концептуальні засади вищої педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай); загальні особливості професійно-педагогічної діяльності (О. Акімова, О. Браславська, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Коваль, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Семушина, Є. Панько, Л. Хомич, А. Щербаков); технологічний підхід у професійній підготовці (В. Беспалько, А. Грітченко, О. Коберник, О. Комар, М. Мартинюк, І. Підласий, О. Пометун, Г. Селевко, С. Ткачук); структурно-функціональні аспекти зрілої професійно-педагогічної діяльності (О. Андрієнко, Н. Дідик, О. Гречаник, Є. Клімов, М. Лебедик, А. Маркова, К. Платонов, В. Радул, О. Темрук, Т. Хмуринська, В. Шадрікова, Н. Шрамко, Г. Яворська); порівняльно-педагогічні дослідження особистісно-професійного розвитку педагогів у зарубіжних країнах (О. Безлюдний, І. Білецька, М. Кларін, Н. Лавриченко, Л. Пуховська, С. Шандрук та ін.).

Проблеми професійного розвиткув процесі фахової підготовки майбутніх педагогів детально розглядалися у психолого-педагогічних дослідженнях з позицій таких концептуальних підходів: суб’єктного – К. Альбуханова-Славська, А. Брушлинський, Л. Мітіна поєднують професійний розвиток із творчою самореалізацією та впливом самої особистості майбутнього педагога на цей розвиток; діяльнісного – П. Жане, В. Рибалка, С. Рубінштейн підкреслюють опору професійного розвитку на внутрішні потреби особистості до саморозвитку, самоактуалізації та самопізнання; професіографічного – Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін акцентують увагу на феномені освітньо-професійної діяльності у структурі професійного розвитку; акмеологічного – О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна розглядають професійний розвиток як індивідуалізований процес, який здійснюється на багатоконцептуальній основі, залежно від інтересів, намірів, індивідуальних якостей особистості.

Провідне значення в особистісно-професійному розвиткові педагога має етап професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, результатом якого є досягнення оптимальних рівнів особистісної та професійної зрілості, за яких формуються особистісні та професійні якості, що в інтегрованій цілісності визначають його особистісно-професійну зрілість. Психолого-педагогічними засадами для обґрунтування цілісного підходу до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів стали напрацювання сучасних науковців, результати досліджень яких сприяли визначенню феномену особистісно-професійного розвитку як інтегративного вияву низки компонентів зрілості особистості, пов’язаних із професійно-педагогічною діяльністю.

Питання особистісно-професійного розвитку людини були предметом розгляду у психолого-педагогічних працях Б. Ананьєва, О. Антонової, А. Бодальова, А. Вербицького, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, В. Моргуна, А. Петровського, В. Рибалки, С. Рубінштейна; науковцями досліджувалася природа особистості (А. Адлер, Е. Еріксон, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг); зрілість особистості (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Бардін, О. Ганжа, Т. Гусєва, В. Радул, О. Штепа); професійна зрілість (Б. Ананьєв, О. Андрієнко, О. Бодальов, А. Деркач, М. Ємельянова, М. Котик, С. Кривих, Ю. Кузнєцов, А. Маркова, Е. Мюрк, С. Наумкіна, М. Подимов, А. Реан, Т. Страва, Дж. Сюпер, Т. Хмуринська, Г. Яворська та ін.).

Технологічний підхід у сфері освіти сучасні дослідники реалізують за такими напрямами: педагогічні технології адаптації особистості в освітньому просторі (В. Александрова, Ш. Амонашвілі, Н. Анікєєва, С. Батишев, В. Беспалько, Б. Блум, П. Гальперін, У. Гласер, П. Ерднієв, А. Заруба, Є. Ільїн, М. Кларін, Н. Крилова, С. Лисенкова, Н. Морева, А. Нейлл, А. Окунєв, М. Палтишев, А. Прутченков, Л. Салміна, Г. Селевко, О. Сухаревська, В. Фірсов, С. Френе, М. Чошанов, В. Шаталов, М. Щетинін, П. Юцявічене); педагогічні технології індивідуалізації освітньої діяльності (О. Александрова, М. Альошина, М. Балабан, М. Башмаков, Д. Богоявленська, В. Беспалько, А. Бєлкін, А. Вербицький, Т. Войтенко, А. Границька, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, І. Гузенко, М. Гузик, В. Дьяченко, А. Заруба, О. Кірсанов, О. Коберник, Н. Крилова, О. Кушнір, Х. Лійметс, А. Нейлл, П. Підласий, М. Раковський, Г. Степанова, І. Унт, В. Фірсов, Р. Хазанкін, А. Хуторський, В. Шадріков, С. Шмаков, В. Штейнберг та ін.); педагогічні технології інтеграції особистості в освітній простір (Н. Волкова, Ю. Кулінка, Н. Крилова, Х. Паркхерст, Л. Савченко, Г. Селєвко, І. Якиманська).

Водночас питання особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя засобами сучасних педагогічних технологій досі залишаються відкритими, зокрема, потребують розгляду аспекти інтеграції концептуальних та технологічних засад особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, якості професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах дозволив виявити суперечності, які вимагають швидкого розв’язання, зокрема, між:

* суспільною потребою особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів та недостатнім вивченням у психолого-педагогічній науці теоретико-методичних основ організації цього процесу;
* високим рівнем соціальних очікувань і вимог до особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів і різновекторними динамічними тенденціями професійної підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу;
* широким арсеналом перевірених часом концептуальних підходів щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та низькою ефективністю їх упровадження в освітній практиці педагогічних вищих навчальних закладів;
* необхідністю впровадження ефективних педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у педагогічний процес закладів освіти і недостатньою обізнаністю викладачів із концептуальними засадами їх відбору для застосування у професійній діяльності.

Актуальність проблеми і виявлені суперечності стали підставою для вибору теми дослідження: **«Теорія та методика особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів»**.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна роботає складовою держбюджетної теми «Теорія та методика розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя технологій засобами естетичної культури» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (номер державної реєстрації 0115U002236). Тему дисертації затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 14 від 28 травня 2015 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23 червня 2015 р.).

**Мета дослідження** – на основі цілісного наукового аналізу розробити теоретичні та методичні засади дослідження, обґрунтувати систему педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та експериментально їх перевірити.

Відповідно до мети дослідження визначено основні його **завдання**:

1. На основі аналізу змісту ключових понять дослідження визначити сутність та структуру феноменів: «особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів», «особистісно-професійна зрілість учителя».
2. Обґрунтувати теоретико-методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі.
3. Розробити концепцію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.
4. З’ясувати психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.
5. Проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.
6. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні особистісно-професійної зрілості як результату особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.
7. Розкрити сутність професійно зрілої діяльності вчителя, структуру його особистості та особливості особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в освітньо-професійному просторі вищого педагогічного навчального закладу.
8. Спроектувати та апробувати модель поетапного особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.
9. Обґрунтувати систему педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах та експериментально їх перевірити.

*Об’єкт дослідження* **–** процес професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

*Предмет дослідження* **–** теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

**Загальна гіпотеза дослідження** полягає в тому, що особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя визначається його інтегративною якістю – особистісно-професійною зрілістю, що формується відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад та обґрунтованої і впровадженої системи педагогічних технологій під час поетапної організації професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Провідна ідея дослідження.** Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя в умовах вищого педагогічного закладу освіти розглядається як динамічний процес, спрямований на формування готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних та професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні особистісної та професійної зрілості.

Узагальненим результатом та інтегративним виявом компонентів особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в умовах педагогічного вищого навчального закладу приймається категорія особистісно-професійної зрілості.

Основою успішного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя є його цілеспрямована, системно організована професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі, яка інтегрує три етапи: 1) адаптації майбутніх учителів до умов освітньо-професійної діяльності; 2) індивідуалізації майбутніх учителів та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; 3) інтеграції майбутніх учителів у освітньо-професійному просторі.

Така інтеграція уможливлює цілісну, системну організацію професійної підготовки педагогів як конкурентоспроможних, мобільних та компетентних фахівців і гарантує їм успішну професійну діяльність та кар’єрне зростання.

**Концепція дослідження** охоплює три взаємопов’язані концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї: методологічний, теоретичний і технологічний.

*Методологічний концепт* є основою для розкриття наукових підходів до проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя на підставі наявних концепцій зрілості особистості, розуміння складної її природи на засадах інтегративного підходу. Перевагою пропонованого підходу до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є інтеграція окремих компонентів зрілості особистості, формування яких до цього часу здійснювалося відокремлено: соціально-професійної зрілості (О. Ганжа, Т. Хмуринська, Г. Яворська), соціальної (А. Гузовська, Л. Канішевська, О. Михайлов, В. Радул, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, М. Ємельянова), особистісної (А. Кошелєва) та мотиваційної зрілості (Л. Колмогорова).

Інтеграційною основою у дослідженні стали структурні концепції розвитку особистості (психодинамічна концепція, аналітична теорія особистості К. Юнга, его-теорія особистості Е. Еріксона, гуманістична теорія особистості Е. Фромма, соціокультурна теорія особистості К. Хорні, диспозиційна теорія особистості Г. Олпорта, гуманістичний напрям у теорії особистості А. Маслоу, феноменологічний напрям у теорії особистості К. Роджерса) та етапи становлення особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (адаптації, індивідуалізації та інтеграції) в освітньо-професійному просторі вищого навчального закладу.

Методологічним концептом дослідження стали:

1. психодинамічний підхід дозволив визначити професійну зрілість особистості вчителя як здатність контролювати ситуації професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки вихованців і спрямовувати її за прийнятними для суспільства напрямами освітньої діяльності (З. Фрейд);
2. аналітичний підхід обумовив досягнення особистістю професійної зрілості як найвищого рівня розвитку засобами повної самореалізації всіх елементів особистості шляхом їхнього об’єднання впродовж професійної підготовки навколо центру особистості – самості (К. Юнг);
3. соціокультурний підхід виявив професійну зрілість особистості майбутнього вчителя в умінні гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, успішно обираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності у змінюваних ситуаціях вияву особистісних потреб вихованців (К. Хорні);
4. диспозиційний підхід пов’язує професійну зрілість особистості з ціннісю і потребою безперервного професійного становлення, конструктивністю міжособистісних відносин, врівноваженістю, реалістичністю та самокритичністю у сприйнятті себе й оточення (Г. Олпорт);
5. біхевіористичний підхід визначив дієвим засобом формування компетентності та професіоналізму фахівця самоконтроль і репетиції поведінки, які регулюють професійну підготовку, посилюючи позитивні підкріплення та мінімізуючи можливість покарання. Формування компетентності та професіоналізму як різноступеневої кваліфікації фахівця передбачає певну шкалу ступенів їхнього прояву від некомпетентного фахівця до компетентного педагога та педагога-професіонала (Б. Скіннер);
6. когнітивний підхід дозволив схарактеризувати зрілу особистість здатністю до оцінювання прогностичної ефективності своїх конструктів на підставі набутого досвіду, готовністю до їх перегляду за вимогами досвіду життя, відкритістю до розширення своєї конструктної системи та добре розвиненим репертуаром виконання соціальних ролей (Дж. Келлі);
7. феноменологічний підхід сприяв визначенню зрілості особистості як прийняття людиною себе й інших такими, якими вони є, що зумовлюється відповідністю реального й ідеального «Я» та викликає почуття прийняття, поваги та цінності (К. Роджерс);
8. соціально-психологічний підхід сприяв визначенню етапів становлення особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (адаптації, індивідуалізації та інтеграції) в освітньо-професійному просторі вищого навчального закладу (А. Петровський).

*Теоретичний концепт* визначає систему вихідних параметрів, які розкривають розуміння сутності особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя як процесу становлення інтегративної якості особистості – особистісно-професійної зрілості, що вміщує її громадянську, життєво-професійну, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілості та сформованість самості особистості. Результатом особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя є його особистісна та професійна зрілість, що трактується як інтегративна якість, яка визначає його професійну спрямованість й особливості вияву на оптимальному рівні компонентів сфери професійної діяльності особистості та потребує тривалого періоду особистісно зорієнтованого розвитку.

*Технологічний рівень* передбачає визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів особистісно-професійної зрілості як узагальненого результату особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах. Процес особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя забезпечується системою педагогічних технологій, які найбільш ефективні на кожному з етапів особистісно-професійного розвитку: 1) адаптації майбутніх учителів до умов освітньо-професійної діяльності; 2) індивідуалізації майбутніх учителів та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; 3) інтеграції майбутніх учителів у освітньо-професійному просторі. Органічне й системне використання комплексу педагогічних технологій забезпечує досягнення всіма випускниками вищого педагогічного навчального закладу щонайменше задовільного рівня сформованості компонентів особистісно-професійного розвитку, які в єдності спрямовані на кінцевий результат – індивідуальний стиль освітньо-професійної діяльності майбутнього вчителя.

**Методологічну основу дослідження** становлять філософські положення про особистість та її розвиток, трактування загального зв’язку та взаємообумовленості сфер розвитку особистості; філософські концепції, що розкривають сутність освіти у розвитку особистості та суспільства; теорії людської діяльності, соціального управління, виховання та освіти; положення педагогіки та психології про головну роль особистості студента у навчальному процесі; концептуальні положення філософії, психології і педагогіки щодо професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

**Теоретичну основу дослідження** складають положення сучасної психолого-педагогічної науки про розвиток (Б. Бітінас, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); неперервну професійно-педагогічну освіту (С. Артюх, С. Батишев, Р. Гуревич, О. Коваленко, О. Комар, Н. Ничкало, В. Олійник та ін.); особистісно зорієнтований підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя (І. Бех, В. Давидов, І. Якиманська та ін.); психолого-педагогічні засади професійної підготовки педагогів у системі вищої освіти (О. Браславська, І. Зязюн, А. Кузьмінський, С. Совгіра, А. Хуторський та ін.); основні положення теорії систем і концепцію цілісного процесу розвитку особистості (Ю. Бабанський, В. Ільїн).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов’язаних та адекватних меті й завданням дослідження методів: *теоретичні методи* – аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, соціології, педагогіки, психології для визначення сутності, структури й особливостей особистісно-професійного розвитку; аналіз психолого-педагогічних джерел для визначення термінологічного апарату дослідження; порівняння, синтез різних концептуальних підходів до трактування понять «розвиток», «зрілість особистості» для розробки концептуальних засад особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; систематизація теоретичних та емпіричних даних для обґрунтування психолого-педагогічних основ особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; теоретичне моделювання для проектування моделі поетапного особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; *емпіричні методи* –природні, контрольовані польові спостереження за сформованістю компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; метод анамнезу для вивчення практики професійної підготовки окремих студентів шляхом використання особистісних опитувальників; обстеження в малих групах, експеримент (констатувальний, формувальний) з метою встановлення рівнів особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя; кореляційний аналіз для встановлення взаємозв’язків між чинниками особистісно-професійного розвитку (змінними) й усередині них; *методи математичної статистики* для відображення педагогічного явища в кількісних показниках, порівняння даних експериментальних та контрольних груп, відстеження тенденцій у якісних змінах рівнів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, перевірки надійності та валідності результатів дослідно-експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Рівненського державного гуманітарного університету.

До участі в експерименті було залучено: 598 студентів вищих навчальних закладів і 153 викладачі педагогічних університетів.

**Наукова новизна результатів дослідження** полягає в тому, що:

*уперше:* науково обґрунтовано теоретико-методичні і концептуальні засади особистісно-професійного розвитку, що включають методологічний, теоретичний і технологічний концепти; розкрито сутність професійно-зрілої діяльності вчителя, структуру та особливості особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в освітньо-професійному просторі вищого педагогічного навчального закладу; спроектовано модель особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, яка містить: мету, методологічні підходи (психодинамічний, аналітичний, соціокультурний, диспозиційний, біхевіористичний, когнітивний, гуманістичний, феноменологічний та соціально-психологічний), етапи та сфери особистісно-професійного розвитку (принципи професійно-зрілої педагогічної діяльності; кваліфікаційні ступені; сегменти сфери особистісно-професійного потенціалу: професійно-психологічна сфера діяльності; соціально-професійні умови діяльності педагога; соціально-практична сфера діяльності); педагогічні технології особистісно-професійного розвитку (технології адаптації до умов освітньо-професійної діяльності; технології індивідуалізації та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; технології інтеграції майбутніх учителів до освітньо-професійного простору); компоненти особистісно-професійного розвитку та його очікуваний результат – індивідуальний стиль професійно зрілої діяльності педагога; обґрунтовано систему педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у відповідності до трьох етапів означеного процесу (адаптації до умов освітньо-професійної діяльності; індивідуалізації та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; інтеграції майбутніх учителів до освітньо-професійного простору); визначено компоненти (громадянська, життєво-професійна, соціальна, духовна, психологічна, мотиваційна зрілість та самість особистості), критерії (міра особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів за ознаками продуктивності освітньо-професійної діяльності та розвитку професійно-значущих якостей), показники та рівні (відмінно, дуже добре, добре, достатньо, задовільно) особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога;

*уточнено* поняття «особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (динамічний процес, спрямований на формування готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних та професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні особистісної та професійної зрілості); «особистісно-професійна зрілість учителя» (готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, обумовлена комплексом компонентів особистісно-професійного розвитку: громадянською, життєво-професійною, соціальною, духовною, психологічною, мотиваційною зрілістю та самістю особистості);

*набули подальшого розвитку* психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів на засадах диференційованого застосування ефективних та дієвих концептуальних підходів розвитку зрілості особистості;педагогічні технології особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, які розкривають зміст, форми та методи адаптації, індивідуалізації та інтеграції майбутніх учителів в умовах освітньо-професійного простору.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці та впровадженні діагностичного інструментарію для визначення рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; авторських навчальних програм курсів «Педагогіка», «Теорія і методика виховання», «Вища освіта та Болонський процес», «Історія педагогіки вищої школи», спецкурсів «Педагогічні системи та технології», «Виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу» та їх навчально-методичного забезпечення.

Навчально-методичні посібники «Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії», «Організація, зміст і оцінювання неперервної педагогічної практики майбутніх учителів», «Персоналії в історії національної педагогіки: 20 видатних українських педагогів», «Методологічно-теоретичні й методичні засади виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу в умовах євроінтеграції», модульний посібник «Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-зорієнтованої освіти», довідник «Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика», навчально-методичні комплекси для викладання навчальних дисциплін «Вища освіта та Болонський процес», «Історія педагогіки вищої школи», комплекс дидактичних матеріалів із циклу дисциплін професійно-педагогічної підготовки: «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя технологій» (до дисципліни «Методика навчання технологій»), «Єдність індивідуального та колективного підходів у вихованні» (до дисципліни «Теорія і методика профорієнтаційної роботи»), «Педагогічні технології особистісно-професійного розвитку» (до дисципліни «Методика професійного навчання») можуть бути використані у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі розробки державних галузевих освітніх стандартів, при укладанні навчальних планів, програм, навчально-методичної літератури для вивчення навчальних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах та системі післядипломної педагогічної освіти.

**Результати дослідження впроваджено** у навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 4000/01-55/29 від 22.10.2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2468 від 23.09.2015 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1525 від 25.09.2015 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1234-33/03 від 30.09.2015 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 282/03 від 25.09.2015 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 194 від 2.09.2015 р.), курсів підвищення кваліфікації вчителів Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (довідка № 216/1 від 24.09.2014 р.).

**Особистий внесок автора.** В опублікованому науково-методичному посібнику «Персоналії в історії національної педагогіки: 20 видатних українських педагогів» (2002) (у співавторстві з В. Бардіновою, А. Бойко, Ж. Борщ та ін.) здобувачем розкрито історико-педагогічні основи формування особистісно-професійної зрілості (автор. стор. 231–245); у навчально-методичному посібнику «Організація, зміст і оцінювання неперервної педагогічної практики майбутніх учителів» (2002) (у співавторстві з А. Бойко, Н. Дем’яненко, О. Лавриненко та ін.) здобувачем обґрунтовано шляхи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у процесі пропедевтичної, бакалаврської та магістерської педагогічних практик (автор. стор. 13–23, 31–49, 63–75); у навчально-методичному посібнику «Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії» (2004) (у співавторстві з В. Бардіновою, А. Бойко, Ж. Борщ та ін.) поданий дослідником матеріал присвячений обґрунтуванню історико-теоретичних основ виховання особистості в колективі, єдності індивідуального та колективістського підходів у вихованні як передумов особистісно-професійного розвитку (автор. стор. Ч. І: 46–55, 149–159; Ч. 2: 108–129); в опублікованих у співавторстві двох частинах довідника «Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика» (2007) (у співавторстві з Н. Білик, С. Клепко, П. Матвієнко та ін.) здобувачем подано педагогічні технології особистісно-професійного розвитку в освітніх системах зарубіжних країн (автор. стор. Ч. І: 61–63,154–155,157–158; Ч. 2: 15–16,43–44, 49–52,193–194, 199–201);
у науково–методичному посібнику «Методолого–теоретичні й методичні засади виховання молоді на національно–культурних традиціях українського народу в умовах євроінтеграції» (2008) (у співавторстві з А. Бойко, Н. Вакуленком, О. Ільченко) особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні цілісності процесу виховання молоді на національно–культурних традиціях українського народу як передумови розвитку громадянської зрілості (автор. стор. 52–77).

**Апробація основних положень, висновків і результатів дослідження.** Теоретико-методичні результати дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів: *міжнародних:* «Педагогічна україністика в контексті Болонського процесу: європейський та регіональний аспект» (Полтава, 2006), «Служба Богові і Батьківщині *–* національний виховний ідеал українського народу (40 років світлої пам’яті Г. Г. Ващенка – видатного педагога ХХ століття)» (Полтава, 2007), «Європейський вектор української освіти» (Полтава, 2008), «Інтернаціоналізація засобів формування особистості вчителя у контексті Болонських реформ» (Полтава, 2009), «Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі» (Полтава, 2009), «Veda a vznik» (Прага, Чехія, 2009/2010), «Strategiczne pytania swiatowej nauki ‑ 2010» (Пшемишль, Польща, 2010), «Zprávy vědecké ideje – 2010» (Прага, Чехія, 2010), «Андрагогіка в системі педагогічних наук: методологія, теорія, практика» (Полтава, 2011), «Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики» (Полтава, 2012), «Інтеграція змісту освіти на засадах освіти для сталого розвитку» (Полтава, 2012), «Science and Education: a New Dimension» (Будапешт, Угорщина, 2014), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014), «Освітні процеси в європейському вимірі» (Київ, 2014, 2015), «European academic assembly – 2014» (Краків, Польща, 2014), «Освітня галузь «Технологія» : реалії та перспективи» (Київ, 2015); *всеукраїнських:* «Актуалізація ідей антропоцентризму в умовах реформування загальноосвітньої і вищої школи» (Полтава, 2001), «Організація навчальних закладів III–IV рівнів акредитації як соціально-педагогічних комплексів» (Полтава, 2005), «Сучасна школа і розвиток лідерства в освіті» (Полтава, 2007), «Духовно-моральна парадигма творчості Григорія Ващенка» (Полтава, 2008), «Студентське й учнівське самоврядування: досвід, проблеми та перспективи розвитку» (Полтава, 2008), «Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності» (Полтава, 2008), «Тьюторство як фактор індивідуалізації педагогічного процесу в контексті кредитно-модульної системи навчання» (Полтава, 2011), «Моделі сучасних компетентностей педагогічного працівника» (Карлівка, 2011), «Політехнічна освіта як засіб забезпечення ринку праці в Україні» (Полтава, 2013), «Теоретико-методичні засади компетентнісної моделі змісту освітніх галузей загальноосвітньої школи» (Полтава, 2013), «Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти: досвід та перспективи» (Умань, 2015). Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях ученої ради і міжкафедрального методологічного семінару зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (2003–2015 рр.), були апробовані в ході аудиторних та позааудиторних занять, керівництва навчально-виробничими практиками.

**Публікації.** Основні результати дослідження опубліковано у 41 праці, із яких 34 – одноосібні. Серед них: 1 монографія, 22 одноосібні статті відображають основні наукові результати дослідження, з яких 5 публікацій у зарубіжних періодичних виданнях; 2 навчально-методичні посібники (у співавторстві),
2 науково-методичні посібники, 1 модульний посібник, 1 педагогічний довідник,
4 статті апробаційного характеру, 8 статей додатково відображають результати дослідження.

**Матеріали кандидатської дисертації** на тему «Формування в студентів педагогічних інститутів умінь і навичок організації виховної роботи з учнями
в процесі неперервної педагогічної практики» зі спеціальності 13.00.01, захищеної в 1989 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Робота містить вступ, 5 розділів, висновки до кожного розділу, висновки, список використаних джерел (587 найменувань), 41 додаток на
72 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 551 сторінка, основний текст –
426 сторінок. Робота містить 26 рисунків і 18 таблиць.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено мету, завдання, об’єкт, предмет, гіпотезу дослідження, викладено вихідні концептуальні підходи, охарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну, практичне значення роботи, особистий внесок автора у роботах, опублікованих у співавторстві; наведено відомості про впровадження, апробацію результатів дослідження, публікації, структуру та обсяг дисертації.

**У** **першому** **розділі** – **«*Методологічні та теоретичні основи особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя»*** – розкрито сутність, структуру та особливості особистісно-професійного розвитку, розглянуто концептуальні засади дослідження, визначено психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в умовах педагогічних вищих навчальних закладів.

Дослідження феномену особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів обумовлюється запитами ринку до сучасної освіти та високим рівнем соціальних очікувань і вимог до професійної зрілості сучасних учителів. На основі аналізу наукової літератури уточнено зміст ключових понять: «розвиток», «особистість», «особистісний розвиток», «професійний розвиток», «зрілість», «особистісна та професійна зрілість».

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Б. Ананьєв, О. Антонова, І. Бех, А. Бодальов, Л. Божович, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Лазурський, О. Леонтьєв, А. Макаренко, В. Моргун, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн, І. Сєченов, В. Сухомлинський) дозволив дійти висновку, що розвиток людини найчастіше розглядається науковцями як досягнення під впливом середовища певного ступеня духовної, розумової зрілості, свідомості та культури. З’ясовано, що змістова частина поняття «особистість» охоплює єдність індивідності (природного начала) та індивідуальності, яка формується соціальним середовищем у процесі соціалізації та виховання. Особистісний розвиток визначається як процес якісного перетворення індивідуальних властивостей особистості та їх застосування згідно з умовами діяльності людини. Поняття «професійний розвиток» трактується як процес досягнення майбутнім педагогом самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку, організований на багатоконцептуальних засадах індивідуалізованої освітньо-професійної діяльності.

Феномен «особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» визначено як динамічний процес, спрямований на формування готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних та професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні особистісної та професійної зрілості. Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів обґрунтовано теоретичними концепціями розвитку зрілості особистості, які засвідчили її практичну доцільність для розуміння і здійснення професійної підготовки, серед них: психодинамічна, індивідуальна, гуманістична, соціокультурна, диспозиційна, аналітична та его-теорія особистості, гуманістичний та феноменологічний напрями у теорії особистості. На основі характеристик указаних концепцій розвитку зрілості особистості розроблено сучасну концепцію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Узагальненим результатом особистісно-професійного розвитку приймається категорія «зрілість», що визначається як інтегративний показник якості особистості, як неперервний процес і результат розвитку станів особистості на різних етапах життя людини, що характеризується найвищими показниками повноцінної реалізації своїх функцій, якісних ознак і повною реалізацією та стабілізацією системних властивостей особистості як складників її інтегрованості в соціум.

Аналіз тлумачення поняття «особистісна зрілість» вітчизняними та зарубіжними дослідниками (А. Адлер, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Бардін, О. Ганжа, Т. Гусєва, Е. Еріксон, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Радул, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Ф. Скіннер, З. Фрейд, К. Хорні, О. Штепа, К. Юнг) показав, що воно характеризується двома підходами:

* із позицій індивідуальних суб’єктивних переживань людини,
її задоволеності якістю життя (здебільшого західні теорії особистості);
* із позицій соціальної значущості особистості для суспільства,
з акцентуванням уваги на процесах набуття людиною значущості в соціумі (переважає у вітчизняній філософії та психолого-педагогічній науці).

У результаті узагальнення наукових підходів установлено, що феномен особистісної зрілості потребує тривалого періоду онтогенезу та зумовлений інтегративними вимогами та особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів сфери життєдіяльності особистості: громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості та сформованості самості особистості. Визначені компоненти особистісної зрілості є професійно значущими характеристиками, які зумовлюють успішність професійного становлення майбутніх учителів.

Професійна зрілість майбутнього вчителя як результат його особистісно-професійного розвитку є інтегрованою якістю, яка визначає його професійну спрямованість (здатність до продуктивного виконання професійної діяльності узагальненими та стандартизованими способами професійно-педагогічних дій), що сучасною педагогічною наукою поділяється на предметну професійно-орієнтовану, базову соціально-особистісну та ключову професійно-психологічну спрямованість.

Пояснення сутності особистісно-професійного розвитку та його прогнозування визначалося наявними структурними концепціями розвитку зрілості особистості у психодинамічній теорії особистості З. Фрейда, індивідуальній теорії особистості А. Адлера, гуманістичній теорії особистості Е. Фромма, соціокультурній теорії особистості К. Хорні, диспозиційній теорії особистості Г. Олпорта, его-теорії особистості Е. Еріксона, аналітичній теорії особистості К. Юнга, гуманістичному напрямі теорії особистості А. Маслоу, феноменологічному напрямі теорії особистості К. Роджерса й ін.

У дослідженні з’ясовано психолого-педагогічні основи особистісно- професійного розвитку майбутніх учителів, відповідно до яких два аспекти розвитку – особистісний та професійний – інтегровано у цілісний процес професійної підготовки майбутніх учителів в умовах вищих педагогічних навчальних закладів. Розуміння завдань і способів особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя здійснюється за двома підходами: психологічним і педагогічним. Предметом психологічного вивчення у цьому явищі став процес і результат розвитку особистості, з’ясування наявних і потенційно можливих особистісно-професійних якостей в умовах особистісно зорієнтованої професійної підготовки та визначення вихідних рівнів сформованості особистісно-професійних якостей у майбутніх учителів. Педагогічний підхід до визначення завдань і способів розвитку професійної зрілості особистості передбачав обов’язкове з’ясування особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя для його відповідності вимогам державних освітніх стандартів, розробку педагогічних технологій з відповідними прийомами та способами формування важливих особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя.

**У другому розділі** – ***«Стан******особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів»*** –проаналізовановітчизняний та зарубіжний досвід організації діяльності вищих навчальних закладів щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; виокремлено компоненти, критерії, показники та схарактеризовано рівні особистісно-професійної зрілості як результату особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; висвітлено методику проведення констатувального етапу експерименту та його результати.

Здійснений у дослідженні порівняльний аналіз підготовки педагогів за кордоном виявив орієнтацію змісту освіти на формування вчителя, здатного працювати в умовах соціальної злагоди, мобільності, демократизму та взаємодії різних культур. Цьому сприяють варіативність навчальних програм підготовки вчителів у зарубіжних країнах, елективний (вибірковий) принцип освіти, дроблення й інтеграція навчальних дисциплін. В організації навчальної діяльності студентів провідне місце займає концептуальний та проблемний виклад основного теоретичного матеріалу й евристичний метод його засвоєння через самостійне оволодіння студентами знаннями, які формуються у процесі застосування активних методів навчання на практичних заняттях (практикумах і семінарах). Різні види педагогічної практики: практика-спостереження та навчально-виховна практика – мають безвідривну й активну, з відривом від занять, форми організації. Для подальшої професійної діяльності у багатьох західних країнах необхідно мати два дипломи: перший – із теоретичної підготовленості у навчальному закладі, другий – після річного практично-професійного стажування.

На підставі вивчення особливостей професійної підготовки вчителя у вітчизняній та зарубіжній вищій педагогічній освіті схарактеризовано сучасний етап її становлення та розвитку як євроінтеграційний етап створення умов для інформатизації та реалізації Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) ‑ базового інструментарію прозорості професійної підготовки, узгодження державних освітніх стандартів і поліпшення вищої педагогічної освіти з урахуванням прагнень і можливостей громадян.

В обґрунтуванні сучасного підходу до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів особливу цінність становить раціональне поєднання двох протилежних принципів: 1) визнання пріоритету особливих, індивідуальних ознак особистості у професійній підготовці над узагальненим соціальним замовленням суспільства; 2) пріоритет загальних соціальних вимог над різноманітністю підходів особистісно зорієнтованої спрямованості професійної підготовки. Прагнення кожної особистості віднайти свій індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності забезпечується поєднанням її індивідуальних потреб, можливостей, інтересів з вимогами суспільства, які в галузі освіти регламентуються державними освітніми стандартами.

Вітчизняна професійна підготовка вчителя визначає ряд визнаних суспільством рівнів вияву професійно-значущих якостей: педагогічної умілості, яка базується на достатній теоретичній і практичній підготовці, що забезпечується навчальними закладами і без якої неможливо працювати у школі; педагогічної майстерності – доведеної до високого ступеня досконалості навчальної та виховної умілості, що відображає досконалість володіння методами і прийомами використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу; педагогічної творчості, яка характеризується включенням у навчально-виховну діяльність тих чи інших методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів навчання та виховання; педагогічного новаторства – найвищого рівня професійної діяльності вчителя, який органічно включає висунення та реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання та виховання й суттєве підвищення його якості.

Водночас характерними суперечливими ознаками вітчизняної професійної підготовки студентів залишаються неузгодженість між потребами сучасного суспільства та рівнем підготовки випускників шкіл і вишів, між оновленням цілей і завдань освіти та застарілими формами організації вищої освіти, розходження інтересів і можливостей суб’єктів освітнього процесу.

Для визначення стану особистісно-професійного розвитку студентів обґрунтовано критерії, показники та схарактеризовано його рівні. Міру особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів охарактеризовано рівнями його сформованості за ознаками продуктивності освітньо-професійної діяльності та розвитку професійно-значущих якостей. Міру інтенсивності вияву цих ознак визначено показниками особистісно-професійної зрілості.

У дослідженні запропоновано авторський діагностичний інструментарій визначення рівнів особистісно-професійного розвитку у вигляді опису якісних показників міри вияву сформованості громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості та самості особистості.

Схарактеризовано п’ять *рівнів особистісно-професійного розвитку* майбутніх учителів: 50–54 бали – задовільний рівень; 55–64 бали – достатній рівень;
65–79 балів – добрий рівень; 80–89 балів – дуже добрий рівень; 90–100 балів – відмінний рівень.

Для *відмінного* рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є характерним: почуття патріотизму, планетарна свідомість; високий рівень реалізації подій життя; професійна спрямованість (предметна, базова та ключова) характеризується творчим оперуванням навчальним матеріалом у галузі професійно-педагогічної діяльності, виявленням ґрунтовних узагальнених знань сучасних методів її дослідження й аналізу, виявленням уміння прогнозувати та виконувати у нових навчальних умовах професійно-педагогічну діяльність; гармонія з оточенням, розуміння сенсу життя, потреба у духовній близькості з іншими; духовна мораль; наявність власної життєвої філософії; лідерство; самореалізація та самовдосконалення.

Для *дуже доброго* рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів характерні: почуття громадського обов’язку, національна свідомість; креативність у вирішенні життєвих ситуацій; професійна спрямованість (предметна, базова та ключова) характеризується знаннями у галузі професійно-педагогічної діяльності з високим ступенем узагальнення, розумінням сучасних методів її дослідження й аналізу, орієнтуванням у нових для студента ситуаціях, розробкою власних способів професійних дій, що іноді потребує незначних консультацій викладача, аргументованим формулюванням суджень і виявленням власної позиції щодо розробки та впровадження превентивних та оперативних професійно-педагогічних заходів у фаховій діяльності; близькість, контактність, потреба у спілкуванні, піклуванні та повазі до інших; гуманістична мораль; позитивне мислення й емоції, психологічна автономність; упевненість у своїх можливостях; саморозвиток і саморегуляція.

Для *доброго* рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів характерні: просуспільна діяльність; ініціативність у вирішенні життєвих ситуацій; професійна спрямованість (предметна, базова та ключова) характеризується спеціалізованими фактологічними та теоретичними знаннями у галузі професійно-педагогічної діяльності, розумінням її принципів і процесів, демонстрацією вміння аналізу та прийняття рішень з упровадження педагогічних технологій; емпатія та глибинність переживань; вимогливість до себе; автономність; задоволеність своїми особистісними якостями; самоконтроль.

Для *достатнього* рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є характерним: участь у житті суспільства; професійна спрямованість (предметна, базова та ключова) характеризується володінням спеціалізованими фактологічними та теоретичними знаннями у галузі професійно-педагогічної діяльності, виявляє знання її принципів, процесів, демонструє початкові вміння аналізу та прийняття рішень з упровадження педагогічних технологій без урахування причинно-наслідкових зв’язків; відкритість, терпимість і толерантність; відповідальність; розсудливість і емоційна врівноваженість; стійкі домагання; самоприйняття.

Для *задовільного* рівня особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів характерно: інтерес до суспільно-політичного життя; професійна спрямованість (предметна, базова та ключова) характеризується формулюванням вимог професійно-педагогічної діяльності, відтворенням деяких фрагментів змісту педагогіки як галузі знань, що становить певну завершену, але незначну частину змісту, виявленням здатності вирішувати на репродуктивному рівні типові фахові завдання з допомогою викладача, виконанням найпростіших завдань професійно-педагогічної діяльності під керівництвом викладача; колективізм і доброзичливість у ставленні до людей; колективістська мораль; перевага раціонального над емоційним; стійкі переконання; самостійність.

На констатувальному етапі дослідження, яким було охоплено 311 майбутніх учителів, виявлено три динамічні групи досліджуваних: зі стійким зростанням дуже доброго та відмінного рівнів розвитку на всіх етапах професійно-педагогічної підготовки: сформованість самості особистості (відповідно, на 3,6 % та 2,4 %), психологічної (відповідно, на 2,5 % та 4,4 %) та життєво-професійної зрілості (відповідно, на 8,9 % та 17,4 %); із добрим, дуже добрим та відмінним рівнями вияву особистісно-професійного розвитку та нестійкою тенденцією до зростання цих рівнів: мотиваційна (відповідно, зростання на 0,8 %, зменшення на 1,3 % та 1,3 %) та соціальна зрілість (відповідно, відсутність зростання, зменшення на 4,8 % та зростання на 18,7 %); із стійким зменшенням доброго, дуже доброго та відмінного рівнів особистісно-професійного розвитку, з окремими регресивними тенденціями: громадянська (відповідно, зменшення на 6,2 %, 6,0 % та 16,5 %) духовна зрілість (відповідно, зменшення на 3,5 %, 7,5 % та 3,9 %).

**У третьому розділі** – *«****Проектування моделі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів»*** – охарактеризовано сутність та структуру професійно зрілої діяльності та особистості вчителя, розкрито етапи та спроектовано модель особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Складність і багатогранність особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя зумовили необхідність його представлення у вигляді моделі, розробці якої передувало попереднє обґрунтування сутності та структури професійно зрілої діяльності вчителя і його особистості, які стали вихідними складниками моделі.

У дослідженні структуру професійно зрілої діяльності вчителя представлено у вигляді трьох сфер:

* соціально-професійні умови діяльності вчителя, зумовлені взаємодією учасників освітнього процесу в загальноосвітньому закладі та у соціальному довкіллі, де відбувається становлення окремих компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя;
* соціально-практичні характеристики діяльності вчителя, які охоплюють стандартний перелік проблем, завдань повсякденної професійно-педагогічної діяльності, перебувають під впливом змін параметрів умов цієї діяльності і ступеня невизначеності задач (співвідношення стандартних та різнопланових складових діяльності);
* професійно-психологічні характеристики діяльності вчителя, що визначаються професійними, соціальними якостями та установками, ціннісними орієнтаціями, світоглядом, специфікою професійно-педагогічної діяльності.

Наступним етапом дослідження стала трансформація структури професійно зрілої діяльності вчителя у структуру його професійно зрілої особистості, що забезпечує виконання прогностичної функції стосовно змін у особистісно-професійному розвиткові вчителя відповідно до сучасних вимог суспільства.

У структурі професійно-зрілої особистості вчителя було визначено професійно-значущі особистісні якості, які забезпечують успішність досягнення цілей професійно-педагогічної діяльності та визначають мету підготовки професійно зрілої особистості майбутнього вчителя у вигляді:

* соціально-професійної сфери майбутньої діяльності, що забезпечується сформованістю спеціальної спрямованості, якою задаються конкретні алгоритми і правила виконання професійно-педагогічних дій;
* соціально-практичної сфери майбутньої діяльності, що зумовлена сформованістю базової професійної спрямованості й визначає здатність застосування у професійно-педагогічній діяльності фундаментальних знань і вмінь;
* професійно-практичної сфери майбутньої діяльності, що визначена сформованістю ключової професійної спрямованості, обумовлена індивідуальними психологічними властивостями особистості з опорою на її пізнавальні психічні функції і є інструментарієм реалізації спеціальної і базової професійної спрямованості.

Результатом професійної спрямованості у трьох сферах професійно-педагогічної діяльності вчителя є його індивідуальний стиль – стійка система способів її здійснення, що реалізується у прагненні до успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

На основі узагальнення вище зазначеної структури професійно-зрілої діяльності та особистості майбутнього учителя спроектовано модель особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя (рис. 1), яка містить такі складники: мету – поетапний особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя; методологічні підходи до розвитку зрілості особистості (психодинамічний, аналітичний, соціокультурний, диспозиційний, біхевіористичний, когнітивний, гуманістичний, феноменологічний та соціально-психологічний), етапи особистісно-професійного розвитку (адаптації, індивідуалізації та інтеграції), сфери особистісно-професійного розвитку (принципи професійно-зрілої педагогічної діяльності; кваліфікаційні ступені; сегменти сфери особистісно-професійного потенціалу: професійно-психологічна сфера діяльності; соціально-професійні умови діяльності педагога; соціально-практична сфера діяльності); педагогічні технології особистісно-професійного розвитку (технології адаптації до умов освітньо-

****















****

****











Отримання квалі-фікації молод-шого спеціаліста або перші два роки навчання на бакалавраті













* результативності;
* ефективності;
* об’єктивної орієн-тованості змісту педагогічної дії;
* особистісної орієнтованості;
* імперативності;
* рефлексивності;
* гармонійності.















****













****















****

























****





****







професійної діяльності; технології індивідуалізації та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; технології інтеграції майбутніх учителів до освітньо-професійного простору); компоненти особистісно-професійного розвитку (громадянська, життєво-професійна, духовна, соціальна, психологічна, мотиваційна зрілість та зрілість самості особистості); очікуваний результат – індивідуальний стиль професійно-зрілої діяльності педагога. Модель особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів обіймала три провідні етапи: адаптації, індивідуалізації та інтеграції, кожен із яких мав відносно стабільні часові відрізки професійної підготовки у порівняно сталих освітніх просторах (абітурієнт, підготовка молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, молодий спеціаліст тощо).

Метою першого етапу становлення особистісно професійної зрілості – адаптації – було активне опанування майбутніми вчителями чинних на окремих етапах і формах допрофесійної підготовки нормативними вимогами освітньо-професійної діяльності. У майбутнього вчителя виникала об’єктивна потреба оволодіти єдиними для всіх вимогами освітнього простору, максимально адаптуючись на даному етапі (формі організації) професійно-педагогічної підготовки. В освітньому просторі етапу адаптації на кожному конкретному ступені організації професійної підготовки створювалися сприятливі умови для формування таких особистісно-професійних якостей, яких в індивіда до цього не було, але вони вже наявні або перебувають у процесі становлення в інших учасників навчально-професійної діяльності та відповідають нормативному рівневі вимог державних освітніх стандартів.

Другий етап – індивідуалізації – характеризувався активізацією пошуку засобів і способів вираження майбутніми вчителями своєї індивідуальності та її фіксацією у навчально-професійній діяльності. Реалізуючи потребу щодо ідеального представлення себе в освітньому просторі, майбутній учитель мобілізував власний особистісно-професійний потенціал для вияву своєї індивідуальності, демонструючи обізнаність, сміливість, успіхи в окремих видах освітньо-професійної діяльності, індивідуальний підхід до вирішення навчально-професійних завдань. Таким чином, студент інтенсифікував у референтному для нього освітньо-професійному просторі пошук осіб, здатних забезпечити йому оптимальну персоналізацію.

Третій етап особистісно-професійного розвитку – інтеграції – характеризувався взаємотрансформаціями зрілості особистості й освітнього простору: передбачалося прийняття освітнім простором індивідуальних особистісно-професійних виявів особистості або трансформація цього простору згідно з індивідуальними прагненнями майбутніх учителів. Освітнім простором позитивно приймалися демонстровані особистістю індивідуальні особливості, які для цього простору є прийнятними та відповідають цінностям зрілої професійно-педагогічної діяльності, освітнім стандартам і сприяють успішній спільній освітньо-професійній діяльності всіх учасників професійної підготовки. Виявом інтеграції стало не стільки узгодження майбутнім учителем своєї потреби у персоналізації з запитами освітнього простору, скільки освітній простір трансформував свої запити відповідно до потреб індивіда, який при цьому займає лідерську позицію.

Поетапний особистісно-професійний розвиток майбутнього спеціаліста передбачає взаємовплив знань і вмінь, а також генетично та соціально заданих особистісних якостей: на першому адаптивному етапі знання та вміння визначають розвиток особистісних якостей; на етапі індивідуалізації відбувається їхній рівнозначний взаємовплив; на заключному етапі інтеграції особистісні якості виступають джерелом саморегуляції як усвідомленої потреби у поповненні й оновленні професійних знань і вмінь.

Входження упродовж професійно-педагогічної підготовки до кількох передбачених державними освітніми стандартами відносно стабільних та референтних для майбутніх учителів освітніх просторів обумовлює багаторазові їх зміни за час професійно-педагогічної діяльності, які здатні як конструктивно, так і деструктивно впливати на особистісно-професійний розвиток особистості, створюючи її достатньо стійку індивідуальну структуру.

Ступеневі освітні простори педагогічного вищого навчального закладу, у яких здійснюється особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя, є відносно стабільними внаслідок постійних нормативних, змістових та організаційно-методичних змін. Вони забезпечують студентам розширення можливостей особистісно-професійного зростання, заклучають майбутніх педагогів у нові освітньо-професійні ситуації та міжособистісні взаємини.

В основу сфер особистісно-професійного розвитку покладено такі принципи

професійно зрілої педагогічної діяльності: *результативності*, що визначає спрямованість педагогічної діяльності на визначений у державних освітніх стандартах рівень освітніх досягнень учнів і вихованців; *ефективності,* який орієнтує дослідження не на будь-яку, а саме на позитивну кінцеву мету щодо результативності професійно зрілої педагогічної діяльності вчителя, обов’язково передбачаючи можливий «соціальний ефект», тобто як за мінімальних обсягів і тривалості професійно-педагогічної діяльності домагатися кращої її результативності; *об’єктної зорієнтованості змісту педагогічної дії* – розкриває спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на вивчення предметних знань; *особистісної зорієнтованості*, який визначає кінцевим результатом педагогічного впливу особистість і виявляється як взаємоповага всіх учасників процесу навчання, емпатія, педагогічний оптимізм, безумовна віра у духовний, фізичний, інтелектуальний потенціал дитини та здатність допомогти його реалізувати; *імперативності* – передбачає об’єктивну орієнтацію педагогічних впливів, спрямовану на установку щодо обов’язковості засвоєння учнями та вихованцями складових змісту освіти; *рефлективності* – визначає педагогічний досвід, ціннісні орієнтації та здібності вчителя як важливий чинник ефективності педагогічної діяльності; *гармонійності* – зумовлює включення окремих педагогічних упливів у систему педагогічної діяльності, сприяючи досягненню загальної ефективності професійно-педагогічної діяльності щодо освіченості учнів і вихованців.

Провідними компонентами особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів визначено громадянську, життєво-професійну, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілість та зрілість самості особистості, а очікуваним результатом – індивідуальний стиль професійно зрілої діяльності вчителя.

**У четвертому розділі** – ***«Система педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів»*** – визначено й обґрунтовано систему педагогічних технологій, які забезпечують особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів на певних етапах професійної підготовки.

Доведено, що ефективність особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів визначається використанням, відповідно до етапів їхньої адаптації, індивідуалізації та інтеграції до умов освітнього простору, системи педагогічних технологій, які повинні відповідати вимозі сензитивності – вибіркової чутливості, сприйнятливості студентів на кожному етапі розвитку до зовнішніх упливів освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу.

*Технології* *адаптації* забезпечують засвоєння чинних професійних норм й опанування тими прийомами та засобами навчально-професійної діяльності, якими володіють інші її суб’єкти на рівні, хоча б мінімально необхідному для опановуваної кваліфікації вимог державних освітніх стандартів. Відповідно до методологічних підходів щодо розвитку особистості та з урахуванням характеристик етапу адаптації у дослідженні визначено дві групи педагогічних технологій адаптації майбутніх учителів до умов освітньо-професійного простору:

1. за провідними ознаками етапу освітньо-професійної адаптації: традиційна система вищої педагогічної освіти, альтернативні технології, технології педагогіки співробітництва, підручників і навчально-методичних комплексів, інтерактивні тренінгові технології, соціально-рольові тренінги, педагогічні ігрові технології, технології перспективно-випереджувального навчання, технології діагностичної постановки навчальних цілей, формування дисциплінарного мислення, гуманно-особистісні технології, технології інтенсифікації навчання на основі знакових моделей, модульного навчання, викладання навчальних дисциплін, яке формує людину, програмованого навчання, повного засвоєння знань, рівневої диференціації, укрупнення дидактичних одиниць, поетапного формування розумових дій, інтегрування (об’єднання) навчальних дисциплін, прискореного навчання на основі його концентрації, сугестивного занурення, занурення у часі, концентрації навчання засобами знаково-символічних структур, поетапного навчання, вільної праці, ігрові технології, індивідуальної роботи з невстигаючими, інтенсивного навчання, природовідповідна REAL-методика викладання;
2. за концептуальними підходами до розвитку особистісної зрілості: ігрові форми тренінгових технологій, технологія співробітництва, технологія інтеграції змісту освіти; традиційні технології професійної підготовки, технологія гуманно-особистісної орієнтації, особистісно зорієнтовані технології, активізації навчальної діяльності, технології на основі системи ефективних занять, концепція громадянської освіти у технології її інтеграції, технологія «Освіта без невдах», технологія вільної освіти.

На другому етапі особистісно-професійного розвитку – індивідуалізації – було реалізовано групу педагогічних *технологій індивідуалізації* освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів, які активізували пошук засобів і способів вираження студентами своєї індивідуальності та її фіксації у навчально-професійній діяльності. Реалізація потреби ідеального представлення себе в освітньо-професійному просторі мобілізувала власний особистісно-професійний потенціал студента для вияву своєї індивідуальності за допомогою двох груп педагогічних технологій:

1. за провідними ознаками етапу освітньо-професійної індивідуалізації: технології традиційної вищої педагогічної освіти, педагогіки співробітництва, ігрові технології, технології «портфоліо», програмованого навчання, проектного навчання, метод номінальної групової техніки, авторська технологія формування дисциплінарного мислення, технологія продуктивної освіти; традиційна лекційно-семінарсько-залікова система вищої педагогічної освіти, авторські технології викладання навчальних дисциплін, технології освітніх парків, вивчення навчальних дисциплін на основі розв’язання задач;
2. за методологічними підходами до розвитку зрілості особистості були розкриті цільові орієнтації та методичні основи таких педагогічних технологій індивідуалізації майбутніх учителів в умовах освітнього простору: технології майстерень, гуманістичної педагогіки, індивідуально зорієнтованих навчальних планів, навчання на основі індивідуального стилю учіння, саморозвитку, активізації навчання, принцип реальності, традиційна професійна підготовка, технології вітагенної освіти, колективного способу навчання, цілісної моделі вільної освіти, інтерактивні тренінгові технології з формування впевненості у собі, технології липецького гуманістично-інноваційного досвіду, рівневої диференціації, диференційованої вищої педагогічної освіти, природовідповідна технологія навчання, інтерактивні технології тренінгів особистісного зростання, багатовимірні логіко-смислові моделі знання, технології педагогіки співробітництва, евристичної освіти, навчання осіб із ознаками обдарованості.

На завершальному етапі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів – етапі їхньої інтеграції до освітнього простору – було застосовано педагогічні технології *інтеграції,* які забезпечували приведення індивідуальних відмінностей студентів у відповідність до вимог освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу або конструктивної зміни цього простору згідно з індивідуальними освітньо-професійними прагненнями та потребами студентів. Визначено такі дві групи педагогічних технологій інтеграції:

1. за позитивно-прийнятними для освітнього простору індивідуальними відмінностями: особистісно зорієнтовані технології, технології педагогіки співробітництва, проектного навчання, «Дебати», рольові ігрові технології, технології Дальтон-план, групової діяльності;
2. за концептуальними засадами особистісної зрілості були розкриті цільові орієнтації та методичні основи таких педагогічних технологій інтеграції майбутніх учителів до умов освітнього простору: технології вірогіднісної освіти, педагогіки співробітництва, навчання на основі індивідуального стилю учіння, вітагенної освіти, виховання у процесі навчання,інтерактивні тренінгові технології, технологія диференційованого навчання за інтересами, система традиційної вищої освіти, технології групової діяльності методом «Делфі» навчання осіб із ознаками обдарованості, комунікативного навчання, діалогу культур, проведення дискусій, групової роботи, громадського огляду освітніх досягнень, «Екології та діалектики», модель глобальної освіти у рамках технології інтеграції освіти, технологія викладання дисциплін на основі інтегративного принципу, природовідповідні технології, технології фізичного виховання, збереження і зміцнення здоров’я, соціально-адаптувальні й особистісно-розвивальні технології, особистісно зорієнтовані технології, технології емоційно-образного виховання, проблемного навчання, гуманно-особистісна технологія, інтерактивні педагогічні технології, концепція холістичної педагогіки у технології інтеграції освіти, технологія педагогічної мізансцени групової діяльності.

Ефективність застосування системи педагогічних технологій у особистісно-професійному розвиткові майбутніх учителів визначалася особистісними якостями та професіоналізмом викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу та володінням технікою суб’єкт-суб’єктної взаємодії з усіма учасниками освітньої діяльності.

**У п’ятому розділі *– «Програма та результати дослідно- експериментальної роботи»*** – представлено методику організації і проведення дослідно-експериментальної роботи, доведено педагогічну ефективність системи педагогічних технологій для особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів та проаналізовано отримані результати.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі та системи педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів передбачала встановлення його динаміки за допомогою відповідних педагогічних технологій, що використовувалися на певних етапах формування особистісно-професійної зрілості. У контрольних групах застосовувалися традиційні форми організації навчання та педагогічні технології.

На всіх етапах експериментальної роботи брали участь 598 студентів, які були відібрані за випадковим розподілом.

Установлення причинно-наслідкових відношень щодо впливу педагогічних технологій на сформованість компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів здійснювалося впродовж формувального експерименту. Під час його проведення у три етапи були застосовані відповідні їм педагогічні технології задля розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, забезпечення кожному з них можливості втілювати індивідуальний стиль зрілої професійно-педагогічної діяльності.

Застосування впродовж формувального експерименту в експериментальних групах п’яти педагогічних технологій (концепції громадянської освіти у технології її інтеграції, технології педагогіки співробітництва, викладання навчальних дисциплін, яке формує людину, Дальтон-плану, громадського огляду освітніх досягнень), спрямованих на розвиток у майбутніх учителів *громадянської зрілості*, сприяло позитивній динаміці її зростання на відмінному (+11,8 %) та дуже доброму (+7,8 %) рівнях.

Завдяки застосуванню 28 педагогічних технологій, спрямованих на розвиток *життєво-професійної зрілості* (гуманно-особистісної технології, ігрових технологій, технології підручників і навчально-методичних комплексів, теорії поетапного формування розумових дій, технології педагогіки співробітництва, повного засвоєння знань, альтернативних технологій, технології продуктивної освіти, навчання осіб з ознаками обдарованості, поетапного навчання, Дальтон-плану, авторської технології формування дисциплінарного мислення, технології майстерень, інтегрування (об’єднання) навчальних дисциплін, рівневої диференціації, диференційованої вищої педагогічної освіти, індивідуалізації навчання, багатовимірних логіко-смислових моделей знання, діагностичної постановки навчальних цілей) динаміка змін особистісно-професійного розвитку за цим компонентом засвідчила його позитивне зростання в експериментальних групах на доброму (+6 %), дуже доброму (+6,7 %) та відмінному (+13,2 %) рівнях.

Використання в експериментальних групах 21 педагогічної технології (технології освітніх парків, діалогу культур, саморозвитку, викладання дисциплін на основі інтегративного принципу, педагогіки співробітництва, емоційно-образного виховання, перспективно-випереджувального навчання, колективного способу навчання, інтерактивних педагогічних технологій, технології тренінгів особистісного зростання, «Дебати», виховання в процесі навчання, гуманно-особистісної технології, технології діагностичної постановки навчальних цілей, моделі занурення у часі), спрямованих на розвиток у майбутніх учителів *духовної зрілості*, дало змогу змінити типову для контрольних груп і всієї традиційної вищої педагогічної освіти негативну тенденцію зменшення рівня духовної зрілості студентів протягом професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Застосування в експериментальних групах 19 педагогічних технологій (моделі глобальної освіти у рамках технології інтеграції освіти, технології цілісної моделі вільної освіти, педагогіки співробітництва, групової діяльності, природовідповідних технологій, ігрових форм тренінгових технологій, технології громадського огляду освітніх досягнень, авторської концепції викладання навчальних дисциплін, технології фізичного виховання, збереження та зміцнення здоров’я, вільної праці, вивчення начальних дисциплін на основі розв’язання задач), спрямованих на розвиток *соціальної зрілості* майбутніх учителів, дало змогу забезпечити стійку позитивну динаміку зростання кількості студентів на відмінному (+4,1 %), дуже доброму (+9,0 %) та доброму (+3,0 %) якісних рівнях її розвитку. Зростання кількості студентів на вказаних вищих рівнях сформованості соціальної зрілості відбулося завдяки входженню у зону позитивних рівнів вияву громадянської зрілості тих студентів, які раніше не могли бути включеними до кількості тих, хто здатен виявляти ознаки соціальної зрілості.

Вияву стійкої позитивної та негативної динаміки розвитку *психологічної зрілості* майбутніх учителів сприяло застосування широкого спектру педагогічних технологій, як у традиційній, так і в експериментальній методиці її розвитку у студентів. Вищі показники розвитку психологічної зрілості серед студентів експериментальних груп можна пояснити застосуванням під час дослідно-експериментальної роботи 13 педагогічних технологій, спрямованих на її розвиток (це інтерактивні тренінгові технології формування впевненості у собі, педагогічні технології вітагенної освіти, рівневої та внутрішньої диференціації, педагогіки співробітництва, вільної освіти, комунікативного навчання, педагогічні ігрові технології, ігрові форми тренінгових технологій, технології індивідуалізації навчання).

Динаміка змін особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в експериментальних групах за компонентом *мотиваційної зрілості* показала, що завдяки застосуванню 23 педагогічних технологій (технології вітагенної освіти, програмованого навчання, липецького гуманістично-інноваційного досвіду, проблемного навчання, педагогіки співробітництва, авторської технології формування дисциплінарного мислення, технології природовідповідного навчання, методу номінальної групової техніки, моделі сугестивного занурення, технології концентрації навчання засобами знаково-символічних структур, прискореного навчання на основі його концентрації, майстерень, «Екології та діалектики», організаційно-діяльнісних ігрових технологій, евристичного проектного занурення), спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації професійної підготовки, мала місце стійка динаміка її зростання. В експериментальних групах відбулося динамічне зростання кількості студентів на відмінному (+9,6 %), дуже доброму (+6,9 %) та доброму (+7,5 %) рівнях, що супроводжувалося відповідним зменшенням кількості студентів на нижчих рівнях розвитку мотиваційної зрілості: на достатньому (‑9,6 %) та задовільному (‑5,8 %) рівнях. У контрольних же групах, де розвиток мотиваційної зрілості здійснювався на засадах традиційної системи вищої педагогічної освіти, повторилася тенденція відсутності зростання рівня її розвитку у майбутніх учителів, що було зафіксовано під час констатувального експерименту. Так, відбулося зменшення кількості респондентів, які виявили високий (‑3,2 %), добрий (‑1,4 %) та достаній (‑3,7 %) рівні розвитку мотиваційної зрілості. Позитивна динаміка змін у контрольних групах мала місце лише на дуже доброму (+3,3 %) та найнижчому – задовільному (+14,5 %) – рівнях. Такому станові сприяла недостатність сформованості у студентів контрольних груп внутрішньої мотивації на оволодіння професійно-педагогічною діяльністю та перевага, головним чином, зовнішніх адміністративних стимулів із боку освітньо-професійного простору.

Динаміка змін особистісно-професійного розвитку щодо сформованості *самості особистості* майбутніх учителів виявила відносно стійке зростання її розвитку. Завдяки спеціально організованому застосуванню в експериментальних групах 21 педагогічної технології (технології навчання на основі індивідуального стилю учіння, програмованого навчання, активізації навчання, педагогіки співробітництва, проектного навчання, гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, саморозвитку, технології на основі системи ефективних занять, навчання осіб з ознаками обдарованості, інтеграції змісту освіти «Йєна-план», групової діяльності методом «Делфі», евристичної освіти, інтенсифікації навчання на основі знакових моделей, моделі евристичного проектного занурення, укрупнення дидактичних одиниць, модульного навчання), що сприяли розвитку самості особистості, відбулося зростання кількості респондентів на відмінному (+13,1 %), дуже доброму (+8,5 %) та задовільному рівнях (+0,4 %), що супроводжувалося цілком обґрунтованим зменшенням кількості респондентів на нижчих, доброму (‑3,5 %) та достатньому (‑2,8 %), рівнях.

Аналіз результативності *адаптивного етапу* особистісно-професійного розвитку студентів під час їхньої професійної підготовки упродовж перших двох років навчання виявив рівень адаптації майбутніх учителів експериментальних та контрольних груп до вимог освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу. Перевірка за критерієм Пірсона однорідності оцінок рівнів особистісно-професійної адаптації до вимог освітнього простору в майбутніх учителів виявила суттєву розбіжність і перевагу на +14,6 % середнього рівня адаптації в експериментальних групах у порівнянні з контрольними.

Динаміка особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів за результатами адаптивного етапу особистісно-професійного розвитку студентів засвідчила таку продуктивність упровадження педагогічних технологій: в експериментальних групах негативну динаміку рівнів сформованості компонентів особистісно-професійного розвитку зафіксовано лише на найнижчих (задовільному та достатньому) рівнях; у контрольних групах негативна динаміка простежувалася на більш високих рівнях (відмінному, дуже доброму та доброму). Значущість різниці між середніми показниками рівнів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів експериментальних і контрольних груп на адаптивному етапі засвідчила позитивний уплив експериментального фактора – педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, якими був забезпечений дієвий взаємозв’язок між етапом адаптації до умов освітнього простору і рівнем особистісно-професійного розвитку.

Аналіз результативності *етапу індивідуалізації* особистісно-професійного розвитку студентів упродовж третього та четвертого років навчання засвідчив кращу (на 11,2 %) реалізованість особистісних потреб студентами експериментальних груп у порівнянні з контрольними щодо представлення себе в освітньо-професійному просторі та мобілізації особистісно-професійного потенціалу для вияву своєї індивідуальності. Оцінки особистісно-професійного розвитку випускників після завершення етапу індивідуалізації в контрольних та експериментальних групах є суттєво розбіжними. Це свідчить про перевагу рівня індивідуалізації у студентів експериментальних груп над рівнем, виявленим студентами контрольних груп, унаслідок упровадження обґрунтованих педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку.

Динаміка середніх рівнів вияву компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів під час етапу індивідуалізації засвідчила суттєву відмінність рівнів їх вияву серед студентів експериментальних і контрольних груп: збільшення кількості студентів контрольних груп, які досягли достатнього та задовільного рівнів, суттєво гальмувало їх зростання на вищих (відмінному, дуже доброму та доброму) рівнях розвитку; в експериментальних групах негативна динаміка змін була зафіксована лише на найнижчих (достатньому та задовільному) рівнях.

Істотність різниці між середніми рівнями вияву особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів експериментальних та контрольних груп після 4 курсу навчання засвідчує дієвість упливу експериментальних факторів (педагогічних технологій і етапу індивідуалізації майбутніх учителів в освітньому просторі) на рівні особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Аналіз результативності *інтеграційного етапу*  особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів впродовж двох останніх років їхнього навчання у педагогічному вищому навчальному закладі за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» та «магістр» виявив приріст на 18,1 % середніх оцінок вияву інтеграції студентів експериментальних груп до освітнього простору в порівнянні з контрольними за прийнятними для освітнього простору індивідуальними відмінностями особистості (самодостатності, працелюбства, гумору, емпатії, готовності прийти на допомогу іншим та ін.).

Особистісно-професійну інтеграцію майбутніх учителів до освітнього простору педагогічного вишу здійснювали за педагогічними технологіями, відібраними на засадах синергетичного підходу, який обґрунтовує закономірності самоорганізації індивідуальності студента у сприятливому освітньому вимірі. Суттєва статистична розбіжність у якості оціночних рядів суджень студентів стосовно динаміки та стійкості компонентів їхнього особистісно-професійного розвитку засвідчила перевагу інтеграції майбутніх учителів експериментальних груп над контрольними внаслідок застосування педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку.

Експертне оцінювання характеристик майбутніх учителів після завершення етапу їхньої інтеграції в освітній простір педагогічного вищого навчального закладу засвідчило таку динаміку змін у рівнях вияву компонентів особистісно-професійного розвитку: суттєве зростання (майже в 1,5 рази) у порівнянні з контрольними групами особистісно-професійного розвитку студентів експериментальних груп на високому, дуже доброму та доброму рівнях; при цьому відбулося майже п’ятикратне зменшення кількості студентів експериментальних груп порівняно з контрольними, у яких було виявлено найнижчі (достатній та задовільний) рівні особистісно-професійного розвитку.

Суттєва значущість розбіжностей між середніми значеннями рівнів особистісно-професійного розвитку студентів-випускників в експериментальних та контрольних групах стала підтвердженням дієвості взаємозв’язку між упровадженим етапом інтеграції майбутніх учителів 5–6 курсів в освітньому просторі педагогічного вищого навчального закладу та рівнем їхнього особистісно-професійного розвитку.

Результати та динаміку особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів подано у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Динаміка рівнів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів до початку та після завершення формувального експерименту (у %)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні особистісно-професійногорозвитку | ЕГ | Динаміка | КГ | Динаміка |
| Констатувальний етап | Формувальний етап | Констатувальний етап | Формувальний етап |
| Відмінний А, 90–100 балів | 25,0 % | 35,7% | +10,7 | 19,8% | 21,7% | +1,9 |
| Дуже добрий, В, 80–89 балів | 21,2% | 29,5% | +8,3 | 17,6% | 18,1% | +0,5 |
| Добрий, С, 65–79 балів | 19,4% | 21,8% | +2,4 | 15,3% | 16,8% | +1,5 |
| Достатній, D, 55–64 бали | 10,1% | 3,3% | ‑6,8 | 13,0% | 15,3% | +2,3 |
| Задовільний, Е, 50–54 бали | 4,9% | 2,2% | ‑2,7 | 7,9% | 10,5% | +2,6 |

Як засвідчують дані таблиці, у результаті експериментальної роботи у майбутніх учителів експериментальних груп виявилися більш високі показники рівнів особистісно-професійного розвитку, ніж у контрольних.

Так, під час вимірювань на початок формувального експерименту відмінний рівень становив 25,0 %, на кінець експерименту – 35,7 %, динаміка складає +10,7 % (у контрольних групах лише +1,9 %). Дуже добрий рівень на початок формувального експерименту складав 21,2 %, на кінець експерименту він склав 29,5 %, що на 8,3 % більше (у контрольних групах більше лише на +0,5 %). Добрий рівень на початок формувального експерименту становив 19,4 %, на кінець експерименту – 21,8 %, динаміка складає +2,4 % (у контрольних групах +1,5 %). Відповідно, кількість майбутніх учителів з достатнім рівнем особистісно-професійного розвитку зменшилася з 10,1 % до 3,3 %, що складає ‑6,8 %
(у контрольних групах відбулося зростання на +2,3 %). Задовільний рівень на початок формувального експерименту складав 4,9 %, на кінець експерименту він склав 2,2 %%, що на 2,7 % менше (у контрольних групах відбулося збільшення на +2,6 %).

При цьому зміни особистісно-професійної зрілості серед студентів контрольних груп характеризуються несуттєвими динамічними змінами. Ефективність упровадження моделі та системи педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя яскраво ілюструє позитивна динаміка його зростання в експериментальних групах на трьох вищих рівнях (відмінному, дуже доброму та доброму), а на нижчих (задовільному та достатньому) вона була негативною внаслідок активного переміщення студентів цих груп на більш високі рівні.

На ефективність особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів указує й визначення кореляційного взаємозв’язку між суспільно-очікуваними параметрами професійно зрілої особистості вчителя і відповідністю їм студентів експериментальних та контрольних груп. В експериментальних групах було виявлено перевищення на 21,6 % узгодженості якісних рівнів (відмінний, дуже добрий та добрий) самооцінювання студентів із вимогами суспільства щодо їхньої особистісно-професійної зрілості.

Незважаючи на специфіку напрямів професійно-педагогічної підготовки студентів, їхні індивідуальні нахили та здібності, результати проведеного формувального експерименту можна розглядати як досягнення визначеної мети та реалізації методологічних підходів, моделі та системи педагогічних технологій, що забезпечили особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

**висновки**

У дослідженні викладено результати теоретичного узагальнення і розв’язання актуальної наукової проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, що полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад цього процесу, проектуванні та апробації моделі, визначенні та експериментальній перевірці системи педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Результати дослідження засвідчують досягнення його мети та вирішення поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання таких висновків:

Проаналізовано зміст ключових понять дослідження «розвиток», «особистість», «особистісний розвиток». Під останнім розуміємо процес якісного перетворення індивідуальних властивостей особистості та їх застосування згідно з умовами діяльності людини. Професійний розвиток обґрунтовано як процес досягнення майбутнім педагогом самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку, організований на багатоконцептуальних засадах індивідуалізованої освітньо-професійної діяльності. Аналіз підходів до поняття «зрілість» дозволив визначити поняття «особистісна зрілість» як тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають сферу життєдіяльності особистості. Визначено поняття «професійна зрілість», під якою розуміємо інтегративну якість, яка визначає професійну спрямованість особистості і потребує пошуку педагогічних засобів її ефективного особистісно зорієнтованого розвитку. Визначено також сутність та структуру феноменів «особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (динамічний процес, спрямований на формування готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних та професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні особистісної та професійної зрілості); «особистісно-професійна зрілість вчителя» (готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, обумовлена комплексом компонентів особистісно-професійного розвитку: громадянською, життєво-професійною, соціальною, духовною, психологічною, мотиваційною зрілістю та самістю особистості).

2. Обґрунтовано теоретико-методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в процесі професійно-педагогічної підготовки, за яких інтеграційною основою у дослідженні стали підходи: *психодинамічний*, що визначає професійну зрілість особистості вчителя здатністю контролювати ситуації професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки вихованців і спрямовувати її за прийнятними для суспільства напрямами освітньої діяльності; *аналітичний,* що обумовлює досягнення особистістю професійної зрілості як найвищого рівня розвитку засобами повної самореалізації всіх елементів особистості шляхом їхнього об’єднання навколо самості як центру особистості; *соціокультурний,* відповідно до якого професійна зрілість особистості майбутнього вчителя полягає в умінні гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, легко підбираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності у змінюваних ситуаціях вияву особистісних потреб вихованців; *диспозиційний,* який характеризує професійну зрілість особистості відповідністю цінностям і планам безперервного професійного становлення; *біхевіористичний*, який дієвим засобом формування компетентності та професіоналізму фахівця визначає самоконтроль і репетиції поведінки, що регулюють професійну підготовку, підсилюючи позитивні підкріплення та мінімізуючи покарання; *когнітивний,* що характеризує зрілу особистість здатністю до оцінювання прогностичної ефективності своїх конструктів на підставі набутого досвіду, відкритістю до розширення своєї конструктної системи та добре розвиненим репертуаром виконання соціальних ролей; *феноменологічний*, за якого зрілість особистості визначає ступенем прийняття людиною себе й інших такими, якими вони є, що зумовлюється відповідністю реального й ідеального «Я» та викликає почуття прийняття, поваги та цінності; *соціально-психологічний* розкриває етапи – адаптації, індивідуалізації та інтеграції – становлення особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

3. Розроблено та науково обґрунтовано концепцію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів на засадах наявних структурних концепцій зрілості особистості в психодинамічній теорії особистості З. Фрейда, індивідуальній теорії особистості А. Адлера, гуманістичній теорії особистості Е. Фромма, соціокультурній теорії особистості К. Хорні, диспозиційній теорії особистості Г. Олпорта, біхевіористичній теорії особистості Б. Скіннера, когнітивній теорії особистості Дж. Келлі, гуманістичному напрямі в теорії особистості А. Маслоу, феноменологічному підході в теорії особистості К. Роджерса. Перевагою інтегративного підходу до розуміння складності природи особистісно-професійного розвитку шляхом використання багатьох концепцій є інтеграція окремих компонентів зрілості особистості, формування яких до цього часу здійснювалося відокремлено: соціально-професійної зрілості (О. Ганжа, Т. Хмуринська, Г. Яворська), соціальної (А. Гузовська, Л. Канішевська, О. Михайлов, В. Радул, Н. Шрамко), громадянської (Т. Мироненко), професійної (О. Андрієнко, М. Ємельянова), особистісної (А. Кошелєва) та мотиваційної зрілості (Л. Колмогорова).

1. З’ясовано психолого-педагогічні основи особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Останній розглядається як багатокомпонентний феномен, становлення складників якого здійснюється на підставі диференціації методологічних підходів, що є найбільш ефективними і дієвими в діапазоні їх продуктивного використання у становленні компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Доведено, що дієвість особистісно-професійного розвитку може бути забезпечена лише комплексним використанням тих методологічних підходів до розвитку зрілості особистості, які показали свою ефективність у межах досягнення певними скоординованими стратегіями окремих завдань особистісно-професійного розвитку.
2. На основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів установлено два домінуючі способи впливу на особистість: визнання пріоритету особливих, індивідуальних ознак особистості над узагальненим соціальним замовленням суспільства та пріоритет загальних соціальних вимог над різноманітністю підходів особистісно зорієнтованої спрямованості професійної підготовки. Поєднання цих двох підходів на засадах синергетичної методології забезпечує все багатство становлення компонентів особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, полегшує знаходження кожною особистістю свого місця у професійно-педагогічний діяльності, починаючи від усвідомлення власних освітніх можливостей, прагнень і завершуючи прийняттям соціального замовлення суспільства на професійну готовність вчителя. Вітчизняна професійна підготовка вчителя визначає низку визнаних суспільством рівнів вияву професійно-значущих якостей: педагогічної умілості, педагогічної майстерності, педагогічної творчості та педагогічного новаторства.
3. Визначено компоненти особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, зокрема: громадянська зрілість (почуття громадянського обов’язку, патріотизм, просуспільна діяльність, інтерес до суспільно-політичного життя та участь у житті суспільства, національна і планетарна свідомість); життєво-професійна зрілість (вікова зрілість, професійна спрямованість, креативність та ініціативність у вирішенні життєвих ситуацій, високий рівень реалізації подій життя); духовна зрілість (близькість, контактність, потреба у спілкуванні, піклуванні та повага до інших, колективізм, відкритість і доброзичливість у ставленні до людей, терпимість і толерантність, емпатія та глибинність переживань, гармонія з навколишнім світом, розуміння сенсу життя, потреба в духовній близькості з іншими); соціальна зрілість (колективістська мораль, відповідальність, вимогливість до себе, гуманістична мораль, духовна мораль); психологічна зрілість (позитивне мислення, емоції, цілепокладання, психічна автономія, перевага раціонального над емоційним, розсудливість і емоційна врівноваженість, синергетичність та автономність, наявність власної життєвої філософії); мотиваційна зрілість (стійкі переконання і домагання, задоволеність своїми особистісними якостями, упевненість у своїх можливостях, лідерство); сформованість самості особистості (самоприйняття, самостійність, самореалізація, саморозвиток, самоконтроль, саморегуляція, самовдосконалення, адекватна самооцінка, самоствердження).

Рівні особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів визначалися за критеріями якості їхньої професійної підготовки, а саме: громадянської зрілості – за широтою суспільного вияву складників особистісно-професійної зрілості; життєво-професійної зрілості – за професійною спрямованістю та креативністю у вияві її складників; духовної зрілості – за ставленням до інших учасників освітньо-професійної діяльності; соціальної зрілості – за виявами особистісної взаємодії з учасниками освітньо-професійної діяльності; психологічної зрілості – за перевагами раціональності, емоційності й автономії у взаємодії з учасниками освітньо-професійної діяльності; мотиваційної зрілості – за стійкістю вияву індивідуальних переконань та особистісних якостей; сформованості самості особистості – за пізнавально-професійною самостійністю у вияві складників особистісно-професійної зрілості.

Визначено та схарактеризовано п’ять рівнів розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: відмінний; дуже добрий; добрий; достатній; задовільний. Результатами констатувального експерименту встановлено, що тільки в 46,1 % майбутніх учителів виявлено якісні (відмінний, дуже добрий та добрий) рівні особистісно-професійного розвитку, натомість більшість респондентів (53,9 %) показали задовільний та достатній його рівні.

1. Розкрито сутність професійно зрілої діяльності вчителя у вигляді її принципів (результативності, ефективності, об’єктивності, особистісної орієнтації, імперативності, рефлективності та гармонійності), соціально-професійних умов, соціально-практичної та професійно-психологічної сфер його діяльності. Визначено структуру особистості професійно зрілого вчителя, яка обумовлюється його особистісно-професійним потенціалом, характеризується базовими, ключовими та спеціальними складовими професійної спрямованості та має результатом індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності. Обґрунтовано особливості періодизації особистісно-професійної розвитку майбутніх учителів в освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу за трьома провідними етапами: адаптації (опанування чинними на окремих етапах і формах допрофесійної підготовки нормативними вимогами освітньо-професійної діяльності), індивідуалізації (пошук засобів і способів вираження майбутніми вчителями своєї індивідуальності та її фіксації у навчально-професійній діяльності) та інтеграції (прийняття освітнім простором індивідуальних особистісно-професійних виявів або трансформація цього простору згідно з індивідуальними прагненнями майбутніх учителів).
2. Спроектовано модель особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в умовах діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, яка містить: мету – поетапний особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя; методологічні підходи до розвитку зрілості особистості (психодинамічний, аналітичний, соціокультурний, диспозиційний, біхевіоральний, когнітивний, гуманістичний, феноменологічний та соціально-психологічний); етапи (адаптації, індивідуалізації та інтеграції); сфери (принципи професійно зрілої педагогічної діяльності; кваліфікаційні ступені; сегменти сфери особистісно-професійного потенціалу) та педагогічні технології особистісно-професійного розвитку (адаптації до умов освітньо-професійної діяльності; індивідуалізації та її фіксації в освітньо-професійній діяльності; інтеграції майбутніх учителів до освітньо-професійного простору); компоненти, критерії та показники особистісно-професійного розвитку й очікуваний результат (індивідуальний стиль професійно зрілої діяльності педагога).
3. Обґрунтовано систему педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, що містить підсистему технологій адаптації, які забезпечують оволодіння чинними навчально-професійними нормами й опанування прийомами та засобами навчально-професійної діяльності. Відповідно до методологічних підходів щодо розвитку особистості та з урахуванням провідних ознак етапу адаптації у дослідженні визначено дві групи педагогічних технологій адаптації майбутніх учителів до умов освітньо-професійного простору: 1) за провідними ознаками етапу освітньо-професійної адаптації; 2) за концептуальними підходами до розвитку особистісної зрілості.

Другою підсистемою є технології індивідуалізації, що активізують пошук майбутнім учителем засобів і способів вираження своєї індивідуальності та її фіксації у навчально-професійній діяльності. Реалізація потреби ідеального представлення себе в освітньо-професійному просторі мобілізувала власний особистісно-професійний потенціал студента для вияву своєї індивідуальності за допомогою двох груп педагогічних технологій: 1) за провідними ознаками етапу освітньо-професійної індивідуалізації; 2) за методологічними підходами до розвитку зрілості особистості.

Третьою підсистемою є технології інтеграції, які сприяють прийняттю (або неприйняттю) освітнім простором, у якому відбувається професійна підготовка, індивідуальних виявів майбутнього вчителя. Етап інтеграції майбутніх учителів до освітнього простору передбачає застосування педагогічних технологій приведення індивідуальних відмінностей студентів у відповідність до вимог освітнього простору педагогічного вищого навчального закладу або конструктивної зміни цього простору згідно з індивідуальними освітньо-професійними прагненнями та потребами студентів. Визначено дві групи педагогічних технологій інтеграції: 1) за позитивно-прийнятними для освітнього простору індивідуальними відмінностями; 2) за концептуальними засадами особистісної зрілості.

Дослідно-експериментальна перевірка моделі та системи педагогічних технологій поетапного особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів довела їхню ефективність, що виявилося у суттєвості різниці між середніми рівнями розвитку особистісно професійної зрілості студентів контрольних та експериментальних груп. У контрольних групах позитивну динаміку зростання було виявлено на всіх рівнях особистісно-професійного розвитку. В експериментальних же групах, завдяки запровадженню системи педагогічних технологій, позитивна динаміка змін була зафіксована на трьох вищих рівнях (відмінному, дуже доброму та доброму), а на нижчих рівнях (достатньому і задовільному) вона була негативною внаслідок активного переміщення студентів цих груп на більш високі рівні.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення теоретико-методичних засад особистісно-професійного розвитку випускників педагогічних вищих навчальних закладів у віковий період ранньої зрілості (23–26 років) у процесі їхньої адаптації, індивідуалізації та інтеграції на первинних педагогічних посадах в освітньому просторі загальноосвітніх навчальних закладів. Результатом цього стане створення задекларованої Державною програмою «Вчитель» системи неперервної педагогічної освіти протягом усього життя з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства.

**Список опублікованих праць за темою дисертації**

*Монографія*

1. Цина В. І. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів: теоретико-методичний аспект : моногр. / В. І. Цина. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. – 404 с.

*Науково-методичні та навчально-методичні посібники*

1. Персоналії в історії національної педагогіки. 20 видатних українських педагогів : наук.-метод. посіб. / [В. Д. Бардінова, А. М.Бойко, В. І Цина та ін.; за ред. А. М. Бойко]. – Полтава : АСМІ, 2002. – 451 с.
2. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : навч.-метод. посіб. : у 2-х ч. / [В. Д. Бардінова, А. М. Бойко, В. І. Цина та ін. ; за ред. А. М. Бойко]. – К. : ВІПОЛ ; Полтава : АСМІ.

Ч. І : Теорія навчання. – 2002. – 370 с.;

Ч. ІІ : Теорія виховання. – 2004. – 504 с.

1. Організація, зміст і оцінювання неперервної педагогічної практики майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / авт. кол. ; за заг. ред. А. М. Бойко. – Полтава : ПДПУ імені В. Г. Короленка, 2002. – 144 с.
2. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно зорієнтованої освіти : модульний посіб. / авт.-упоряд.: П. І. Матвієнко, Н. І. Білик,
В. І. Цина [та ін.]. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 292 с.
3. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика : довідн. / [Н. Білик, П. Матвієнко, С. Клепко, В. Цина ; за ред.: П. І. Матвієнка, С. Ф. Клепка, Н. І. Білик]. – 2-е вид., переробл. і допов. : у 2-х ч. – Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2007.

Ч. 1 : А-М. – 220 с.

Ч. 2 : Н-Я. – 236 с.

1. Методолого-теоретичні й методичні засади виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу в умовах євроінтеграції : наук.-метод. посіб. / [А. Бойко, Н. Вакуленко, О. Ільченко, В. Цина та ін. ; ред. А. М. Бойко]. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2008. – 171 с.

*Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Цина В. І. Основні компоненти виховання школярів на національно-культурних традиціях українського народу / В. І. Цина // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 64. – Полтава : Техсервис, 2008. – С. 96–101.
2. Цина В. І. Сучасні інноваційні технології навчання студентів та роль педагога в їх реалізації / В. І. Цина // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 2. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2010. – С. 108–113.
3. Цина В. І. Вища освіта і Болонський процес як навчальний предмет / В. І. Цина // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – Сер. «Педагогічні науки». – Полтава, 2011. – Вип. 8, ч. 1. – С. 301–306.
4. Цина В. І. Експериментальне дослідження рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів / В. І. Цина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до вип. 5,
т. 5 (56) : Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 498–504.
5. Цина В. І. Концептуальні підходи до формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів / В. І. Цина // Педагогічні науки : зб. наук. пр. –
Вип. 60. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2014. – С. 96–101.
6. Цина В. І. Модель особистісно-зрілої діяльності педагога / В. І. Цина // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 7 (146). – С. 20–23.
7. Цина В. І. Моделювання процесу формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів в умовах ВНЗ / В. І. Цина // Молодь і ринок. – 2014. – № 10 (117). – С. 61–65.
8. Цина В. І. Психолого-педагогічне прогнозування найвищих особистісних досягнень засобами існуючих структурних концепцій розвитку особистості / В. І. Цина // Наукові записки : [зб. наук. ст.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова,
2014. – Вип. 117. – С. 202–208.
9. Цина В. І. Психолого-педагогічні основи формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога / В. І. Цина // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 61–62. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2014. – С. 86–92.
10. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя / В. І. Цина // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Сер. «Педагогічні науки». – Полтава, 2014. – Вип. 14. – С. 305–310.
11. Цина В. І. Проектування моделі професійно-зрілої особистості педагога / В. І. Цина // Наукові записки : зб. наук. ст. Сер. «Педагогічні та історичні науки». – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 120. – С. 148–157.
12. Цина В. І. Технологічне забезпечення формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога / В. І. Цина // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : [зб. наук. пр.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 51. –
С. 301– 306.
13. Цина В. І. Педагогічні технології індивідуалізації майбутніх учителів та її фіксації в освітньо-професійної діяльності / В. І. Цина // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 1. – С. 397– 405.
14. Цина В. І. Технології інтеграції майбутніх учителів в освітньо-професійний простір на засадах позитивно-прийнятних індивідуальних відмінностей / В. І. Цина // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Сер. «Педагогічні науки». –Полтава, 2015. – Вип. 15. – С. 320–324.
15. Цина В. І. Використання стратегії вивчення педагогічної практики у формуванні особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів / В. І. Цина // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. – Вип. 1 (12). – Херсон : Грінь Д. С., 2015. – С. 35–38.
16. Цина В. І. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи педагогічних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. І. Цина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до вип. 36, т. 2 (62) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 500–506.
17. Цина В. І. Технології адаптації майбутніх педагогів до умов освітньо-професійної діяльності / В. І. Цина // Наук. зап. Бердянськ. держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2015. – С. 351–357.
18. Tsina V. I. Genesis of organisation of educational work in formation of personal and professional maturity of the future teachers / V. І. Tsina // Nauka i Studia. –
№ 15 (125). – 2014. – P. 90–95.
19. Цина В. І. Динаміка формування особистісно-професійної зрілості майбутнього педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки / В. І. Цина // Science and education: a new dimension. – Pedagogy and Psychology. – № II (13),
Issue 26. – Budapest, 2014. – P. 68–72.
20. Цына В. И. Генезис потенциальных возможностей психолого-педагогических условий и тенденций формирования личностно-профессиональной зрелости будущих педагогов / В. И. Цына // Оралдын гылым жаршысы. –
№ 32 (111). – 2014. – Уральск : Уралнаучкнига. – С. 33– 39.
21. Цына В. И. Диагностика уровней личностно-профессиональной зрелости будущих педагогов / В. И. Цына // Современный научный вестник : [сер. «Педагогические науки»]. – 2014. – № 42 (238). – С. 65–72.
22. Цина В. І. Педагогічні технології інтеграції майбутніх учителів в освітньо-професійний простір / В. І. Цина // ScienceRise. – 2015. – № 3/1 (8). – С. 66–71.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

1. Цина В. І. Ідеї державотворення у творчій спадщині Г. Ващенка та І. Огієнка / В. І. Цина // Духовно-моральна парадигма творчості Г. Ващенка : матеріали пед. конгр., 22–23 квіт. 2008 р. : зб. ст. – Ч. І. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2008. – С. 59–65.
2. Цина В. І. Модель випускника профільної школи : теоретико-методичний аспект / В. І. Цина // «Veda a vznik – 2009/2010». Dil 14. Pedagogika. – Praha : Publishing House «Education and Science» s. r. o., 2010. – P. 77–79.
3. Цина В. І. Модульна технологія навчання з рейтинговою оцінкою успішності навчання студентів / В. І. Цина // Strategiczne pytania swiatowej nauki – 2010. – Przemysl : Nauka i studia, 2010. – Vol. 9: Pedagogiczne nauki. – P. 5–7.
4. Цина В. І. Розвиток ідеї природовідповідності у спадщині Г. С. Сковороди / В. І. Цина // Materiály VI mezinárodní vědecko-praktická konference «Zprávy vědecké ideje – 2010». – Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2010. – Díl 10 : Pedagogika. – P. 42–44.

*Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження*

1. Цина В. І. Духовно-релігійний компонент у змісті освіти європейських країн / В. І. Цина // Дидаскал : часопис. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – 2006. – № 4. – С. 88–90.
2. Цина В. І. Формування виховного ідеалу української молоді / В. І. Цина // Дидаскал : часопис. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – 2007. – № 5. – С. 190–192.
3. Цина В. І. Зміст та організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / В. І. Цина // Європейський вектор української освіти : зб. наук. пр. – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 250–253.
4. Цина В. І. Профільна освіта : сучасність і перспективи / В. І. Цина // Оцінювання знань учнів в умовах профільного навчання. – Полтава : ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2008. – С. 76–81.
5. Цина В. І. Теоретико-методологічні основи побудови моделі випускника профільної 12-річної школи / Цина В. І. // Формування ключових життєвих компетентностей в процесі профільного навчання. – Полтава : ПОІППО, 2009. – С. 63–75.
6. Цина В. І. Особливості професійної підготовки вчителя профільної школи / В. І. Цина // Концепції та методичні моделі вивчення змісту освітніх галузей у профільній школі : наук. зап. ПОІППО. – Полтава : РВВ ПОІППО ім. М. В. Остроградського, 2011. – С. 39–41.
7. Цина В. І. Христина Алчевська про навчання та виховання дорослих / В. І. Цина // Дидаскал. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. – С. 286–288.
8. Цина В. І. Упровадження інноваційних методів діяльності в роботу реабілітаційних центрів / В. І. Цина // Дидаскал. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. – № 13. – С. 319–321.

**АНОТАЦІЇ**

**Цина В. І. Теорія і методика особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.** – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016.

У дисертації розкрито методологічні та теоретичні засади, розроблено концепцію особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя. Уточнено поняттєво-категоріальний апарат дослідження проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Спроектовано модель поетапного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, охарактеризовано і систематизовано професійно важливі складники професійно зрілої педагогічної діяльності й особистості вчителя. Обґрунтовано систему педагогічних технологій забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя за трьома етапами (адаптації, індивідуалізації та інтеграції).

Визначено структурні компоненти, критерії, показники та рівні особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, узгоджені з ЄКТС, та апробовано методику їх діагностики. Розроблено технології адаптації, індивідуалізації та інтеграції майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного ВНЗ.

***Ключові слова:*** майбутній учитель, особистісно-професійний розвиток, зрілість, вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічні технології.

**Цына В. И. Теория и методика личностно-профессионального развития будущего учителя.** – Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко. – Полтава, 2016.

В диссертации раскрыты методологические и теоретические основы личностно-профессионального развития будущего учителя. Разработаны концептуальные подходы к обоснованию понятийно-категориального аппарата исследования проблемы личностно-профессионального развития будущих учителей.

Теоретически обоснована и построена модель поэтапного личностно-профессионального развития будущего учителя, охарактеризованы и систематизированы профессионально важные составляющие профессионально зрелой педагогической деятельности и личности учителя. Раскрыты многофункциональность системы педагогических технологий, обеспечение личностно-профессионального развития будущего учителя по трем этапам (адаптации, индивидуализации и интеграции).

Определены структурные компоненты, критерии, показатели и уровни личностно-профессионального развития будущих учителей, согласованные с ЕКТС, и апробирована методика их диагностики. Разработаны методики адаптации, индивидуализации и интеграции будущих учителей в образовательном пространстве педагогического ВУЗа.

***Ключевые слова:*** будущий учитель, личностно-профессиональное развитие, зрелость, высшее педагогическое учебное заведение, педагогические технологии.

**Tsyna V. I. Theory and Methods of Future Teachers’ Personal and Professional Development.** – Manuscript.

Thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences іn the speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. – Poltava, 2016.

The methodological foundations of personal and professional development of future teachers, involving the formation of their personal and professional maturity in the unity of individual and social entity through the accumulation of subjective experience of professional pedagogical activity in pedagogical University’s educational environment are presented in the investigation.

Conceptual approaches to the justification of conceptual-categorical apparatus of future teachers’ personal-professional development are developed in the investigation. Conceptual-integrative rationale the nature, structure and characteristics of future teachers personal and professional development in higher pedagogical educational institutions are implemented.

The key concept’s essence and structure of the phenomena « future teachers personal and professional development» (the process and the state of readiness of the individual to the professional pedagogical activity resulting in optimum levels of personal and professional maturity) is defined; «personal and professional maturity of the teacher» (future teachers’ willingness to the profession that is formed by the complex of personal and professional development components, civic, and professional life, social, spiritual, psychological, motivational maturity and self identity).

Psychological and pedagogical foundations of future teachers’ personal and professional development are distinguished by the author and this process is understood as a multi-phenomenon, it is the establishment of the components which are based on the differentiation of methodological approaches that are most effective and efficient in the range of their productive use in the development of the components of future teachers’ personal and professional development. It is proved that the efficacy of personal and professional development can be achieved only by using the complex methodological approaches to the maturity of the individual, which showed its effectiveness within a certain coordinated strategy for achieving specific tasks personal and professional development.

Based on the analysis of domestic and international experience personal and professional development of future teachers how to set two dominant influence on personality: the recognition of the priority of specific, individual personality traits of generalized social order of society and common priority social requirements of a variety of approaches oriented personality orientation training.

Detected components of personal and professional development of future teachers, include: civil maturity (sense of civic duty, patriotism, publicity directed activity, interest in social and political life and participation in the community, national and planetary consciousness); vital professional maturity (age of maturity, professional orientation, creativity and initiative in solving situations, high level implementation of life events); spiritual maturity (proximity, contact, need to communicate, care and respect for others, teamwork, openness and goodwill in relation to people, tolerance and tolerance, empathy and depth of experience, harmony with the environment, understanding the meaning of life, the need for spiritual intimacy with other); Social maturity (collectivist morality, responsibility, demanding of themselves, humanistic morality, spiritual morality); psychological maturity (positive thinking, emotions, goal-setting, mental autonomy, efficiency advantage over emotional sanity and emotional balance, synergetic and autonomy, have their own philosophy of life); motivational maturity (persistent persuasion and harassment, satisfaction with their personal qualities, confidence in their abilities, leadership); formation of the individual self (self-acceptance, self, self, self, self, self-regulation, self-improvement, adequate self-esteem, assertiveness).

The model of future teachers’ personal and professional development in the conditions of higher educational institutions is designed and it includes: the goal – phased future teachers personal and professional development; methodological approaches to the maturity of the individual (psychodynamic, analytical, socio-cultural, disposition, behavioral, cognitive, humanistic, phenomenological, psychological and social); stages (adaptation, personalization and integration); areas (principles mature professional educational activities, skill level, personality-segment areas professional capacity) and educational technology personal and professional development (adaptation to the educational and professional activities; individualization and its fixation in education and careers; integration of teachers to education- professional space); components, criteria and indicators of personal and professional development and expected result (professionally mature individual style of the teacher).

The system of educational technology of future teachers’ personal and professional development, which includes adaptation subsystem technologies that ensure mastery of effective teaching and professional standards and master the techniques and methods of educational and professional activities is proposed by the investigator. The second subsystem technology is individualization, activating search for future teachers’ means and ways of expressing their individuality and its fixation in teaching and professional activities. The third subsystem is the technology integration that promotes acceptance (or rejection) educational space, which is training, individual expressions of future teachers.

Experimental verification of the effectiveness of simulated three-stage methodology of future teachers’ personal and professional development, which allowed to reveal steady growth in the levels of future teachers personal and professional development, maturity in experimental groups were checked and proved in the investigation.

***Keywords:*** future teachers, personal and professional development, maturity, higher pedagogical educational institution, pedagogical technologies.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Підписано до друку 4.05.2016 р. Формат 60х90/16.

Ум. друк. арк. 1,9. Обл.-вид. арк. 1,9.

Тираж 100. Зам. 39.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«Видавництво “Науковий світ”»®

Свідоцтво ДК № 249 від 16.11.2000 р.

м. Київ, вул. Казимира Малевича (Боженка), 23, оф. 414.

200-87-15, 050-525-88-77

E-mail: nsvit23@ukr.net

Сайт: nsvit.cc.ua