

КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Тамара Скорик

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ
СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Херсон
2020

УДК 378:37.091.12.011.3-051(477)"195/201"

С 44

*Рекомендовано до друку Вченою радою
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
(протокол № 9 від 24 грудня 2020 року)*

Рецензенти:

Кузьменко В. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і менеджменту освіти [КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради];

Терентьєва Н. О., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання [Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка];

Джус О. В., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій [ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»].

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора,
дійсного члена НАПН України М. Б. Євтуха*

С 44 Скорик Т. В.

Розвиток професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монограф. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2020. 314 с.

ISBN

Монографія присвячена питанням розвитку професійної успішності майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України, акцентуючи увагу на ретроспективному аналізі проблеми становлення і розвитку професійної успішності; передумовах забезпечення професійної успішності в закладах вищої освіти України; аналізі методологічних підходів до проблеми професійної успішності та генези поглядів на професійну успішність вчителя; визначено соціальний та емоційний інтелекти як засадничі чинники розвитку професійної успішності майбутніх учителів; запропоновано технології навчання, які можуть бути використані у практиці підготовки успішного вчителя у ЗВО.

Матеріали монографії стануть у нагоді науковим працівникам, аспірантам, викладачам, педагогам-практикам та керівникам навчальних закладів, студентам, магістрантам усіх спеціальностей та напрямів підготовки.

© Скорик Т.В., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ПРОФЕСІЙНА УСПІШНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	11
1.1. Ретроспективний аналіз проблеми професійної успішності майбутнього вчителя	11
1.2. Базові поняття дослідження	44
1.3. Питання професійної успішності в працях вітчизняних і зарубіжних вчених	74
1.4. Передумови забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя	95
Висновки до розділу 1	105
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	109
2.1. Трансдисциплінарність як основа дослідження професійної успішності майбутнього вчителя	109
2.2. Методологічні підходи дослідження професійної успішності	117
2.2.1. Системний підхід	119
2.2.2. Синергетичний підхід	121
2.2.3. Праксеологічний підхід	124
2.2.4. Аксиологічний підхід	131
2.2.5. Компетентнісний підхід	136
2.2.6. Акмеологічний підхід	139
2.2.7. Суб'єктний підхід	143
2.2.4. Х'ютагогічний підхід	146
2.3. Соціальний та емоційний інтелекти як засадниче підґрунтя професійної успішності	150
Висновки до розділу 2	177
РОЗДІЛ III. ГЕНЕЗА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ (60-І РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	180

3.1. Педагогічна майстерність та педагогічна творчість як базова основа професійної успішності вчителя	180
3.2. Педагогічний професіоналізм як показник професійної успішності вчителя	195
3.3. Акмемодель професійної успішності вчителя	204
Висновки до розділу 3	215
РОЗДІЛ IV. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XXI СТОЛІТТЯ)	218
4.1. Моніторингове дослідження стану професійної успішності майбутніх учителів	218
4.2. Проектувально-технологічне забезпечення розвитку професійної успішності майбутнього педагога	235
4.2.1. Мотивація педагога на досягнення професійно-педагогічного успіху	235
4.2.2. Технології розвитку професійної успішності майбутнього педагога	255
Висновки до розділу 4	273
ПІСЛЯМОВА	277
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	280

ПЕРЕДМОВА

Науковий інтерес до проблеми професійної успішності майбутнього вчителя зумовлений її актуальністю в сучасній системі освіти, вимогами до підготовки професійно успішних учителів як висококваліфікованих фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах сучасних освітніх інституцій, зорієнтованих на особистісний та професійний саморозвиток.

Існує нагальна потреба у дослідженні наукових засад професійної успішності майбутнього вчителя в контексті узгодження особистісних і суспільних вимог, фахового та особистісного становлення вчителя, оскільки досягнення професійної успішності є запорукою якісних змін у системі освіти. Такі дослідження потребують системного аналізу напрацювань науковців з метою їх подальшого переосмислення та створення сучасної концептуальної моделі професійно успішного вчителя (акмемоделі) з урахуванням складності й багатокomпонентності означеного поняття.

У Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року (2013), Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні (2002), Законах України «Про освіту» (1991; 2014), «Про загальну середню освіту» (1999; 2020), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про вищу освіту» (2014), Концепції Нової української школи (НУШ) (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років констатовано, що професія вчителя втрачає престиж, наявна невідповідність між суспільною роллю й соціальним статусом педагога.

Зазначені факти негативно позначаються на професіоналізмі вчителя, що призводить до падіння якості всіх ланок освіти. З огляду на це, необхідно забезпечити зростання престижу вчительської професії у соціумі через підготовку учителів як професіоналів високого рівня, зі сформованою мотивацією до професійного зростання, установкою на успішність та само-

реалізацію у професії. Освітнє середовище ЗВО має забезпечити умови для становлення та розвитку у майбутніх учителів компонентів, що складають професійну успішність, формують у випускників відповідну модель поведінки успішної особистості.

Теоретичною і методологічною основою досліджень успішної життєдіяльності є положення різних наукових шкіл і напрямів, у центрі яких перебуває проблематика соціально-професійної успішності сучасного фахівця. Поступове усвідомлення цінності успішності в усіх сферах людської діяльності обумовлено підвищенням конкурентоспроможності сучасного фахівця. Загальнопедагогічні засади організації освітнього процесу в сучасних закладах вищої освіти окреслено в працях відомих вчених: І. Беха, В. Кременя, В. Лугового, М. Солдатенка, М. Степка та ін.; соціально-психологічні детермінанти професійної успішності вивчали О. Бондарчук, О. Брюховецька, Т. Дзюба, А. Кураков, О. Кононець, А. Москатов, В. Пономарьов, Ж. Тимошенко та ін.; психосеміотичний підхід до визначення успішної діяльності досліджували Е. Петрова, О. Радіонова, О. Романова та ін.; дослідженням емоційного інтелекту як однієї з детермінант успішності у функціонуванні суб'єкта життєдіяльності на зарубіжному просторі займаються Р. Бар-Он, Д. Гоулман, К. Саарні, Дж. Майер, К. Петрідес, Е. Фернхем та ін.

Аналіз дозволяє виокремити напрями наукового дослідження, що сприяють розробці проблеми професійної успішності вчителя закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Значне місце серед таких досліджень займає психологічне осмислення проблеми професійної діяльності (Т. Антоненко, І. Бех, О. Бондарчук, Н. Волянюк, О. Журавльова, Л. Зайцева, Л. Карамушка, В. Ликова, Г. Ложкін, В. Носков, В. Панко, В. Семиченко, С. Смирнов, Д. Фельдштейн та ін.), зокрема, й готовності освоєння нових галузей знань, особистісного та професійного розвитку (Р. Бойс, О. Бородуліна, Г. Васянович, О. Величко, В. Івашенко, Є. Крігер, А. Портнова, В. Слобожчиков, Л. Спіцина, Т. Траверсе).

Значний науковий інтерес викликають дослідження психології

професіоналізму, зокрема: психологія праці як загальнотеоретичної проблеми (М. Армстрон, О. Бондарчук, Н. Волянук, Г. Ложкін, Н. Лукашевич, М. Пряжников, В. Толочек та ін.); психологія кар'єри та професійного розвитку (Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, С. Дружилов, Е. Зеєр, О. Іванова, Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, Ю. Поваренков, Ю. Швалб та ін.); професійна компетентність (А. Ангеловський, Р. Бояцис, О. Брюховецька, В. Єнгаличев, Л. Колбасова, Д. Махотін, Дж. Равен, Ю. Фролов, Т. Хайленд, Ю. Швалб та ін.); мотивація професійної діяльності (І. Арендачук, Ж. Вірна, М. Овчинніков, Т. Приходько, І. Грушина, Д. Циринг та ін.); самовдосконалення як психологічна проблема розвитку професіоналізму (Г. Балл, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Моргун, В. Семиченко, Т. Титаренко, О. Філь, Н. Чепелєва та ін.); рівні, критерії, функції професійної діяльності (А. Батаршев, М. Дмитрієва, С. Дружилов, Н. Еверт, Е. Зеєр, Є. Клімов, В. Татенко, Е. Шейн, Т. Яценко та ін.).

Питання соціально-професійної успішності завжди знаходилося в полі зору науковців. На думку вчених, важливим фактором впливу на досягнення професійного успіху, є особистісні характеристики суб'єкта та їх відповідність виду професійної діяльності. При цьому визначається особливий набір особистісних якостей, що детермінують професійну успішність, впливають на становлення особистості та її самореалізацію: цілеспрямованість, упевненість, наполегливість, організованість, передбачливість, гнучкість, конкурентоспроможність, оптимізм. Ці якості пов'язані з мотивацією та емоційно-вольовою сферою особистості й складають ядро успішності у виконанні будь-якої діяльності соціального чи професійного характеру. Успішність у соціальній і фаховій діяльності досягається за умови особистісного й професійного розвитку фахівця до рівня професіонала, який володіє продуктивною і стійкою професійною Я-концепцією з необхідним рівнем особистісної та професійної самосвідомості. Такий показник рівня професійної самосвідомості забезпечує впевненість у своїх

здібностях, допомагає правильно реагувати на власні успіхи і конструктивно ставитися до невдач, адекватно оцінюючи результати власної діяльності.

Систематизація та аналіз результатів наукових розвідок вчених з проблематики професійного успіху як фактора самореалізації особистості сучасного фахівця дозволяє зробити висновок про фактичну відсутність цілісних досліджень щодо формування уявлень про професійну успішність, професійну самореалізацію, конкурентоспроможність сучасного вчителя на ринку праці та професійну кар'єру вчителя у студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки.

Актуальність дослідження обраної проблеми зумовлена суперечностями між:

- науковою перспективністю включення у науково-педагогічний тезаурус і категоріальний апарат педагогіки поняття «професійна успішність вчителя» як метакатегорії, що поєднує поняття «професійна компетентність», «професійна самореалізація», «педагогічні здібності та якості» та відсутністю наукового обґрунтування цього поняття;

- існуванням різноманітних концепцій і функціональних моделей професійної підготовки вчителя та відсутністю фундаментальних розробок щодо формування компонентів професійної успішності в умовах освітнього середовища закладів вищої освіти (ЗВО);

- потребою у пошуку нових дидактичних технологій відповідно до сучасних вимог і потреб вищої освіти щодо індивідуалізації її простору та відсутністю науково і методично обґрунтованої системи професійної підготовки, домінантними векторами якої є орієнтація на формування соціально та професійно успішного вчителя, здатного до постійного саморозвитку та самореалізації;

- потребою сучасного суспільства в професійно успішних, конкурентоспроможних педагогах, здатних до самореалізації в мінливих умовах професійно-педагогічної діяльності, і реальною

практикою їхньої підготовки в університеті;

– значущістю професійної успішності вчителя як показника його діяльності, що забезпечує якість освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в процесі фахової підготовки в університеті;

– широкими потенційними можливостями освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО) щодо формування компонентів професійної успішності майбутніх учителів та невизначеністю педагогічних умов, які забезпечують ефективність перебігу цього процесу.

Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології до розуміння сутності професійної успішності вчителя в сучасних суспільно-економічних умовах, вивчення проблем професійної підготовки з урахуванням специфіки педагогічної діяльності. *Методологічний концепт* містить концептуальні положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття», Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025; Концепції НУШ; Концепції розвитку педагогічної освіти; філософські ідеї про зумовленість мети та змісту навчання суспільними потребами та запитамі; концептуальні засади психолого-педагогічної науки про діяльнісну сутність особистості та її активну роль у процесі професійного розвитку та саморозвитку; основні засади системного підходу до пізнання педагогічних явищ; положення про системне вивчення навчальних дисциплін як необхідну умову цілісності процесу засвоєння знань; провідні ідеї, що відображають взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології до вивчення проблеми формування професійної успішності майбутніх учителів в освітньому середовищі ЗВО.

Теоретичний концепт визначає змістову основу концепції формування професійної успішності майбутнього вчителя, що

містить такі основні складники:

- базові категорії, поняття і дефініції, без яких неможливе розуміння сутності професійної успішності вчителя, її компонентів;
- змістово-процесуальне забезпечення формування професійної успішності майбутніх учителів в освітньому середовищі ЗВО, спрямоване на формування професійної компетентності, здатності до професійної самореалізації та особистісних якостей;
- емоційний та соціальний інтелекти як ядро особистісних новоутворень вчителя, що дозволяє здійснювати професійну діяльність в умовах емоційної стабільності та психологічного комфорту.

Процесуальний концепт передбачає визначення комплексу цілей, завдань, педагогічних умов і технологій формування професійної успішності майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО на основі реалізації наукових підходів та дотримання взаємопов'язаних умов у її змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах. Обґрунтування методологічного, теоретичного й процесуального концептів дало змогу окреслити провідну ідею дослідження, згідно з якою розвиток професійної успішності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є комплексним педагогічним процесом формування професійної компетентності, здатності до самореалізації у професійній діяльності та наявності відповідних особистісних якостей (особистісна складова).

Монографія складається з чотирьох розділів і розрахована на широкий загал читачів, які цікавляться проблемами професійної успішності майбутнього вчителя та особливостями її розвитку у закладах вищої освіти України.

Автор висловлює глибоку вдячність науковому консультанту та рецензентам за сприяння й допомогу у підготовці монографії.

РОЗДІЛ І

ПРОФЕСІЙНА УСПІШНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Ретроспективний аналіз проблеми професійної успішності майбутнього вчителя

Процеси перетворення, що відбуваються в освітньому середовищі України на засадах євроінтеграції, гуманізму та національної ідентичності, потребують визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у підготовці майбутніх учителів. Зasadничим у підготовці майбутніх учителів є спрямованість освітнього процесу на розкриття особистісних спроможностей та здібностей студента, формування мотивації до діяльності на досягнення професійної та життєвої успішності.

Реформування державної політики України у сфері освіти базується на створенні законодавчого поля освітянської галузі: прийняття Державної програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті; ухвалення законів «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердження низки Державних професійних та освітніх стандартів тощо.

Розвиток освітньої / педагогічної галузі є об'єктивною потребою на всіх історичних етапах трансформації суспільства. Тому проблема професійного становлення вчителя привертала увагу багатьох мислителів, письменників, педагогів, просвітників, котрі зробили вагомий внесок в розвиток вітчизняної педагогіки: Ш. Амонашвілі, О. Духнович, Б. Грінченко, П. Каптерев, М. Костомаров, А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Теоретичним підґрунтям дослідження визначено основні положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б. Ананьев,

Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є. Климов, Б. Ломов, Т. Титаренко та ін.); формування професіоналізму (Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна та ін.) і творчого професійного мислення (О. Акімова, В. Андрущенко, Н. Глузман, Л. Джелілова, С. Сисоєва та ін.) майбутнього педагога в умовах університетської освіти; результати досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури майбутнього вчителя (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, М. Євтух, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Крутецький, З. Курлянд, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Н. Тализіна, Р. Хмелюк, О. Шестопалюк, М. Ярмаченко та ін.)

Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займалися В. Андрущенко, М. Євтух, Ю. Жадько, І. Зязюн, В. Кремень, Е. Кучменко, О. Сухомлинська та ін. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (Н. Абашкіна, О. Абдулліна, М. Євтух, Н. Кузьміна, А. Міненко, Н. Ничкало, Л. Пуховська) та тенденцій розвитку університетської освіти (А. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль, В. Луговий, О. Мещанінов, Н. Терентьєва).

Зважаючи на визначені пріоритети державної політики щодо розвитку освіти – особистісна орієнтація, оновлення змісту та форм організації освітнього / навчально-виховного процесу, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, розв'язання питання професійної успішності майбутнього вчителя має розпочинатися з вивчення наукового й освітньо-просвітницького спадку видатних мислителів, педагогів, філософів щодо сутності професійної підготовки вчителя в різні історичні періоди, оскільки категорія «професійна успішність майбутнього вчителя» ще не стала предметом спеціальних педагогічних досліджень і введена до наукового обігу порівняно

недавно, радше у психологічних та соціологічних дослідженнях.

Система професійної підготовки сучасного вчителя створена в Україні зусиллями багатьох поколінь педагогів та науковців. Вищий прояв педагогічної (вчительської) праці отримав такі визначення: «педагогічна майстерність» (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Лаврінченко, Л. Мільто), «педагогічна творчість» (С. Сисоєва), «педагогічний професіоналізм» (Н. Кузьміна, Н. Гузій). Провідною ідеєю сучасних наукових пошуків є визначення філософсько-методологічних засад онтології професійної підготовки вчителя, які є основоположними для становлення його професійної успішності.

Початок ХХІ століття ознаменувався підвищенням уваги до якості освіти, підготовки генерації Нового вчителя для Нової української школи, здатного реалізувати власні спроможності у педагогічній діяльності, самореалізуватись у професії та допомогти зростанню Нової генерації успішних особистостей. У Концепції Нової української школи вперше з'являється поняття «успішний вчитель для нової української школи», що документально закріплює за вчителем статус «успішності». Побудова нового освітнього простору передбачає дослідження та виокремлення у попередніх періодах розвитку педагогічної думки теоретичних та практико-орієнтованих положень професійної підготовки, які безпосередньо чи опосередковано засвідчують цілеспрямоване становлення професійної успішності майбутнього вчителя.

Аналіз навчальних планів та програм професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в учительських інститутах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття засвідчує, що провідною ідеєю цього періоду була єдність теорії та практики, зв'язок навчання з життям. На думку провідних дослідників історії професійної педагогічної освіти в Україні (Н. Дем'яненко [91], М. Євтух [109], В. Майборода [232], А. Соколова [388], О. Сухомлинська [399] та ін.), це забезпечувалося інтегрованим підходом до викладання навчальних предметів (єдності теоретичного та практичного курсів).

У контексті здійснюваного дослідження звернімося до дослідження Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття)», в якому автор аналізує особливості професійної підготовки майбутніх учителів. Загальнопедагогічну підготовку у вказаний період науковець розглядає як керовану систему, що цілеспрямовано конструюється і розвивається; як об'єктивно існуючий процес засвоєння професійних знань майбутнім педагогом, вироблення загальнопедагогічних умінь та навичок; як формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти і самовдосконалення майбутнього вчителя; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики в системі освітнього / навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Отже, в означений авторкою період загальнопедагогічна підготовка вчителя спрямовувалась на «формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти і самовдосконалення майбутнього вчителя», що є засадничими для становлення його професійної успішності [91, с. 13].

У дисертаційному дослідженні І. Ящук, аналізуючи виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах України у 1920–1991 рр., дійшла висновку, що до вчителя української школи у 20-ті роки XX століття висувалися такі вимоги: «він мав бути суспільником, тісно пов'язаним із життям, з реаліями повсякденності, що оточувала як його самого, так і його вихованців; мати марксистсько-ленінський світогляд, тісний зв'язок з робітничим класом і селянством; володіти здатністю поєднувати кожен крок освітньої роботи у школі з виробничою трудовою діяльністю, з технікою діяльності; мав бути культурною, освіченою людиною, переконувати власним прикладом у дотриманні високих етичних норм та моральних принципів; повинен був мати ґрунтовні педолого-педагогічні знання; володіти вмінням розуміти природу дитини і вмінням її виховувати» [461, с. 18]. Науковець зазначає, що у вказаний період розроблено й науково обґрунтовувано модель підготовки педагога, в якій оптимально співвідносилися знання,

уміння й навички; поєднувалась теорія та практика; збалансовано використовувався педагогічний інструментарій; ефективно взаємодіяли всі соціальні навчально-виховні інституції, встановлювалася готовність педагога до реалізації педагогічної взаємодії з вихованцями відповідно до соціального замовлення. У цей період система підготовки вчительських кадрів України передбачала чотири складові: 1) суспільна спрямованість на формування в майбутніх учителів громадсько-політичного світогляду; 2) виробнича підготовка учителів передбачала ознайомлення кожного студента педагогічного закладу з виробництвом у цілому й основними його галузями на певному (регіональному) підприємстві; 3) залучення з перших років навчання студентів до практичної політико-просвітницької діяльності й ознайомлення з усіма видами шкільної роботи; 4) спеціалізація відбувалась залежно від типу навчального закладу [461, с. 19].

Історико-педагогічні факти щодо професійної підготовки майбутніх учителів в перші десятиліття Радянської влади свідчать, що вчитель був носієм і провідником культури та гуманістичних цінностей, активним ініціатором суспільно-корисної діяльності учнів, проте на кінець 30-тих років ХХ століття відбулось звуження функцій діяльності вчителя лише до викладання навчального предмету.

У 50-70-ті роки ХХ століття відбувається сплеск науково-педагогічних досліджень [181; 192; 234; 402; 448], результатом яких є поява низки наукових публікацій, присвячених важливим питанням професійної підготовки педагогів, психолого-педагогічним аспектам вчительської праці, особистісним якостям вчителя тощо на основі системного аналізу структури педагогічної діяльності й закономірностей освітнього процесу.

У дисертаційному дослідженні В. Ковальчук [169], аналізуючи проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем в історико-педагогічному контексті, зазначає, що історія педагогічної освіти

другої половини ХХ століття свідчить про утвердження прогресивних тенденцій у підготовці майбутніх учителів, які можна схарактеризувати таким чином:

- поєднання теоретичної та практичної, академічної та педагогічної підготовки;
- активне залучення студентів до науково-дослідницької роботи з педагогіки;
- використання різних форм контролю та оцінювання засвоєних знань, сформованих умінь та навичок;
- утвердження безперервності педагогічної освіти [169, с. 41].

Історія становлення професійної підготовки вчителя ХХ століття дозволяє зробити висновок, що питання професійної успішності вчителя та проблем її формування не було досить вагомим. Увесь процес професійного становлення учителя здійснювався відповідно до соціально-політичних умов у суспільстві, під впливом ідеологічних ідей і спрямувань освіти і виховання підростаючого покоління у душі комуністичної ідеології, був підпорядкований підготовці вчителя до традиційної системи навчання і виховання загальноосвітнього навчального закладу, яка склалася десятиліттями і характеризувалася авторитарно-імперативним підходом у педагогіці.

Демократичні тенденції на політичній арені кінця 80-тих років ХХ століття знайшли свій відбиток і у системі освіти й виховання – утверджується педагогіка співробітництва як прогресивний напрям в освіті. На перший план виходить досвід педагогі-новаторів, а вирішальна роль у підготовці вчителів відводиться педагогічній практиці. Педагогіка співробітництва розглядається як ідеологія і методологія нової педагогіки, чи більш вузько, як педагогічна технологія, сукупність різноманітних форм, методів і прийомів, які застосовує той чи інший педагог-новатор.

М. Касьяненко наголошує, що основними завданнями педагогіки співробітництва є процес формування високогуманних відносин вихователів, викладачів, учителів з учнями і студентами в педагогічних і учнівських колективах: взаємна довіра, повага і

любов, розумна вимогливість, турбота про всебічний розвиток кожного з урахуванням індивідуальності тощо; організація навчально-виховного процесу, який би не забезпечував творче засвоєння соціального досвіду і сучасної культури за основними видами майбутньої діяльності; індивідуалізація і диференціація навчання; формування творчого колективу учнів (студентів), суспільно активної особистості кожного; співробітництво педагогічного, учнівського колективів, сім'ї, громадськості, виробничих колективів, їхніх членів у досягненні загальної мети [158, с. 9].

90-ті роки ХХ століття – роки незалежної самостійної України – позначилось значними змінами в системі освіти і виховання, що потребувало змін й у підходах до організації освітнього процесу та підготовки вчителя. Важливим кроком у вирішенні цих проблем стало прийняття в 1994 році Державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття» [95].

Концепція цієї програми передбачала кардинальні зміни всієї системи освіти, серед основних виокремимо такі:

- загальна гуманізація навчальних програм;
- розширення вивчення національної історії та культури, утвердження української мови як державної;
- надання більшої свободи педагогічній творчості;
- урізноманітнення спектра навчальних закладів з метою урахування інтересів, уподобань молоді, потреб суспільства та ін. [95].

Основними напрямками розвитку системи освіти, які характеризували процес реформування в 90-тих роках ХХ століття науковці визначили: успішне співіснування альтернативних закладів освіти із державними; різке збільшення кількості закладів вищої освіти недержавної форми власності; орієнтація змісту освіти на західні моделі з урахуванням національних освітніх особливостей; перехід на багаторівневу західну модель підготовки фахівців: бакалавр – магістр – доктор наук; гуманітаризація національної освіти, значним компонентом якої стала психолого-

педагогічна підготовка студентів у педагогічних і непедагогічних закладах вищої освіти [253, с. 324-334].

Зважаючи на відсутність спеціальних досліджень щодо ретроспективи поглядів на становлення професійної успішності майбутнього вчителя, звернемось до досліджень педагогічної думки щодо авторитету вчителя.

С. Юткало (2012) досліджувала проблему авторитету вчителя у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття, враховуючи соціально-економічні, суспільно-політичні та педагогічні чинники, особливості урядової політики щодо поліпшення соціального та матеріального становища вчителів. Науковець проаналізувала різні підходи представників вітчизняної педагогічної думки, широко представлені в публікаціях у науково-педагогічних, науково-методичних виданнях і наукових збірниках та обґрунтувала такі етапи розвитку ідеї авторитету вчителів досліджуваній період [452]:

I етап (1953 р. – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) – етап активізації інтересу державних освітніх кіл до проблеми авторитету вчителя: позначається ідеологічним впливом на суспільство з боку держави, підтримкою вчительського авторитету і значимістю учителя у суспільстві. Цей період характеризувався прагненням вчених розглянути проблему авторитету вчителя у різних аспектах, спробою здійснити цілісний підхід до процесу його формування, забезпеченням органами влади підвищення авторитету вчителя, що підтверджувалося різними заходами з боку держави.

II етап (друга половина 80-х рр. ХХ ст. – 1990 р.) – етап подальшої розробки теоретичних питань проблеми вчительського авторитету на державному рівні: активний розвиток руху педагогів-новаторів, що відображалось у широкій мережі семінарів та майстер-класів, де демонструвалися елементи авторських програм.

III етап (1991 р. – 2002 р.) – етап послаблення уваги до проблеми авторитету вчителя у суспільстві: соціально-економічні зміни, пов'язані з розпадом СРСР, позначилися на авторитеті вчителя, зумовили перехід висококваліфікованих педагогічних

працівників до інших галузей; недостатнє сприяння політики уряду досягненню авторитетності вчителем спричинило низку проблем, а саме – учитель прагнув заробити гроші, зробити кар’єру і був зайнятий особистими справами, і не приділяв уваги власне педагогічній діяльності. У цей період уряд незалежної України ухвалив низку нормативних документів із питань освіти, проте проблема авторитету вчителя не була задекларована та вирішена.

Ці питання знайшли відображення у прийнятій у 2002 році програмі «Вчитель», в якій окреслено питання авторитету вчителя, підвищення його ролі у формуванні громадянського суспільства [253, с. 496-501].

Більш детальний аналіз періодів розвитку професійного статусу вчителя зробила С. Васильєва у монографії «Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія». На основі історико-педагогічного аналізу наукових джерел у межах досліджуваного періоду (1950-ті рр. – початок ХХІ ст.) автор визначає три етапи розвитку професійного статусу вчителя, а саме: І етап (1950 р. – перша половина 60-х рр.); ІІ етап (друга половина 60-х рр. – 1991 р.); ІІІ етап (1992 р. – початок ХХІ ст.) – етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя [50, с. 132].

Перший етап (1950 р. – перша половина 60-х рр.) нею визначено як етап нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя. Період 50-х років ХХ століття – це період післявоєнного соціально-політичного та соціально-економічного відродження країни, що вплинуло й на необхідність збільшення кадрів у педагогічній сфері. Як зазначає автор, «у суспільстві панував особливий духовно-освітній настрій народу-переможця, якому необхідно відбудовувати заново країну, піднімати всі ланки життя з післявоєнних руїн; панував дух перетворень, великої ідеології, віри в комунізм, партію, у краще майбутнє» [50, с. 132].

У цей період країна потребувала великої кількості фахівців, а отже і вчителів, здатних їх виховати. Це вимагало швидкої підготовки освітянських кадрів, перебудови в системі освіти,

підготовки, перепідготовки вчительських кадрів та створення системи перекваліфікації чи докваліфікації. У виокремлений період починається відродження науки, значна увага приділялась забезпеченню шкіл кваліфікованими кадрами, накопиченню емпіричного досвіду організації методичної роботи з учителями, застосуванню нових форм і методів їх післядипломної освіти. У сфері вищої освіти більше уваги стали приділяти вечірній та заочній формам навчання [284, с. 518]. Наприкінці 60-х років ХХ століття теорія вищої школи активно почала досліджувати проблему людини та її діяльності, зокрема й особливості професійно-педагогічної діяльності [144, с. 38].

II етап (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) визначено як етап сталого підвищення професійного статусу вчителя, що пов'язано із перебудовою, гласністю, демократією у суспільстві та зміною підходів до підготовки вчителя і формування його авторитету в суспільстві; характеризувався активним розвитком руху педагогів-новаторів, появою авторських методик та їх презентацій у вигляді відкритих майстер-класів, семінарів тощо [50, с. 134]. Цей період відзначився значними досягненнями в науці, культурі, освіті, які можна пояснити також і підвищенням якості навчання, що можливо за умови якісної підготовки самого вчителя та його високого професійного рівня. Характерною рисою цього періоду була парадигмальна зміна поглядів на структуру освітнього процесу: зміна акцентів зі знанневої компоненти вчителя на практично-дієву, надавалось першочергове значення володінню формами, методами передачі знань; набував поступу демократичний стиль спілкування вчителя та учнів, відхід від авторитарності вчителя у навчанні, перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнем. Такі зміни спричинили зміну функцій вчителя, який став не носієм знань, а менеджером навчання, основними функціями якого були організаційна та управлінська у здійсненні процесу учіння. Відповідно, змінилися вимоги до вчителя, який мав бути: експертом власної діяльності та діяльності учнів, вивчати їх, аналізувати, встановлювати взаємозв'язки між діяльністю (власною

та учнівською) та отриманими результатами; ставити цілі та організувати їх досягнення; контролювати до досягати їх; коректувати діяльність; вміти адаптуватись до обставин; моделювати різні види діяльності; експериментувати, оволодівати новими знаннями та вносити нове у свою працю [213].

Зазначені процеси в освітній практиці вимагали оновлення вимог до особистості вчителя, його здатності до самоаналізу, самокорекції та саморозвитку. Вітчизняна педагогічна думка у цей період збагатилася ідеями педагогів-новаторів, науковими здобутками психологів та соціологів з акцентуванням уваги на важливості розвитку якостей авторитетного вчителя-вихователя (доброта і любов до дітей, повага, гуманізм). Викристалізувався підхід до особистості вчителя як до Людини майбутнього, що визначало необхідність обізнаності вчителя з останніми науковими досягненнями, постійного саморозвитку та вдосконалення.

А. Леонова зазначала значний вплив загальнонаукових тенденцій дослідження людини і впровадження їх у педагогіку і психологію, вироблення специфічного механізму примноження наукових знань, що відображає сутність проблеми формування особистості вчителя, поступове накопичення теоретичного і практичного потенціалу в досліджуваній сфері, які в цілому стали фундаментом для створення концептуальних моделей формування особистості вчителя, що активно розроблялися як в означений період, так і в наступні роки [213, с. 4].

Зазначений етап є знаковим для визнання проблеми статусу вчителя на міжнародному рівні. У цей період прийнято низку міжнародних документів, які безпосередньо чи опосередковано впливали на статус вчителя: Рекомендації ЮНЕСКО «Про становище вчителів» (1966); Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965); Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966); Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966) і Факультативний протокол до Міжнародного пакту про громадянські і політичні права (1966) та ін.

Третій етап (1992 р. – початок XXI ст.) С. Васильєва [50, с. 137] характеризує як етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя, зумовлений історичними змінами у розвитку нашої країни – здобуття незалежності у 1991 році та проголошення державного суверенітету. Такі зміни спричинили реструктуризацію системи освіти та підготовки вчителів: визначились інноваційні підходи до розробки навчальних планів та програм, відбулось структурування теорії педагогіки та історії педагогічної думки, авторських концепцій та нормативних документів, які визначали перспективи розвитку освіти України. Підготовка вчителя базувалась на розвитку гуманістичних цінностей та професійно-особистісної культури вчителя, професійно важливих якостей особистості вчителя. Прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [95] передбачала кардинальну реконструкцію всієї системи освіти, визначала відповідність змісту освіти новому суспільному замовленню, підкреслювала особливу роль вчителя у освітніх процесах.

На думку С. Васильєвої, 1990-ті роки стали найбільш плідними у розвитку концепції формування особистості вчителя як вагомого чинника педагогічного процесу і саме цей вектор стає пріоритетним у теорії й практиці педагогічної освіти, що відображається у багатьох наукових публікаціях того часу [50, с. 137].

Вперше модель особистості вчителя була розроблена в 60-70-их роках XX століття групою вчених під керівництвом професора Н. Кузьміної з обґрунтуванням основних підходів до створення професіограми вчителя як переліку вимог до особистості, здібностей, майстерності та психолого-педагогічних можливостей [196, с. 117].

Подальші наукові пошуки шляхів розробки професіограми привели до включення не тільки індивідуально-психологічних особливостей людини, а й таких показників, що є суттєвими для характеристики професій: професійне ставлення, ціннісні орієнтації тощо [114, с. 741]. На думку О. Пехоти, такий підхід дозволив модернізувати зміст підготовки вчителя, однак він недостатньою

мірою дозволяє формувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності та індивідуального професійного розвитку, не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції [306, с. 20].

Важливою віхою в оновленні змісту підготовки майбутнього вчителя стала науково-педагогічна діяльність академіка І. Зязюна. Починаючи із ректорської діяльності (Полтавський педагогічний інститут імені В. Короленка) і надалі (на посаді міністра освіти України, очільника Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України) І. Зязюн постійно опікувався питаннями удосконалення професійної підготовки вчителя, посилення духовної компоненти в освіті, наполягав на постійному оновленні змісту педагогічної освіти.

Іван Андрійович Зязюн (1989) наголошував, що розвитку педагогічної освіти мають бути притаманні: орієнтація на творче вирішення проблем соціального замовлення на підготовку вчителя; цілеспрямоване підвищення методологічного рівня дисциплін у закладах вищої освіти педагогічного профілю; розробка і використання ефективних моделей взаємодії теорії педагогіки вищої школи і практики; формування громадянської позиції майбутнього вчителя – умінь самостійно, творчо мислити, правильно оцінювати педагогічну ситуацію, брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності; включення всіх студентів до дослідницької педагогічної діяльності [437, с. 6].

Ще у Полтавському державному педагогічному інституті за ініціативи та під керівництвом І. Зязюна було розпочато розробку й апробацію експериментальної Програми «Вчитель», а у 1996 році Міністерством освіти і Академією педагогічних наук (нині Національною Академією Педагогічних Наук) України затверджено державну Програму «Вчитель». Програмою закликало відмовитися від підготовки вчителя у межах традиційної педагогічної парадигми «Знай свій предмет і викладай його зрозуміло» та обґрунтовано нову парадигму «Знай, що розвивається у твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвиваючи самостійно свій власний педагогічний

досвід і власну педагогічну творчість» [327]. Для здійснення реформи вважалося за необхідне так спроектувати освітній / навчально-виховний / навчальний процес, щоб у результаті можна було виховати педагога, здатного працювати по-новому й стати суб'єктом педагогічної дії. У навчальному процесі мають формуватися: педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини; здібності до проектування власної педагогічної дії в конкретних ситуаціях освітнього / навчально-виховного процесу; здібності до рефлексії і передачі власного педагогічного досвіду тощо. Нові підходи до педагогічної освіти, за задумом авторів програми, повинні здійснюватись на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загальнокультурної орієнтації. Їх реалізація передбачала: створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти; введення багаторівневої системи педагогічної освіти; розробку нормативно-правової бази діяльності освітніх закладів і всієї системи педагогічної освіти; оновлення змісту педагогічної освіти; розвиток структури мережі закладів неперервної педагогічної освіти [136]. Освоєння Програми «Вчитель» здійснювалось за такими основними періодами: довузівської, вузівської і післявузівської підготовки (збережено тогочасну термінологію).

У 1998 році Міністерством освіти України схвалено розроблену колективом науковців Інституту педагогіки і психології професійної освіти під керівництвом І. Зязюна Концепцію педагогічної освіти. В ній визначено основні завдання педагогічної освіти: створення цілісної системи безперервної педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світових освітніх систем; підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства; організація профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у вищих педагогічних навчальних закладах; розробка і запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для вищих навчальних закладів і закладів

післядипломної освіти всіх форм власності; удосконалення мережі закладів педагогічної освіти, інтеграція закладів вищої освіти різних рівнів акредитації та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників; формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників; визначення змісту освіти для психолого-педагогічної підготовки фахівців із непедагогічних спеціальностей; сприяння просвітницькій роботі серед населення з проблем сімейного виховання, організації дозвілля молоді, здорового способу життя тощо [175; 437, с. 11-12].

І. Зязюн вважав, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Відповідно, виокремлюється комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента закладу вищої освіти – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [393, с. 255]. Серед пріоритетних напрямів сучасної освіти І. Зязюн визначав принципи цілісності, індивідуальності та культуровідповідності, зазначаючи, що: «Уся система навчання практично виключала найпродуктивніший із методів формування «Я-концепції» – самостійність в основних видах діяльності. Це гальмувало можливості швидко і продуктивно набувати навички і вміння використовувати одержані знання і зумовлювало орієнтації на готові зразки» [134, с. 227-232]. Своєю відданістю професії, наполегливою працею, життєдайною енергією та оптимізмом він впливав на долі багатьох людей. Вагомим є особистий внесок педагога-науковця в розбудову системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні.

Академік І. Зязюн – фундатор нового напрямку педагогічної науки і засновник наукової школи з проблем педагогічної майстерності, яка виховала не одне покоління вчених України. І. Зязюн доклав багато зусиль для розроблення проєкту Концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Спільно з академіком В. Андрущенком ним запропоновано концептуальні положення особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, що ґрунтуються на демократичних, гуманістичних, фундаментальних, інтегративних принципах. Концепція являє цілісну педагогічну систему, спрямовану на особистісний та професійний розвиток суб'єктів освіти [456].

Утверджуючи функціонування культурологічної парадигми, І. Зязюн працював над розв'язанням таких суперечностей: між зростанням ролі методології у науково-педагогічному дослідженні та певним ігноруванням її у предметній і методичній підготовці; між створенням нового образу людини, яка навчається, і розглядом у багатьох освітніх концепціях цього феномена як відповідного провідним казуально-детерміністським моделям світобачення, де історичність людини розуміється лінійно лише в контексті суспільних відносин, а особистість визнається засобом реалізації мети і завдань історичного прогресу; між зростанням ролі особистісних підходів і відсутністю розгляду та урахування в них багатоаспектних вимірів життя людини; між посиленням аксіологічних, моральнісних чинників навчання і виховання та певною невідповідністю зі сферою етичних регуляторів природи як компонентів світобудови тощо [456, с. 192].

Здійснивши аналіз виокремлених періодів розвитку системи професійної освіти майбутніх учителів у другій половині ХХ століття, можна констатувати, що в кожному із означених науковцями періодів проявляються особливості соціально-політичних процесів розвитку суспільства, розробка наукової парадигми формування особистості й відповідно до суспільних запитів визначався зміст підготовки вчителя. Часткова увага науковців зосереджувалась навколо питань авторитету, статусу

вчителя у суспільстві, проте питання професійної успішності вчителя розглядалися лише побіжно, поняття «професійна успішність вчителя» не була вживаною у науковому обігу.

Початок ХХІ століття характеризувався важливими процесами у розвиткові вищої освіти та професійної підготовки вчителя: формування освітнього середовища на принципах відкритого навчання; опора на новітні інформаційні технології; проєктування оновленого змісту освіти; розробка інноваційних педагогічних технологій формування й розвитку професійної педагогічної компетентності; моніторинг якості освіти; зміна традиційної ролі викладача як транслятора знань та освоєння ним ролі тьютора, коуча, модератора, менеджера; утвердження й розвиток інклюзивної освіти.

Система освіти в Україні поступово розвивається у напрямку переходу від репродуктивної до креативної, від трансляції минулого досвіду попередніх поколінь до забезпечення неперервного інноваційного знання; від задоволення потреб у результаті отримання освіти до неперервної освіти як необхідної основи життєдіяльності сучасної людини, яка визначає формування її потреб. Зазначене визначає вектор розвитку професійної педагогічної освіти на утвердження особистісно орієнтованої студентоцентрованої освітньої парадигми. Щодо підготовки майбутніх учителів, увага науковців зосереджена на розробці та впровадженні у модель підготовки вчителя у ЗВО професійних та освітніх стандартів вчителя ЗЗСО.

Ці ідеї задекларовані в нових нормативних документах: законах України «Про вищу освіту» (2002, 2014, 2016), «Про освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), «Концепції Нової української школи» (2016), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), Державний стандартах та ін.

Початок нового тисячоліття характеризується новою хвилею реформ системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в країнах Європи, що зумовлено створенням єдиного

освітнього простору вищої освіти, розвитком інформаційного суспільства та необхідністю формування готовності майбутніх учителів прискорити інформатизацію освіти, забезпечити її якість та мобільність, перехід на компетентнісний підхід у освіті.

Слушною є думка С. Мелікової, що підготовка висококваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці, які володіють знаннями, уміннями, навичками у своїй галузі, здатні до самостійного здобуття необхідної інформації, поповнення знання та застосування їх у сучасних реаліях – все це завдання, що постають перед вищою освітою ХХІ століття [254, с. 89].

Реформування системи вітчизняної вищої педагогічної освіти надає особливої уваги питанням якості підготовки вчителів. Концептуальні положення про зміст і організацію процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах Законів України «Про вищу освіту» [124], «Про освіту» [123], Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [324] та ін. Актуалізує проблему реформування системи підготовки майбутніх учителів запропонований Міністерством освіти і науки «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [325]. Після громадського обговорення й доопрацювання експертною групою Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років мала стати основою для створення Дорожньої карти освітньої реформи, що визначить напрями модернізації підготовки майбутніх учителів.

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти ХХ століття – ХХІ століття присвячено роботи А. Алексюка [8], В. Андрущенка [17], О. Антонової [19], Г. Васяновича [51], С. Вітвіцької [57], О. Дубасенюк [101], Н. Гузій [84], І. Зязюна [133], М. Євтуха [109], В. Лугового [223], В. Кременя [186], П. Сауха [354] та ін.

Входження України до єдиного європейського простору вищої освіти, що базується на виконанні завдань Болонської декларації, організація освітнього процесу на засадах кредитно-трансферної

системи, суть якої полягає у впровадженні загальноєвропейської моделі вищої освіти у вітчизняний освітній простір, зумовлюють трансформаційні процеси в системі професійної підготовки майбутніх учителів та вимагають їх наукового обґрунтування.

Аналіз наукових джерел та сучасного стану розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що модернізація системи підготовки майбутніх учителів викликана потребою суспільства в особистості педагога мобільного, прогресивного, який має конструктивне професійне мислення, здатний до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відкритий до змін і навчання впродовж життя. Такий вчитель буде готовим до педагогічних інновацій, використання сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, швидко реагувати на швидкозмінні умови функціонування сучасної школи, сприяти формуванню особистості з інноваційним типом мислення, схильної до самореалізації та побудови ефективної стратегії життєдіяльності у напрямі до успішності реалізації життєвих перспектив.

Підтвердити цю позицію можемо висловлюванням В. Кременя, що не можна піднести освіту на вищий щабель, не віддавши належного її ключовій фігурі – вчителю, який має володіти не тільки своїм предметом, а й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти – це під силу педагогу творчому, з таким рівнем професіоналізму, що бачить високий особистісний сенс всього, що відбувається в процесі його професійної діяльності [186, с. 16].

Проблема моделювання підготовки успішного вчителя на кожному етапі суспільного розвитку заслуговує на особливу увагу і викликає численні дискусії. Здобуваючи освіту у закладі вищої освіти майбутні вчителі мають усвідомити, що вони закладають фундамент для розвитку творчої, ініціативної, конкурентоспроможної та успішної особистості демократичного суспільства. Виховати учня з такими якостями може лише успішний вчитель, який сам є креативним, активним, мобільним та спроможним

ефективно діяти в критичних ситуаціях. Лише такі якості вчителя можуть стати основою модернізації системи загальної освіти на засадах компетентнісного підходу. У зв'язку з оновленими вимогами до вчителя виникає об'єктивна необхідність розробки нових зразків кваліфікаційних характеристик випускників педагогічних закладів, які повинні містити такі вимоги до професійної готовності майбутнього вчителя, які здатні реалізувати нову програму розвитку особистості школяра.

Особливість підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності, на думку О. Пехоти, полягає в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації підготовки вчителя на її «внутрішню картину». Відповідно, майбутній учитель є суб'єктом індивідуального професійного розвитку, а підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, формування його особистісно-професійної «Я-концепції» [306, с. 20].

Модернізація педагогічної освіти в Україні тісно взаємопов'язана із діяльністю І. Зязюна та його учнів, які плідно втілюють продуктивні ідеї в освітній простір. У роботі «Філософія педагогічної дії» І. Зязюн (2008) здійснив логізацію особистісної моделі педагогічного світогляду, окреслив нові підходи до підготовки вчителя в Україні; університетської підготовки вчителя до профільного навчання учнів старших класів; професійної ролі кафедр педагогіки (педагогічної майстерності) у підготовці майбутніх учителів; гносеологічних і культурологічних вимірів освітньої системи; неперервної освіти, її концептуальних засад, моделей, змісту і форм [133].

На думку науковця, сучасний учитель має не просто вчити, а формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, вбираючи власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Окрім означених якостей, І. Зязюн вважає пріоритетним для сучасного вчителя проявляти гуманність та захищати права дитини, а гуманний педагог, прилучаючи дітей до знань, одночасно передає

їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності. Академік виступав за глибинність розуміння дитини, неформальність навчання, вияв поваги до особистості дитини, як найважливішого споживача, а певною мірою й замовника діяльності педагога. Вирішення цих завдань є надзвичайно складним і відповідальним у професійній підготовці майбутнього педагога, а система освіти має забезпечувати досягнення цілей громадянського суспільства: створити умови для розвитку самобутніх національних культур; громадянського виховання; вдосконалити систему неперервної освіти та забезпечити навчання впродовж життя; сформувати ціннісні орієнтації, які захищають від згубного впливу субкультури суспільства споживання; сформувати соціальну відповідальність громадян і потреби в соціально-активному способі життя тощо [133-136].

Останнє десятиліття (2010–2020 рр.) є знаковим у реформуванні освітньої системи України. В цей період відбулось багато суттєвих зрушень щодо оновлення підходів до освітнього процесу, освітніх парадигм та концепцій. Ці зрушення спричинили появу низки законів, підзаконних актів, концепцій у сфері освіти як на міжнародному, так і вітчизняному рівнях.

У 2011 році затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК), призначену «для застосування органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику в сфері освіти, зайнятості, соціально-трудових відносин, а також для застосування навчальними закладами та роботодавцями з метою розробки, ідентифікації та співвідношення кваліфікацій» [329]. Аналізуючи НРК, академік М. Євтух зазначив, що її введення пов'язано, перш за все, із запровадженням європейських стандартів і принципів, але збережено елементи національного у системі освіти країни [108, с. 37].

М. Євтух окреслив практичні кроки щодо реалізації основних положень НРК закладами вищої освіти України: урахування вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-

трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [108, с. 37]. На думку науковця, слід закцентувати увагу на розумінні таких понять як автономність і відповідальність – «...здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності» [329], оскільки ці якості є ознакою дорослості та зрілості громадянина країни, здатного розуміти та усвідомлювати наслідки власних дій та відповідати за їх результати. Особливу увагу звернуто на персональну відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників за «... виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» [330].

М. Євтух зауважує, що «працюючи в системі «людина – людина» важко бути об'єктивним, проте реалії суспільного розвитку є такими, що спричиняють потребу в об'єктивізації свідомості, переструктуруванні мислення (перехід до ноосферного та критично-інноваційного), піднесенні духовної складової розвитку» [108, с. 39]. Далі автор узагальнює: «вища освіта України як інституція людського розвитку покликана забезпечити особистісну траєкторію людського розвитку на інтелектуальних, духовних та моральних засадах; відповідальність за наслідки власних дій є визначальним фактором у прийнятті рішень; державна підтримка не є визначальним фактором у розвитку системи вищої освіти, але є гарантом збереження національної самоідентичності та самоідентифікації в умовах інтеграційних змін» [108, с. 39-40].

Основні завдання освітньої діяльності та педагогічної освіти вчителя в останні десятиліття зумовлені пріоритетними напрямками, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [95], Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [271], законами України «Про

освіту» [123], «Про вищу освіту» [124], «Концепцією Нової української школи» [174].

Основними завданнями, визначеними у цих документах є: формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу; виховання духовної культури особистості; утвердження принципів вселюдської моралі; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов її самореалізації; розвиток навичок міжособистісного спілкування та підготовка молоді до життя за ринкових відносин. Питання підготовки вчителя знову стають в центрі уваги науковців. З'являються розробки проєктів професійних стандартів вчителя, стандартів вищої освіти, концепції розвитку педагогічної освіти (2011, 2018).

У 2011 році в НАПН (Національній Академії Педагогічних Наук) України схвалено розроблені І. Зязюном (2011) концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. На думку автора, головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного задля гармонійного особистісного зростання кожного учня. Як основні засади для побудови в Україні багаторівневої системи педагогічної освіти прийнято принципи гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації. Основним методологічним і методичним орієнтиром у досягненні мети – розвитку особистості майбутнього педагога – є ідея цілісного підходу до особистості і її формування, постійного вдосконалення й оновлення концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання. У Концепції наголошено, що педагогічна освіта формується за трьома рівнями: допрофесійним, базовим, післядипломним. Важливою є допрофесійна підготовка, оскільки саме тут досягається глибока індивідуалізація та диференціація освітніх програм, які відповідають широті та

різноманітності соціального замовлення системи сучасної педагогічної освіти. І. Зязюн стверджував, що центральною ланкою допрофесійної педагогічної освіти є педагогічний клас, школа чи університет юного педагога, факультет допрофесійної підготовки та інше, а предметом особливої турботи, на думку науковця, стає поєднання допрофесійної і професійної освіти, що передбачає шляхи й умови переходу майбутнього педагога з першого щабля на наступний, а розвиток професійно-педагогічного інтересу і педагогічних схильностей підкріплюється успіхами в практичній роботі з дітьми [177, с. 11].

При проектуванні багаторівневої системи освіти визначено ступені педагогічної освіти, які є послідовністю якісних перебудов у професійній свідомості й діяльності, в образі професійного «Я», у рефлексії, функціях і технологіях їх використання: перший – опанування мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної дії; другий – оволодіння сутнісними механізмами педагогічної дії; третій – вироблення системи педагогічної дії, здібностей до побудови й реалізації освітнього й виховного проєкту; четвертий – побудова індивідуально-авторської педагогічної системи на базі її генетичної основи – особистісно орієнтованої педагогічної ситуації (педагогічна майстерність) [177, с. 6].

Здійснення перевірки результатів професійної підготовки майбутнього вчителя, ступеня оволодіння ним теоретичними знаннями і практичними вміннями (професійними компетентностями) забезпечується виявленням рівня готовності до педагогічної дії (за І. Зязюном), серед них: рівень педагогічної дії, рівень смислу, рівень системи, рівень авторської системи [177, с. 7-8].

Важливим документом, що визначив провідний вектор розвитку освіти є Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [271], в якій окреслено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику. Розробка Національної стратегії розвитку освіти зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності

освіти, вирішення стратегічних завдань, що постають перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Основні завдання Національної стратегії розвитку освіти визначено досить чітко, а саме: «модернізація і розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі України; підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості; якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства» [271, с. 10].

Стратегія розвитку освіти передбачає реалізацію пріоритетних напрямів розвитку освіти, подолання наявних проблем, вирішення перспективних завдань сталого розвитку, серед яких низка завдань, пов'язаних зі змінами у підготовці вчителя: удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти; підвищення їх управлінської культури; забезпечення домінуючої відповідальності інституту родини за освіту і виховання дітей; забезпечення економічних і соціальних гарантій педагогічним і науково-педагогічним, бібліотечним та іншим працівникам системи освіти, підвищення їх соціального статусу та престижу педагогічної професії [271, с. 11]. Важливим завданням визначено допрофесійну підготовку, професійний відбір майбутніх абітурієнтів педагогічних університетів, розроблення цілісної системи пошуку та відбору на навчання талановитої молоді, її наукового та професійного зростання і подальшого супроводження у кар'єрному рості [271, с. 15].

Одним із перших очікуваних результатів реалізації стратегії визначено: «Створення системи освіти нового покоління відповідно до вимог часу, що забезпечує повноту реалізації функції якісної

освіти, випереджаючого загальноцивілізаційного розвитку людини, що перетворюється на провідний механізм відтворення суспільного інтелекту, науки і культури» [271, с. 36-37]. Відповідно, зазначається, що одним із результатів реалізації національної стратегії є «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання» [271, с. 36-37].

Виходячи з мети освіти, визначеної в законодавчих документах (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) О. Дубасенюк [103, с. 25] робить висновок про цілісний триєдиний розвиток особистості: 1) гармонійної особистості як трансцендентного суб'єкта; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності. «Це передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісно-ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини» [103, с. 26]. Науковець пояснює складові цього процесу таким чином: формування особистості постає наріжним завдання професійної педагогічної освіти, оскільки в силу специфіки педагогічної професії «тільки особистість може виховати особистість»; формування громадянина означає актуалізацію ціннісно-патріотичного, суспільно-корисного компонента індивідуальної та суспільної свідомості, коли людина (педагог) перетворюється на суспільну істоту; формування компетентного фахівця – це формування педагога-майстра, що передбачає актуалізацію професійних якостей, розвинених та узагальнених у творчій лабораторії І. Зязюна [103].

У 2013 році на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи було підписано Педагогічну Конституцію Європи (2013), в якій визначено духовну платформу формування нового вчителя XXI століття та стратегію розвитку вчителя [303].

Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. У документі зазначено, що «підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей із урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття є: 1) комунікативна компетентність (сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування» [303, с. 116]. Ці компетентності тією чи іншою мірою окреслюють здатність вчителя досягати професійної успішності.

Посилення уваги до особистості вчителя прослідковується у поглядах відомих науково-педагогічних діячів сучасності. Зокрема, ректор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Віктор Андрущенко, окреслюючи потреби конституційного процесу у галузі освіти, зазначає: «Суспільство, яке бачить себе забезпеченим і щасливим, успішним і справедливим, стоїть перед завданням формування нового вчителя. Я розглядаю це завдання як предмет діяльності, насамперед, педагогічних університетів європейського простору» [16, с. 11]. Академік зазначає важливість створення Асоціації (консорціуму) ректорів педагогічних університетів Європи та прийняття Звернення до парламентарів європейських країн (2011) щодо підтримки вчителя та педагогічної освіти, яка потребує мобілізації ресурсів та «впровадження ефективних технологій підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття». Проте головним у цьому процесі В. Андрущенко вважає «філософію і

зміст тієї духовно-моральної платформи, на основі якої можна було б розгорнути означений процес» [16, с. 11].

Сучасний підхід до виховання інноваційної особистості підкреслює значущість науково-дослідницької діяльності студентів у ЗВО та перехід ЗВО на більш високий щабель наукових досліджень. Академік В. Луговий, проводячи аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в глобальному масштабі, виявляє низку закономірностей, обумовлених утвердженням дослідницько-інноваційного типу суспільного прогресу та низку проблем, пов'язаних із недооцінкою дослідницько-інноваційної компоненти в діяльності української вищої освіти, що спричинило зниження її якості [224]. В. Луговий наголошує на необхідності підготовки «фахівців розвитку, а не рутинної експлуатації», наполягає на важливості такої констатувальної умови для якісної підготовки, як «широке запровадження навчання через дослідження за необхідності готувати фахівців освітнього і дослідницько-інноваційного типу» [224, с. 22-23].

Важливим документом, який визначає сучасні вимоги до змісту підготовки вчителя, стала Концепція Нової української школи (2016), в якій однією зі складових оновлення школи зазначено вмотивованого вчителя [174, с. 12]. У Концепції зазначено, що «українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін». Зокрема, автори концепції проголошують: «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [174, с. 16].

Насамперед, творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює самовдосконалюється, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії,

способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Мотивацію вчителя планується забезпечити шляхом оновлення процесу і змісту підготовки вчителя: учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки та ін. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини; значну увагу буде надано також матеріальному стимулюванню вчителя, для цього передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих [174, с. 16].

Лілія Гриневич, презентуючи освітню реформу зазначала: «Ми починаємо реформу, яка на десятиріччя визначить освітній ландшафт України. Освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Маємо запустити багато процесів одночасно: зупинити падіння якості та доступності освіти, орієнтувати її зміст на компетентності, «перенавчити» вчителів, змінити структуру школи, забезпечити ці перетворення ресурсами. При цьому – зберегти все найкраще, що є в українській школі» [174].

Метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя визначено: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. Саме Концепція має реалізувати визначені завдання.

На виконання Закону України «Про освіту» та запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» з метою вдосконалення системи педагогічної освіти для підготовки

педагогічних працівників та становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти [176].

Концепція визначає основні поняття:

– педагогічна освіта – система професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності;

– портфоліо педагога – опис у довільній формі освітніх та професійних здобутків педагога, який містить відомості про основні етапи навчання, професійного вдосконалення, включно з досягнутими результатами, інформацію про участь у проєктах, публікації, методичні розробки та ін. У портфоліо зазначаються основні напрями та завдання подальшого професійного удосконалення, можуть міститися копії відповідних документів. Портфоліо розміщується на офіційному веб-сайті закладу освіти, в якому працює педагог, у відкритому доступі або на веб-сайті засновника закладу освіти;

– педагогічний працівник – особа, яка провадить навчальну, виховну, методичну, організаційну роботу та іншу педагогічну діяльність, передбачену трудовим договором у формальній та/або неформальній освіті; ін.

Аналізуючи особливості педагогічної професії, у Концепції зазначено, що в умовах розвитку інформаційного суспільства «якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін» [176, с. 2].

Важливою характеристикою професії зазначено у Концепції «її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності, освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації, а оцінка діяльності як самого педагога, так і інституцій, що забезпечують його підготовку, повинна формуватися з об'єктивних та експертних

показників, отриманих з різних джерел, зокрема, від основних заінтересованих сторін, представників громади та влади» [176, с. 2-3]. Таким чином, «підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів» [176, с. 3].

Окрім цього, Концепція окреслює основні проблеми педагогічної освіти, які вимагають швидкого реагування, серед яких: дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до прийняття та реалізації освітніх реформ в Україні [176].

Пунктом 1.1. Концепції в розробленні моделі педагогічної професії є «Особливий статус педагогічної професії», де окреслено необхідність визнання професії педагогічних працівників у закладах освіти регульованими на законодавчому рівні, виходячи з поєднання високої суспільної значущості й відповідальності та особливостей постійної зайнятості переважно в публічному секторі. Зазначено, що високий статус професії має передбачати баланс спеціальних вимог до підготовки, професійної діяльності та професійного вдосконалення педагогічних працівників і визначених законом гарантій, привілеїв та можливостей за професійною ознакою. У Концепції зазначено важливість формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні, що потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти; вказано на важливість розробки професійних стандартів, які є одним із чинників реформи педагогічної освіти, та основою стандартів вищої освіти [176, с. 6].

Міністерство освіти і науки розробило проєкт Професійного

стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [331]. Документ опубліковано для громадського обговорення 5 травня 2020 року. Проект нового стандарту містить вимоги для вчителів початкової школи та вчителів-предметників, що забезпечують здобуття базової та профільної середньої освіти і створений на основі компетентнісного підходу. У його створенні брали участь вчителі та керівники шкіл, науково-педагогічні працівники, науковці, громадські організації та міжнародні експерти. Документ характеризує основні трудові функції та умови праці вчителів, встановлює єдині вимоги до їхніх загальних та фахових компетентностей відповідно до кваліфікаційної категорії, а також умови допуску до роботи. Опис професійних компетентностей відповідно до кваліфікаційних категорій дозволить вчителям визначати критерії самооцінювання, а також оцінити професійну кваліфікацію вчителя та готовність до професійної діяльності у рамках певної кваліфікаційної категорії для проходження атестації та сертифікації.

Під час розроблення Професійного стандарту здійснено дослідження міжнародного досвіду створення професійних стандартів, проведено онлайн-обговорення документа у фокус-групах учителів початкової та середньої школи. У процесі громадського обговорення внесено пропозиції щодо додаткових компетентностей: «Здатність працювати самостійно, без постійного керівництва»; «Здатність тримати контроль над усіма учнями класу»; «Потрібно додати щорічну роботу з психологом, оскільки багато вчителів дійсно потребує цього»; «Самооцінка професійної діяльності вчителя»; «Соціальна компетентність як вміння жити і працювати з оточуючими»; «Компетентність управління часом»; «Педагогічна майстерність – це основа особистісно-ділових якостей і професійної компетентності сучасного вчителя, перелік є повним». Професійний стандарт вчителя має визначити основні вектори підготовки та оцінювання якості знань студентів у педагогічних університетах [331].

Таким чином, аналіз джерельної бази дослідження дозволяє зробити такі висновки та припущення:

1) починаючи із середини ХХ століття науковці зосередили увагу на особистості вчителя, представляючи його як цілісну особистість, були спроби здійснити типологізацію особистості вчителя як професіонала; з'явилися ґрунтовні педагогічні теорії та концепції підготовки вчителя (А. Андрущенко, В. Бех, Л. Бондарева, О. Глузман, Н. Глузман, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Сисоєва, О. Савченко, О. Овчарук та ін.);

2) кінець ХХ століття утвердив конструкт «педагогічна майстерність» (І. Зязюн), початок ХХІ століття – «педагогічна творчість» (С. Сисоєва) та «педагогічний професіоналізм» (Н. Гузій) – як вищі щабелі діяльності вчителя;

3) встановлено, що проблема професійної успішності вчителя є досить новою у педагогічній науці, незважаючи на її важливість. Ретроспективний аналіз першоджерел дослідження дозволяє стверджувати, що незважаючи на важливість проблеми професійної успішності вчителя для розбудови українського суспільства, ані на законодавчому, ані на науковому рівні, ці питання не були висвітлені повною мірою. Дотично до професійної успішності аналізувалися вимоги до підготовки вчителя, його професійних та особистісних чинників, що впливають на статус професії у суспільстві, проте поза увагою залишились критерії та показники професійної успішності вчителя, які визначають якість підготовки вчителя у ЗВО.

Питання успішного вчителя набули розголосу у процесі реформування нової української школи і пов'язані із проблемою підготовки нового вчителя – компетентного, інноваційного, мобільного. Основні положення затверджені у Концепції Нової української школи (2016), Концепції педагогічної освіти (2018). Тільки успішний вчитель може формувати успішну особистість, що сприятиме успішності Нової української школи.

1.2. Базові поняття дослідження

Розроблення комплексу забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти неможливо без уточнення змісту базових понять дослідження. Поняття, що становлять науковий тезаурус авторського дослідження, умовно систематизовано у такі групи:

- загальнопедагогічні поняття: система, педагогічна система;
- спеціально-педагогічні поняття: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічний професіоналізм;
- спеціальні (психолого-педагогічні) поняття, які розкривають предмет нашого дослідження: успіх, успішність, професійна успішність, інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект.

Проаналізуємо ці групи понять. Перша група понять – *загальнопедагогічні поняття*: система, педагогічна система.

Система – це сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність. На початку ХХ століття цей термін означав гармонійну, нерозривну єдність, яка цілісно взаємодіє із середовищем (В. Вахтеров, К. Вензель, П. Каптеров). У філософському трактуванні поняття «система» (від гр. *system* – складене з частин, поєднане) означає сукупність елементів, які взаємодіють та пов'язані між собою, утворюють обумовлену цілісність та єдність [422, с. 427-428].

Словник української мови пояснює поняття «система» як структуру, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням [180, с. 263-264].

Найбільш лаконічним та прийнятним у широкому загалі є визначення системи Л. фон Берталанфи: «Система – це комплекс взаємодіючих компонентів» [34, с. 29].

У визначенні В. Кузьміна «система – це визначена кількість

взаємопов'язаних елементів, які утворюють сталу єдність і цілісність, а також володіють інтегральними здібностями та закономірностями» [193, с. 16].

Більш детально визначають систему С. Саркісян і Л. Голованов, які вважають, що це не тільки сукупність великої кількості одиниць, де кожна одиниця підпорядковується законам причинно-наслідкових зв'язків, а й єдність відношень та зв'язків окремих частин, що обумовлюють виконання безпосередньої складної функції, яка можлива лише завдяки структурі великої кількості взаємопов'язаних і взаємодіючих один з одним елементів [193, с. 6].

На думку Д. Мехонцевої, головною метою будь-якої системи є забезпечення самозбереження і спроможність вирішувати поставлені їй природою, або людиною задачі, підвищуючи у процесі еволюції ефективність свого функціонування. У розвитку будь-якої системи є безпосередня циклічність: 1) зародження ідеї; 2) зародження цілей; 3) концептуальне оформлення ідеї; 4) концептуальне оформлення цілей; 5) розробка нормативних матеріалів та програм; 6) розробка механізмів реалізації та контролю; 7) реалізація у життя; 8) поліпшення якості функціонування системи до втрати актуальності вихідної ідеї (до появи нової) тощо. Загальна кількість циклів визначається терміном «життя» системи або часом необхідності системи, яку розглядають [260, с. 84-100].

Дослідження об'єктів як систем обґрунтовано в понятті «системний підхід». У системному дослідженні аналізований об'єкт (система) розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. При цьому акцентується виявлення різноманіття зв'язків і відносин, що мають місце як у середині досліджуваного об'єкта, так і в його відносинах із зовнішнім середовищем. Властивості об'єкта, як цілісної системи визначаються не тільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, а й властивостями структури, особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками розглянутого

об'єкту [422, с. 429].

Щодо характеристики поняття «педагогічна система», в педагогічній науці та практиці існує багато дефініцій поняття. Часто ці поняття істотно різні й використовуються для характеристики наукової та практичної діяльності педагогів (педагогічна система Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.); характеристики діяльності будь-якого рівня освіти (педагогічна система загальноосвітньої школи, професійно-технічних закладів, ЗВО); при співвіднесенні з освітньою системою діяльності навчального закладу і навіть з практичною роботою (новаторською або й ні) вчителя, викладача тощо [66, с. 54].

В «Енциклопедії освіти» поняття «педагогічна система» трактується як полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюваних частин. У широкому розумінні «педагогічна система» – це об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі, а їх діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно. У вузькому розумінні «педагогічна система» – це впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілі навчання і виховання (Л. Вікторова), а також соціально-обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості. Структура кожної педагогічної системи складається з такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (кого необхідно вчити); мети навчання (для чого, з якою метою навчати); змісту навчання (чому навчати); дидактичних процесів; вчителів (чи технічних засобів навчання); організаційних форм навчання [114, с. 649-650].

Педагогічною системою є також будь-яке об'єднання людей, в якому вибудовуються педагогічні цілі та вирішуються педагогічні

завдання. Але за умови, що діяльність цього об'єднання (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, природоохоронна, ігрова, вільного спілкування та ін.) постає джерелом педагогічних цілей і засобом досягнення одночасно. Системний об'єкт, зазвичай, входить у якість компонента не в одну, а в декілька цілісних якісно різноманітних систем. Тому, аналізуючи «педагогічні системи», необхідно завжди пам'ятати, що вони відносяться до динамічних систем, в яких відношення між компонентами завжди змінюються. У зв'язку з цим педагогічна система є органічною єдністю трьох станів: минулого, теперішнього та майбутнього, де присутні як елементи минулого, такі зародки нових [382, с. 43].

За Н. Кузьміною, «педагогічна система» має досить просту структуру та складається з таких функціональних компонентів: мета, навчальна інформація (зміст), засоби педагогічної комунікації, педагоги та учні, які необхідні та достатні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – немає і системи» [199, с. 7, с. 11-13]. Для забезпечення єдності системи чинності набуває системоутворювальний фактор – це явище, стан або предмет, який здатний об'єднати у цілісну єдність компоненти системи, стимулюючи цілісний дієвий прояв, зберігаючи при цьому безпосередню та необхідну частину свободи кожного компоненту [23, с. 129]. У якості такого фактору може бути один з елементів системи або специфічні для даної системи зв'язки. У «педагогічній системі» такими системоутворювальними факторами виступають передусім ідея та принципи. В якості ідеї виступає формування системних особистісних властивостей людини, як наприклад, екологічна культура, методологічна культура тощо. В якості принципу виступає наступність (спадкоємність). «Принцип спадкоємності – це категорія дидактики, яка відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів навчання, націлених на подолання протиріч лінійнодискретного характеру процесу навчання і відображаючи способи реалізації цих закономірностей у

відповідності до цілей навчання, розвитку інтелектуальних здібностей молоді та їхнього виховання» [204, с. 18].

Функціональними ж компонентами таких систем виступають (за Н. Кузьміною): цільовий (проектувальний), комунікативний, змістовно-організаційний, аналітико-результативний [199, с. 7].

Усі «педагогічні системи» мають своє призначення, оскільки наслідують безпосереднє завдання для виконання. До них відносять: мета і доцільність – до чого прагнути – всі системи створюються з певною метою, так як безцільної діяльності взагалі не буває; вирішення завдань – долає відсутність інформованості в окремій галузі науки і ліквідує відсутність безпосередніх знань, умінь і навичок у цій галузі; функції – для чого призначена [361, с. 7]. Важливою характеристикою «педагогічної системи» є відношення між її компонентами, вони являють ті істотні зв'язки, від яких залежить оптимальність у розв'язанні педагогічних завдань (закономірності, принципи, педагогічні умови, правила тощо).

Для «педагогічної системи» також характерно не тільки наявність зв'язку і відношення між складовими її елементами (обумовлена організованість), а й нерозривна єдність з середовищем, у взаємовідносинах з якою система розкриває свою цілісність. Навколишнє середовище педагогічної системи – це велика кількість факторів – соціальних, біологічних, природних, – які істотно впливають на управління процесом соціального розвитку особистості. До специфічних понять «педагогічної системи» відносять також виховання і вихованість. Перше має два визначення: у широкому значенні – це передача досвіду попередніх поколінь майбутнім поколінням; у вузькому значенні – це процес управління розвитком особистості [432, с. 11-15].

Друга група понять – *спеціально-педагогічні поняття*: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічний професіоналізм.

До найбільш близьких педагогічному професіоналізму термінів, як фундаментальних понять одного ряду, які семантично близькі та мають смислові перетинання, відносимо педагогічну

майстерність, педагогічну творчість, педагогічний професіоналізм, що підтверджується аналізом наукових психолого-педагогічних джерел з проблем праці вчителя. Не ставлячи завдання всебічного аналізу цих понять, зупинимося на основних підходах до їх розуміння і, головним чином, визначимо їх співвідношення із педагогічною успішністю вчителя.

Поняття «майстерність» у педагогічному словнику визначається як «високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь та навичок. Майстерність є також рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне»; майстерність передбачає розвиненість відповідних підструктур та якостей особистості, пов'язаних з такими її діяльними проявами: операційно-технічними, мотиваційно-потрібними, когнітивними та морально-вольовими [301, с. 300].

У тлумачному словнику О. Даля «майстерність» тлумачиться як «уміння, мистецтво» [85, с. 304]. Словник С. Ожегова пропонує «майстерність» розглядати як «високе уміння, мистецтво, здійснюване у будь-якій галузі» [286, с. 343], в той же час «мистецтво» визначається як «вміння», «майстерність», «тонке знання справи» [286, с. 212].

Педагогічна енциклопедія пропонує таке визначення педагогічної майстерності: «...найвище, що постійно удосконалюється, мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і який любить дітей. Педагог – майстер своєї справи, спеціаліст високої культури, що глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними ланками науки, мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і особливо дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання [304, с. 739].

До питань педагогічної майстерності звертались практично всі відомі педагоги минулого століття. Зокрема, український педагог-новатор В. Сухомлинський зауважуючи зв'язок майстерності з

уміннями, підкреслював значення ґрунтовної предметної та психолого-педагогічної підготовки, особистісних якостей вчителя, а шляхом вдосконалення педагогічної майстерності вважав неперервний духовний розвиток вчителя, розширення його знань та культурного рівня [401, с. 74].

А. Макаренко зазначав, що педагогічна майстерність – це досконале знання навчально-виховного процесу, вміння його побудувати, «привести в рух», що ґрунтується «на вмінні, на кваліфікації» педагогічного працівника [243, с. 294].

Педагогічну майстерність Н. Кузьміна визначає як «оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі й успішно їх вирішувати» [288, с. 21-22]; як «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків» [198, с. 20].

За визначенням А. Щербакова, педагогічна майстерність – це «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя» [449, с. 30].

Основоположник школи педагогічної майстерності, академік І. Зязюн трактує педагогічну майстерність «як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [296, с. 25; 297, с. 30].

На думку більшості науковців, не може бути майстерності без творчого початку, а творчі вияви у педагогічній діяльності проявляються через майстерність діяльності вчителя.

Поняття «педагогічна творчість» в психолого-педагогічних джерелах розглядалось в різних аспектах тлумачення: як творчий процес у діяльності педагога (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник, Л. Рувинський, Н. Хмель та ін.), як інтегративна якість особистості вчителя (З. Левчук, Л. Лузіна, В. Лісовська та ін.), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н. Кичук); як один із напрямів педагогіки творчості виховання та самовиховання особистості (В. Андреев). Оскільки

існує варіативність тлумачень педагогічної творчості, виокремимо лише ті, які є найбільш семантично близькими до характеристики професійної успішності вчителя.

С. Сисоева, аналізуючи сутність педагогічної творчості у різних джерелах, наводить такі трактування: як тотожне до поняття «педагогіка творчості» (В. Андрєєв); як оригінальне та високоєфективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання (педагогічний словник); конкретизація педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які розв'язує вихователь в конкретних умовах реальної педагогічної праці. Педагогічна творчість вчителя включає в себе творчу педагогічну діяльність вчителя і творчу навчальну діяльність учня в їх взаємодії та взаємоз'язку, а також результати їх творчої діяльності, які ведуть до їх (вчителя і учня) розвитку і саморозвитку (В. Кан-Калик і М. Нікандров); оптимальна реалізація «випереджаючих конструкцій моделей діяльності вчителя» на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки (І. Дмитрик, Б. Красовський, П. Шевченко); як діяльність, рефлексія якої зумовлює формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості; інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є: професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення, діагностична культура. Педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до постійного зростання (З. Левчук); як такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який на реально доступному рівні забезпечує: розв'язання навчально-виховних завдань, що висувають перед сучасною школою, безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активної пошукової діяльності щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу (Р. Скульський); найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи, який виявляється, насамперед, у соціальній потребі у творчій праці (Н. Кичук); як пошук оптимального педагогічного розв'язання в конкретній педагогічній

ситуації, оптимізація навчально-виховного процесу веде до творчості, так і творчість учителя веде до оптимізації, бо педагогічна діяльність пов'язана з результатами і приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до результату, який не є типовим для певних умов (М. Поташник); вивчення педагогічного досвіду, педагогічної майстерності вчителів і їх роботи зі самовдосконалення (Ю. Азаров, А. Демінцев, І. Зязюн, Л. Лузіна та ін.); процес створення передового педагогічного досвіду (І. Раченко) [363, с. 95-96].

Н. Гузій вважає, що професіоналізм працівників освітньо-виховної сфери є «соціально-педагогічним явищем, що виступає багатомірною характеристикою якості педагогічної праці на рівні нормативних вимог, які висувуються суспільством відповідно до сучасних цілей і завдань різних галузей освіти. Вони розкривають «стандарти» педагогічного професіоналізму і фіксуються в педагогічних професіограмах, кваліфікаційних характеристиках, педагогічних категоріях, посадах і званнях» [84, с. 122].

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити такі трактування поняття «педагогічний професіоналізм»:

– професіоналізм сучасної педагогічної діяльності «полягає у привнесенні в неї елементів наукового дослідження з метою контролю і самоконтролю міри її продуктивності, а продуктивність, інакше кажучи, – майстерність, що вимірюється» [195, с. 8];

– як концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, як інтегративну властивість особистості, що формується в діяльності, а також як процес і результат творчої педагогічної діяльності (І. Багаєва); як процес та результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загально-теоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, умінь їх передавати дітям і самокорекцію професійної діяльності, а в його структурі виділяє професіоналізм знань як базис, професіоналізм спілкування як готовність і умінь їх використовувати на практиці та професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамізм розвитку професіоналізму педагога [27, с. 14-15];

– як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності [240, с. 7];

– як основа педагогічного професіоналізму, що становить таке складне особистісне утворення вчителя, як морально-психологічна готовність до професійної діяльності [173, с. 78];

– здатність розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників [316, с. 256];

– індивідуальна неповторність комбінації якостей учителя [78; 245];

– поєднання соціальної, діяльнісної та особистісної складових; високий рівень професійної діяльності, прагнення до змін і розвитку в процесі праці, внесення творчого компонента у професію, стимулювання інтересу в суспільстві до результатів своєї роботи [247, с. 58];

– як особистісна якість вчителя; цілісне інтелектуальне, емоційне, дієво-вольове утворення в структурі особистості, що визначає всі напрями діяльності педагога, його професійне зростання і майстерність [81, с. 180];

– як високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечують конкурентноздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти [282, с. 29].

Третя група понять – *спеціальні (психолого-педагогічні) поняття*: інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект, успіх, успішність, професійна успішність.

Поняття «інтелект» має певні розбіжності у трактуванні психологами, хоча досить активно використовується в різних галузях наук. Розуміння цього поняття є неоднозначним і розглядається науковцями як: адаптація до наявних обставин життя (А. Біне, Д. Векслер, Ж. Піаже, Т. Сімон, Р. Франклін, В. Штерн та ін.); властивий людині психофізіологічний механізм, що постійно

перебуває в дії й служить умовою набуття, переробки й застосування інформації (К. Гуревич); форма організації когнітивного досвіду, представленого у вигляді «накопичених» в ході онтогенезу поняттєвих психічних структур, ступінь сформованості яких визначає структурні характеристики суб'єктивного простору інтелектуального відображення (М. Холодна); міжпроцесуальне утворення, що забезпечує становлення специфічної моделі світу та її функціонування або, інакше кажучи, що забезпечує специфічну особистісну систему ментальних моделей (М. Смульсон) [350].

Науковці виокремлюють два основні підходи до визначення інтелекту, які найбільш часто зустрічаються: інтелект проявляється в оперуванні абстрактними символами й відносинами; інтелект дає можливість пристосовуватися до нових ситуацій, використанні придбаного досвіду, тобто здебільшого ототожнюється зі здатністю до навчання й пристосування до навколишнього середовища.

Відсутність єдиного визначення інтелекту пов'язана, перш за все, з різноманітністю його проявів. Проте, в усіх визначеннях слід виокремити те загальне, що дозволяє відокремити його прояви від інших здатностей, а саме активізацію в будь-якому інтелектуальному акті мислення, пам'яті, уяви, тобто всіх тих психічних функцій, які відповідають за пізнання навколишнього світу, хоча інтелект не зводиться до суто когнітивних процесів.

Важливою для розуміння інтелекту та його видів є теорія Х. Гарднера [467, с. 35], в якій визначено сім видів інтелекту, утворених поєднанням загальних здатностей особистості: лінгвістичний інтелект – здатність використовувати мову для того, щоб передавати та сприймати інформацію; музичний інтелект – здатність виконувати музичні твори, їх створювати або лише отримувати задоволення від музики; логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, робити їхній компонентний аналіз, що дозволяє чітко окреслювати їхню структуру шляхом маніпулювання об'єктами, символами, поняттями, а також експериментувати із використанням похідних від первинних, тобто

вторинних образів; просторовий інтелект – здатність бачити, сприймати і маніпулювати мисленнєво уявними об'єктами, на основі чого – сприймати і створювати просторово-зорові структури та композиції; тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати набуті та відпрацьовані до автоматизму рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, в ручній праці; міжособистісний інтелект – здатність розуміти інших людей і справляти на них позитивне враження; внутрішньособистісний інтелект – здатність адекватно оцінювати та розуміти себе, свої почуття, прагнення.

На думку Е. Івашкевича, поняття «міжособистісний інтелект» і «внутрішньоособистісний інтелект», виокремлені в теорії Х. Гарднера, відповідають поняттю «соціальний інтелект» (CI), який, як зазначає науковець, есплікується в структурі пізнавальної здатності людини розуміти себе та інших людей; саме він зумовлений розвитком певних здібностей і здатностей особистості, рівнем її IQ тощо [146].

Вперше поняття соціального інтелекту з'явилося в науковому обігу з моменту введення цього поняття у роботах Е. Торндайка (1920), який розглядав його як здатність людини розуміти й управляти іншими людьми та залучатися до адаптивної соціальної поведінки. У сучасних дослідженнях прослідковується трактування соціального інтелекту як складного та неоднозначного феномену, який обумовлює успішність соціального пізнання та соціальної взаємодії, проте єдиного визначення цього поняття не існує і донині. У психологічних джерелах соціальний інтелект розглядається як інтегральна інтелектуальна здатність, що великою мірою забезпечує ефективність процесу спілкування та соціальної взаємодії [145, с. 125].

Різні підходи до змісту CI та його структурних компонентів розглядаються у роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників: Г. Айзенка, К. Абульханової-Славської, К. Альбретга, І. Баширова, М. Бобнева, Ф. Вернона, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, Д. Големана, Ю. Ємельянової, С. Ішутіної, Н. Кантор, Дж. Кіглстрома, Д. Кітінга,

Н. Кудрявцевої, В. Куніциної, Р. Стернберга, М. О'Саллівана, Р. Торндайка (сина Е. Торндайка), Д. Ушакова, А. Южанінової та ін.; серед українських наукових доробок – це дослідження Л. Ляховець, Е. Івашкевич, Я. Каплуненко, Г. Ожубко, С. Редько, Н. Руда, С. Руденко, Ю. Федорі та ін.

Серед науковців виокремились певні позиції щодо основних аспектів соціального інтелекту:

– Дж. Гілфорд, Д. Кітінг, Н. Кентор, Р. Стернберг, В. Штерн, М. Форд, М. Тісак, Н. Кудрявцева, Д. Ушаков: як особлива здатність, відмінна від відомих видів інтелекту (вербального, просторового, математичного та ін.), але така, що корелює з ними; це вид пізнання, який відрізняється специфікою свого об'єкта;

– Г. Гарднер, Н. Коврига, Е. Носенко, Е. Торндайк: як один з аспектів емоційного інтелекту ;

– Р. Стернберг: як компетентність у сфері соціального пізнання;

– Л. Лепіхова, А. Мудрик: як аспект соціально-психологічної компетентності;

– М. Амінов, М. Бобнєва, Ю. Ємельянов, О. Капустіна, О. Михайлова та ін. як прояв комунікативної компетентності;

– Г. Айзенк, Г. Геранюшкіна, М. Кубишкіна, Г. Олпорт, Р. Селман, М. Холодна: СІ – це не стільки здібності, скільки комплекс знань, умінь й навичок, набутих протягом життя;

– В. Куніцина, О. Лобанов, О. Подунова, О. Феоктистов: виокремлення комунікативно-особистісного потенціалу СІ, який розуміють як комплекс властивостей, що полегшують чи утруднюють процес спілкування.

– К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Лабунська, Д. Майерс: функціонування СІ визначають: соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальні уявлення [229].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розглядають соціальний інтелект як соціально-особистісну пізнавальну характеристику, яка включає когнітивні здібності до пізнання поведінки та ситуацій спілкування; здібності до розуміння й

управління власними емоціями та емоціями інших; здатність до рефлексії та ефективної міжособистісної комунікації, що забезпечує успішну соціальну адаптацію людини.

Я. Каплуненко у дисертаційному дослідженні «Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій» формулює узагальнене визначення соціального інтелекту: «соціальний інтелект – це інтегральна соціально-особистісна пізнавальна здібність людини, яка забезпечує успішність соціальної адаптації та ефективність міжособистісної взаємодії та включає здатність до пізнання поведінки і комплексного аналізу ситуацій спілкування; здатність до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших; здатність до здійснення організаційно-комунікативної діяльності [151, с. 8].

У дослідженнях О. Смирнової та О. Калягіна соціальний інтелект розглядається як деякий когнітивний компонент комунікативної компетентності, що визначається як здатність особистості прийняти позицію, точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають між суб'єктами діалогічної взаємодії [386, с. 51].

У роботах К. Скай, П. Гонди і М. Квейхагена [471] пропонується визначення соціального інтелекту в зв'язку із парадигмальним аналізом «життєвої компетентності», що передбачає набуття людиною вмінь виробляти стратегії діяльності, планувати перспективні дії, яких має досягнути суб'єкт в результаті чітко сформульованої мети, вміння робити висновки з огляду на успіхи або невдачі під час складання майбутніх планів [471, с. 67].

На думку науковців, соціальний інтелект фасилітує становлення в індивіда вміння використовувати когнітивні стратегії виконання діяльності в повсякденних життєвих ситуаціях та ситуаціях професійної взаємодії. Згідно з визначенням К. Скай, соціальний інтелект – це фенотипічне поєднання генотипічно маркованих факторів інтелектуального розвитку, що забезпечує ефективність адаптивної поведінки людини у специфічних ситуаціях соціальної взаємодії [471, с. 84].

Л. Ляховець зазначає, що СІ розглядається як гетерогенна здібність, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мисленнєвих процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуацій взаємодії та соціального. Науковець зробила узагальнення щодо теоретичних та експериментальних досліджень СІ та також вказала на відсутність однозначного тлумачення, проте визначила спільні моменти у визначеннях науковців: 1) СІ тлумачиться як здібність, отже він пов'язаний з певною діяльністю та виступає особистісним утворенням; 2) предметом цих здібностей виступає встановлення послідовності між подіями, в яких діючими особами є людина та її соціальне оточення; 3) в якому б контексті не змальовувався СІ, він описується як складне структурне утворення, що включає ряд здібностей [229].

На основі аналізу історії вивчення феномену соціального інтелекту у зарубіжній та вітчизняній психології, Я. Каплуненко виокремлює такі підходи до розгляду цього поняття:

1. Соціальний інтелект як різновид загального інтелекту, спрямований на вирішення соціальних завдань (Г. Айзенк, А. Анастасі, Д. Векслер, Д. Кітінг, Р. Ріггіо, Е. Торндайк та ін.).

2. Соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту – Л. Браун, Дж. Гілфорд, О. Джон, Р. Ентоні, С. Космітські, Н. Кудрявцева, М. Салліван, Р. Селман, Р. Стернберг, М. Тісак, М. Форд, Д. Ушаков, О. Южанінова та інші.

3. Соціальний інтелект розглядається як інтегральна здатність до спілкування з іншими людьми, яка включає пізнавальні здібності, особистісні якості, характеристики емоційно-вольового самоконтролю та рівень розвитку самосвідомості. В контексті цього підходу працювали К. Альбрехт, Р. Боятзіс, Г. Геранюшкіна, Д. Големан, С. Грінспен, Дж. Дріскол, Н. Кантор та Д. Кіглстром, В. Куніцина, О. Луньова, Дж. Мейер, О. Савенков, П. Саловей та ін. [151, с. 7-8].

У дисертаційному дослідженні Я. Каплуненко аналізує

соціальний інтелект як чинник успішної діяльності фахівців соціономічних професій. Автор зазначає, що соціальний інтелект (СІ) розуміють як групу соціально-когнітивних здібностей, що забезпечують розуміння інших людей, успішну взаємодію з оточуючими та вміння прогнозувати їх поведінку та впливати на неї. Проте, підкреслює автор, існує й інша сторона СІ, тобто соціальний інтелект тлумачиться як особистісне структурне утворення, що розвивається протягом всього життя людини та обумовлює успішність особистісної та професійної комунікації; здатність до побудови плідних партнерських стосунків; гнучкість, відкритість та впевненість у спілкуванні; вміння знаходити спільну мову та узгоджувати свої дії з оточуючими; здатність уникати конфліктів та творчо вирішувати комунікативні протиріччя [151].

Досить вагомим є дисертаційне дослідження Е. Івашкевича, в якому на основі аналізу експериментальних психологічних досліджень зроблено такі висновки:

- соціальний інтелект – це особливе цілісне системне новоутворення особистості, яке реалізується в інтелектуальній та комунікативній діяльності індивіда у всіх сферах його життєдіяльності, але особливо чітко виявляється в ситуаціях професійної діяльності, які називаємо ситуаціями спільної взаємодії;

- соціальний інтелект характеризує ступінь відкритості людини до умов соціуму, але разом з тим, його не слід ототожнювати з такими процесами, як соціальна перцепція або соціальне мислення, або із соціальною компетентністю, а також із уміннями і навичками, які входять до структури комунікативної компетентності;

- з точки зору особистісно-діяльнісного підходу – соціальний інтелект є системним новоутворенням особистості, що співвідноситься з психологічною культурою [146].

Якщо психологічну культуру особистості розглядати як уміння чітко і обґрунтовано міркувати, висловлювати власну точку зору, контролювати свою поведінку, опановувати емоціями і почуттями,

виявляти високий рівень самодисципліни, бути зібраною, організованою та ввічливою особистістю, то підтримуємо думку Н. Лужбіної, яка визначає «соціальний інтелект» як системоутворювальний фактор психологічної культури, що входить до структури особистості індивіда [225, с. 21];

Для нас прийнятною є точка зору В. Куніциної, яка вважає соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень [203, с. 470].

На думку С. Руденко «соціальний інтелект є когнітивною основою комунікативної компетентності; передбачає здатність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях з огляду на їхні вербальні й невербальні прояви, розуміти і адекватно оцінювати себе і свої дії та вчинки стосовно навколишніх» [350]. Отже, соціальний інтелект забезпечує адекватність і ефективність міжособистісної взаємодії, поєднуючи й регулюючи пізнавальні процеси, пов'язані з відбиттям соціальних об'єктів. Соціальний інтелект визначає наявний для даного часового інтервалу, нервово-психічного стану і соціально-середовищних факторів рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії, а також дозволяє зберегти його в умовах, що вимагають концентрації енергії й опору емоційним напругам, психологічному дискомфорту в стресах, надзвичайних ситуаціях, кризах особистості [350].

Професійна успішність вчителя пов'язана із інноваційною спрямованістю педагогічної діяльності та педагогічною творчістю, здатністю налагоджувати ефективну взаємодію у системі «вчитель – учні – батьки – педагогічний колектив», без яких неможливо досягти високого рівня професіоналізму. В цьому контексті слід зазначити зміну акцентів в освітньому процесі зі знаннєвої

компоненти підготовки на емоційно-ціннісну складову [374].

К. Ушинський надавав емоціям глибокого соціального змісту і стверджував, що суспільство, яке турбується про навчання тільки розуму, робить велику помилку, так як людина є більше людиною в тому, як вона відчуває, ніж як вона думає [378, с. 109-125].

Показником розвиненої емоційності є емоційний інтелект особистості, дослідники якого (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Маср, П. Саловей) стверджують, що успіх особистості значною мірою залежить від розумного володіння емоціями та емоційним станом (емоційним інтелектом), ніж розумовими здібностями. Емоційний інтелект визначає рівень сприйнятливості людиною світу та емоційне реагування на нього, що, в свою чергу, впливає на ефективність її дій. В. Зарицька зазначає, що емоційний інтелект допомагає зберегти віру в себе і рішучість у досягненні мети та пристосуванні до нових умов; успіх викликає почуття задоволення та прояв позитивних емоцій, які важливо зберегти; а здатність викликати позитивні емоції не тільки в себе, а й в інших – типова якість емоційно-інтелектуальних людей [128, с. 17-21].

У вітчизняних дослідженнях впливу емоційного інтелекту на професійну успішність вчителя виокремлюють зв'язок емоційного інтелекту вчителя з його «емоційною грамотністю» (І. Андреева, 2006), а найбільш значущими компонентом емоційного інтелекту (М. Манойлова, 2004) для успішної педагогічної взаємодії є уміння управляти власними емоціями і розуміти емоції оточуючих; емоційний інтелект (Е. Почтарьова, 2012) як один із важливих факторів, що визначає продуктивність діяльності педагога, опосередковує гуманістичну спрямованість у взаємодії з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу, реалізацію індивідуального підходу у розвитку особистості тощо; емоційний інтелект як показник емоційної складової професійної компетентності вчителя і як складова його неперервної освіти. У дослідженнях також підкреслюється важливість емоційного інтелекту за для збалансованості між розумом та почуттями, виділяється творчість як один із найбільш складних і важливих конструктів професійної

діяльності вчителя, який тісно пов'язаний із емоційним інтелектом та має безпосередній вплив на ефективність професійної діяльності вчителя.

Дослідник емоційного інтелекту американський психолог Д. Гоулман, розглядаючи структуру емоційного інтелекту, як основні його компоненти називає: самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість та вміння налагоджувати стосунки, які становлять основу професійної успішності [79, с. 17]. Ці якості є основоположними в професійної діяльності вчителя, оскільки сприяють самоорганізації діяльності на високому рівні.

Теоретичний аналіз поняття емоційний інтелект також свідчить про розбіжності у трактуванні його сутності різними науковцями, і навіть розходження у термінології, що характеризує цей феномен.

Термін «емоційний інтелект» (EI, EQ) є досить новим. Перші публікації, в яких обґрунтовано сутність емоційного інтелекту, належать Дж. Мейеру і П. Селовею (1990). Автори уперше запропонували визначення емоційного інтелекту як групи ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій оточення, а також зазначили, що його можна виміряти. Емоційний інтелект розглядалась як підструктура соціального інтелекту, яка включає здатність спостерігати власні емоції і емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями [94; 474].

Зарубіжні дослідники (Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей) трактують емоційний інтелект як сукупність некогнітивних (емоційних та соціальних) здібностей, знань і умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища і протистояти його тиску; здатність аналізувати свої емоції з метою покращення процесу мислення, що передбачає вміння безпомилково сприймати емоції, оцінювати і генерувати їх таким чином, щоб допомагати мисленню; розуміти емоції й ідентифікувати їх, а також рефлексивно скеровувати емоції, щоб сприяти своєму емоційному й інтелектуальному

зростанню [251]. Відповідно до вдосконаленої моделі (Meyer, Salovey, Caruso, 1997), емоційний інтелект передбачає наявність таких ментальних здібностей: усвідомлену регуляцію емоцій; розуміння (осмислення) емоцій; асиміляцію емоцій в мисленні; розрізнення і вираження емоцій [476].

Вчені Дж. Майер та П. Саловей дають таке визначення емоційного інтелекту: «... здатність аналізувати свої емоції з метою покращення процесу мислення. Включає уміння безпомилково сприймати емоції, оцінювати і генерувати їх таким чином, щоб допомагати мисленню, розуміти емоції й ідентифікувати їх, а також рефлексивно скеровувати емоції з тим, щоб сприяти своєму емоційному й інтелектуальному зростанню» [475].

Зарубіжні дослідники, як зазначає Є. Карпенко, крім терміну «емоційний інтелект», що використано у роботах Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Селовей та ін., мають поширення також інші терміни: «емоційна грамотність як емоційний інтелект, сфокусований на любові» (К. Штайнер), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «міжособистісний» і «внутрішньоособистісний» інтелекти (Г. Гарднер), «соціальний інтелект» (Е. Торндайк, Дж. Гілфорд).

Є. Карпенко зазначає, що більшість вчених розуміють EQ як уміння ідентифікувати та усвідомлювати як власні емоції, так і емоції партнера та спрямовувати їх у конструктивне русло. Проте, як зазначають науковці, емоції потребують контролю з боку розуму, без якого вони загрожують успішному функціонуванню особистості (Г. Гарська, Д. Гоулман, Дж. Мейер, Е. Носенко, П. Селовей та ін.) [155].

У вітчизняних дослідженнях спостерігається використання таких понять як: «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна освіченість» (О. Приймаченко).

О. Власова визначає емоційний інтелект як емоційно-інтелектуальну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють

людині контролювати відчуття психічного здоров'я [61].

Найбільш ґрунтовною є двокомпонентна модель емоційного інтелекту Д. Люсіна, одночасно пов'язана як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками: внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (розуміння та управління власними емоціями, контроль експресії); міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління емоційними станами інших) [227].

Е. Носенко визначає ЕІ як інтегральну особистісну властивість та виокремлює функції емоційного інтелекту (стресозахисну та адаптивну), зумовлені характером його зв'язку з внутрішнім світом людини, у структурі якого він відіграє роль аспекту, що відбиває міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкту життєдіяльності. Автори поглиблюють тлумачення конструкта «емоційний інтелект» виходячи з позицій когнітивно-експерієнціальної теорії внутрішнього світу особистості, і пропонують розглядати ЕІ як форму виявлення позитивного ставлення людини до світу (оцінки його як такого, у якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); до інших (як гідних доброзичливого ставлення); до себе (як спроможного самостійно визначати цілі власної життєдіяльності й активно діяти у напрямку їх здійснення; як гідного самоповаги). Такий погляд на емоційний інтелект передбачає притаманність йому стресозахисного та адаптивного потенціалу [281, с. 137].

С. Дерев'яно на основі систематизації теоретичних напрацювань О. Власової, М. Зайднера, Д. Люсіна, Е. Носенко, Р. Робертса характеризує емоційний інтелект як складний психологічний феномен, що змістовно включає як когнітивні, так і ментальні характеристики [93, с. 9]. Науковець аналізує емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості та визначає його як двокомпонентний конструкт, який складається з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших) компонентів. Визначаючи роль

емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації, автор зазначає, що ЕІ виявляється в усвідомленні емоційних переживань, які супроводжують процес міжособистісної взаємодії: високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з прийняттям та усвідомленням, низький рівень емоційного інтелекту – з уникненням та витісненням фрустраційних, депресивних переживань, які супроводжують стресові ситуації міжособистісної взаємодії [93, с. 16].

Грунтовний аналіз емоційного інтелекту за останні роки зроблено у дисертаційному дослідженні Є. Карпенко «Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості» (2020). Науковець визначає двокомпонентну структуру ЕІ (організмичне чуття та емоційна компетентність) та розкриває зміст суміжних понять (соціального, професійного, мотиваційного та екзистенційного інтелектів), пов'язуючи їхній вплив на ці структурні компоненти ЕІ: організмичне чуття функціонує завдяки внутрішньоособистісному механізму ідентифікації та розуміння, закладеного в емоціях смислу, а емоційна компетентність – завдяки зовнішньо (соціально) орієнтованому механізму інтерпретації, що веде до використання здатностей емоційного інтелекту в просторі міжособистісної взаємодії; а узгоджена робота обох механізмів позитивно позначається на якості процесу життєздійснення особистості. Виходячи зі структури ЕІ, дослідник пропонує такі його функції: ідентифікацію і розуміння власних смислових переживань та інтерпретацію смислів, представлених у просторі міжособистісної взаємодії. Організмичне чуття, що забезпечує розуміння, та емоційна компетентність, яка відповідає за інтерпретацію, розвиваються із вроджених здатностей до любові й пізнання [155].

Є. Карпенко, ґрунтовно аналізуючи проблеми функціонування емоційного інтелекту відмічає, що «більшість учених приділяє основну увагу його функціонуванню в сферах Тіла (неврологічні дослідження та робота з психосоматичними розладами: Дж. Леду, Д. Дубравін та ін.), Діяльності (дослідження ролі EQ в досягненні

успіху: Г. Гарськова, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Селовей), Контактів (уміння взаємодіяти з іншими: Д. Люсін, К. Штайнер). Подібної позиції достримуються М. Шпак, котра у EQ виокремлює стресозахисну, адаптивну, рефлексивну та регулятивну функції (Шпак, 2011). Однак все ще малодослідженим залишається ціннісна функція EQ, що репрезентує запропоновану Н. Пезешкіаном (2007) сферу Сенсів [311]. Цим самим нехтується не тільки аксіологічний потенціал емоцій, але й їхня роль у конструюванні як самої особистості, так і її соціальної реальності» [154]. Такий підхід до розуміння ЕІ є найбільш прийнятним для здійснюваного дослідження, оскільки розкриває важливі функції (стресозахисну, адаптивну, рефлексивну, регулятивну, ціннісну), що є провідними для становлення професійної успішності майбутнього вчителя.

У структурі емоційного інтелекту більшість дослідників виокремлюють такі зони: здатність сприймати або відчувати емоції (як свої власні, так і іншої людини) – самосвідомість; здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція – саморефлексія; здатність направляти свої емоції на допомогу розуму, тобто посилення мислення за допомогою емоцій – самокорекція; здатність керувати емоціями – саморегуляція.

У тлумачному словнику В. Даля «успіх» визначається через процесуальну результативність: «Успіх – встигати, мати успіх, удачу, досягати бажаного... Встигнути у справі, роботі» [85, с. 284].

Словник С. Ожегова поняття успіху розглядає в трьох аспектах: ототожнюється з удачею в досягненні чого-небудь; успіх – це хороші результати в роботі чи навчанні; успіх – це суспільне визнання [286].

Великому тлумачний словник сучасної української мови трактує успіх як позитивний наслідок роботи, справи (з цієї точки зору синонімічними будуть поняття: «значні досягнення», «удача», «талан») і як громадське визнання, схвалення чого-небудь, досягнень, позитивних якостей, особливостей [54, с. 1304].

У російськомовних джерелах термін «успіх» розглядається поряд з такими термінами як «встигнути» та «успішний»;

«успішна» людина – та, яка «робить щось вчасно», уміє погоджувати свої плани і домагання з реальними координатами суспільного часу, досягає своєї мети з мінімальними витратами енергії, в гармонії з життям в цілому, особистими обставинами і з самим собою [167]. Тобто, в успішності особливої ваги набуває особистісний компонент, особистісне сприйняття та відчуття успішності.

У сучасних дослідженнях успіх визначається як певний рівень досягнень мети [43]; як «комплекс уявлень, сформованих у соціальному просторі на основі суспільних цінностей і стандартів, очікувань і визнання актуальних іпотенційних досягнень, які оцінюються як високі, престижні в суспільстві» [82].

Успіх розглядається і як «техніка успішної діяльності» [160, с. 215]. Л. Дементій наполягає на необхідності розрізнення понять «успіх» і «успішність». Автор зазначає, що у понятті «успіх» фіксуються, скоріше, об'єктивні досягнення в конкретній діяльності та житті в цілому, а «успішність» відображає суб'єктивне переживання досягнення успіху [90].

Успішність особистості пов'язується з результативністю власної діяльності, з продуктивністю її зусиль [43]; зі здатністю та вмінням досягати успіху [170]. Більшість дослідників погоджуються із думкою, що успішна людина має сама переживати цей стан як успіх та мати визнання серед оточення.

Оскільки проблема успіху та успішності особистості стала предметом досліджень багатьох галузей наук, маємо задля повноти дослідження сутності цих понять розглянути підходи різних наук до їхнього трактування.

Філософський аналіз категорії успіху базується на двох позиціях: з точки зору успішної особистості, що прагне до самореалізації, тобто поняття «успішність» є близьким до категорій «життєвий шлях», «смысл», «екзистенційність»; інша позиція – досягнення особистістю успіху зводиться до формули «мета – задоволення мети», тобто успішним є той, хто досягнув мети (Асмолов, 2007; Зінченко, 1991) [480].

О. Романовський та В. Михайліченко у роботі «Філософія досягнення успіху» наголошують на важливості активності особистості як першочергового чинника у досягненні успіху і пропонують таке визначення цього поняття: «Це такий розвиток сили і здібностей, за допомогою якого людина досягає бажаної мети в своєму житті, організовуючи відповідним чином свою енергію і зусилля, а також знання і здібності» [345, с. 6]. Успіх, відповідно, – це розвиток здібностей, розкриття його потенціалу.

Питання життєвого успіху достатньо відображено у сучасній вітчизняній і західній соціології (Р. Ануфрієва, П. Бергер, П. Бурдьє, Є. Головаха, І. Кон, Р. Мертон, Д. Філд). Соціологія аналізує категорію «життєвий успіх» з позиції суспільної оцінки і визначає як комплекс уявлень, сформований на ґрунті суспільних цінностей, стандартів, очікувань та індивідуальних досягнень, що визнаються у суспільстві як високі. Ці показники є критеріями оцінки успіху, визначають, які саме активності особистості соціально винагороджуються, до чого варто прагнути і чим пишатися.

Є. Головаха [73, с. 256-265] пропонує формулу життєвого успіху як єдність актуальних і перспективних показників, в якій об'єктивний успіх трактується як сукупність життєвих досягнень, а суб'єктивно-перспективний – як готовність і здатність людини до подальшої самореалізації у різних сферах життя. У дослідженнях І. Кона [171, с. 122; 172] доведено, що чим більш значущими є позиції людини в суспільстві, тим більше вона цінує самовизначення для своїх дітей і сама орієнтована на самовизначення, аніж та, яка перебуває на нижчих соціальних сходинках.

Зокрема, Д. Філд виявив, що в середовищі будь-якого класу і соціальних верств існують такі типи людей: «альпіністи» (зі спрямованістю на досягнення життєвого успіху), «статики» (з помірною активністю) і «пасивні люди». Можна припустити, що різні типи активності будуть досягати успіху більш швидко, або ж навпаки, більш поступово. Проте, на нашу думку, тут постає

питання про такий критерій, як сталість успішності особистості.

Структура життєвого успіху охоплює сукупність відповідних соціокультурних зразків та індивідуальних настанов, очікувань, домагань на максимальне самоствердження у відповідному соціумі. Шлях досягнення життєвого успіху визначається суспільством, хоча й залежить від багатьох чинників: соціального походження, психологічних рис особистості й навіть випадкового збігу обставин. Відповідно, виокремлюють матеріальний (традиційне розуміння життєвого успіху) і експресіоністський (спрямований на максимальну самореалізацію індивіда) типи успіху [392, с. 650]. Експресіоністський успіх, в свою чергу, поділяють, залежно від сфери людської діяльності, на професійний, політичний, науковий, спортивний та ін.

Соціологи відзначають також наявність різних типів життєвого успіху відповідно до певних критеріїв: засобів його досягнення з погляду законів існуючої правової системи (успіх легітимний і нелегітимний), форм прояву (одномірний успіх, що передбачає першість в одній сфері діяльності, і, відповідно, багатомірний), масштабів визнання (у колі сім'ї, у межах організації, міста, країни, всесвіту).

Концептуальні підходи до розуміння успішності в психології визначають динамічність цього процесу, довготривалість у досягненні, що супроводжується певними передумовами та особливостями, різноманітням факторів та чинників, які обумовлюють перебіг цього процесу. Психологи визначають успіх як позитивний результат діяльності, досягнення мети, максимальну самореалізацію особистості. Найчастіше психологи звертаються до емоційного чиннику успіху, впливу емоційності переживання на діяльність та спонукання до наступних дій (Л. Венгер, А. Запорожець, К. Ізард, Д. Карнегі, В. Леві, М. Лісіна, А. Люблінська, В. Мухіна), звертаючи увагу на негативні наслідки переживання невдачі.

Для педагогіки важливими є вивчення проблеми успіху та успішності з точки зору впливу на навчальну діяльність учнів та

процеси засвоєння знань, умінь та навичок. Вчені аналізують проблему успіху в діяльнiсному аспекті (Б. Ананьев, І. Бех, Л. Божович, О. Леонтьев, С. Рубінштейн), в руслі інтелектуальної активності та самостійності (І. Зязюн, О. Савченко, Г. Щукіна), в аспекті мотивів діяльності (Д. Аткинсон, Є. Ільїн, Х. Хекхаузен, А. Якобсон), пов'язуючи з ефективністю освітнього процесу та подоланням проблеми неуспішності у навчанні (Ю. Бабанський, У. Глассер, Л. Ткачук, В. Цетлін, О. Яшнова), з емоційністю переживання успіху (К. Ізард, О. Лаврова, В. Франкл, Б. Ейплард). Першоджерелом педагогічних підходів до успішності були ідеї педагогічних теорій минулого і сучасності: Ш. Амонашвілі, Д. Дьюї, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтесорі, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Френе, С. Шацького, Р. Штайнера та ін.

З точки зору педагогіки, успіх може бути результатом виховання. Педагогіка успіху (Ш. Амонашвілі, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський) визначає, що успіх, який є станом задоволеності життям, сприяє подальшій самореалізації особистості. Цей стан стимулює зростання, яке може бути пов'язане як із традиційною діяльністю, так і стосуватись емоційної, моральної, духовної зрілості або розвитку інших сторін особистості, що також є життєвим успіхом (Романовський, 2011). Тому, важливим є дотримання принципу гуманізації в освіті, що спрямований на розкриття здібностей та властивостей особистості через створення комфортних умов навчання [480].

У педагогіці поняття «успіх» трактується як досягнення особистості, у порівнянні із попередніми, зростання пізнавальних можливостей та спроможностей, їх розвиток чи вдосконалення. У цьому процесі важливості набуває не тільки результат, а й шляхи та методи його досягнення, неприпустимість авторитарного підходу, підтримка свободи дій учня, його самостійності та активності, створення позитивного психологічного клімату.

Поняття успішності також визначається як наявність успіхів у чомусь; успішність пов'язується із діяльністю, яка супроводжується

наявністю певних успіхів, тобто досягнень, здобутків, перемог тощо [256]. Тобто, успішність більш широке поняття, яке включає успіх (успіхи).

Наукові дослідження успіху крізь призму діяльнісного підходу, виокремлюють низку взаємопов'язаних категорій: мета – процес – результат. Н. Вебстер визначає успішність як вдале досягнення бажаної мети; Г. Холлінгуерт визначає, що успішність – це проблема (мета), позиція (готовність відповісти на проблему дією), її рішення (процес). Отже, порівнюючи поняття «успіх» та «успішність», можна визначити, що успіх розглядається як одичне, випадкове, а успішність – загальне, системне.

В той же час дослідники підкреслюють важливість такого контексту досягнення успішності, як аспект самореалізації особистості (процес) та її самоствердження в соціумі (результат) (В. Атюніна, Л. Лабунська). Л. Лабунська вважає, що успішність – це позитивний результат діяльності суб'єкта щодо досягнення значущих для нього цілей, які відображають орієнтири суспільства. В. Атюніна, аналізуючи підходи до вивчення феномену успішності, пропонує умовно їх розділити на два напрями: перший – успішність розглядають як процес і результат досягнення мети, другий – як комплексне явище, що передбачає особистісний і соціальний рівні [22]. Н. Амінов подібно трактує успішність і виокремлює два види успішності особистості: індивідуальна – досягнення людини стосовно себе самої в часі; соціальна – досягнення однієї людини стосовно досягнень інших людей [9]. Тобто, успішність потребує як мінімум двої оцінних критеріїв: зовнішнього (соціального) та внутрішнього (особистісного).

На основі аналізу ідей вчених запропоновано авторське визначення понять успіху та успішності. Успіх можна трактувати як позитивну як зовнішню, так і внутрішню оцінку результату досягнення визначеної мети. Успішність – це системний процес життєтворчості особистості, який визначається гармонізацією в усіх сферах життя, позитивною емоційною насиченістю діяльності, високою результативністю ціледосягнення.

Г. Позова, здійснивши аналіз різноманих підходів вітчизняних і зарубіжних вчених, вважає, що успішність професійної діяльності – це мультифакторне явище, що складається із багатьох компонентів, які мають певну структуру; кожен із компонентів вносить парціальний вклад в результати діяльності особистості. Науковець підкреслює, що успішність професійної діяльності забезпечується симптомокомплексом психологічних факторів, поєднанням когнітивних і особистісно-регулятивних якостей, які впливають на ефективність професійної діяльності [317].

Є. Єрофєєва вважає, що успішність особистості у професійній діяльності є складно-організованим, багаторівневим, системним явищем, що має психологічну природу і знаходить свій вираз у способі виконання професійної діяльності, супроводжується позитивними професійними результатами, що викликають відчуття внутрішнього задоволення, за умови їхньої відповідності прогнозованим еталонам, власному суб'єктивному досвіду, самооцінці і відношенню до праці [116].

Науковці обґрунтовують положення щодо зв'язку професійної успішності з ефективністю і кінцевими результатами діяльності, що виражається в задоволеності суб'єкта своєю працею та є умовою його професійної самореалізації, виступає оцінним критерієм (як з боку самого суб'єкта діяльності, так і з боку тих, що його оточують). На основі цього професійна успішність розуміється як критерій задоволеності особистості професійною самореалізацією на основі результативності особистісних професійних досягнень на шляху до професіоналізму і їх визнання в професійно-значущому для суб'єкта середовищі [415].

Ю. Карачарова розглядає професійну успішність як властивість метасистеми «людина–професія», характеристику суб'єкта професійної діяльності, що відображає його відповідність вимогам професії, задоволеність професійною діяльністю та прагнення до подальшої професійної самореалізації; також відмічає інтегральний характер успішності у професійній діяльності, що виражає не лише результативні прояви діяльності суб'єкта, а й

задоволеність фахівця своєю професійною самореалізацією [153].

На мультиаспектності феномену «професійна успішність» наполягає і Н. Стародубцева, трактуючи успішність професійної діяльності як якісну характеристику діяльності в аспекті відповідності соціально значущих результатів професійної діяльності ступеню особистої задоволеності її процесом і результатами; як суб'єктивний стан професіонала, що характеризується переживанням особистісних досягнень в контексті історії його професійної діяльності, і який виникає на ціннісній основі прагнення до успіху та майстерності [395].

У психології праці найбільш популярним є визначення професійної успішності, запропоноване Е. Клімовим. На думку вченого професійна успішність – це характеристика професійної діяльності, що включає оцінку досягнутого результату і оцінку задоволеності фахівця своєю професійною працею [164].

Професійна успішність вчителя розглядається як метакатегорія, що визначається комплексними показниками професійної компетентності, здібностями до педагогічної діяльності, особистісними якостями та здатністю до самореалізації у професійній діяльності.

Професійна успішність вчителя досягається за умови особистісного й професійного розвитку до рівня професіонала, який володіє стійкою мотивацією до саморозвитку, здатний ефективно управляти своїм емоційним станом та усвідомлює свою приналежність до «вчительської» професії (особистісний фактор).

Таке усвідомлення забезпечує впевненість у своїх професійних здібностях, допомагає адекватно оцінювати професійні успіхи і невдачі, коригувати власний стиль взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Таким чином, уведення поняття «професійна успішність майбутнього вчителя» та «професійна успішність вчителя» до широкого наукового обігу обумовлено міждисциплінарним трактуванням його складових.

1.3. Питання професійної успішності в працях вітчизняних та зарубіжних вчених

Аналіз сутності успішності професійної діяльності потребує розгляду сучасних трактувань поняття успіху та успішності. Успіх та успішність з позицій філософських підходів розглядається у роботах І. Зязюна, В. Михайліченко, Г. Михайлишин, О. Романовського, Л. Сохань, Г. Тульчинського, А. Швейцера, В. Шухміна та ін. Науковці аналізували цю проблему в різних аспектах, пов'язуючи поняття «успіх» із такими філософськими категоріями, як «гуманізм», «оптимізм», «щастя» та «свобода». Помітний доробок щодо дослідження проблематики життєвого успіху в соціології належить таким ученим як Р. Ануфрієва, Є. Головаха, П. Бергер, Р. Мертон. Внутрішні сутнісні механізми досягнення успіху стали предметом дослідження психологічної науки. У дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, Д. Гоулмана, У. Глассер, К. Ізард, Д. Карнегі, В. Леві, Д. Холта розкрито роль мотиваційних чинників, емоційну складову успішності, роль емоційного інтелекту у становленні успішності особистості.

Педагогічна наука не обійшла увагою категорію успіху й аналізує її з погляду успішності навчальної діяльності, успіхів (результативності) у засвоєнні знань та розвитку навичок, успішності педагогічної діяльності. Питання успіху в навчанні й вихованні прослідковуються у роботах відомих педагогів: Ш. Амонашвілі, А. Дістервега, Д. Дьюї, Я. Коменського, Я. Корчака, Ж.-Ж. Руссо, А. Макаренка, М. Монтесорі, В. Сухомлинського, С. Шацького, Р. Штайнера, С. Френе та ін.

Філософські дослідження означеної проблеми ґрунтуються на уявленні про успішну людину як особистість, яка сповнена недосяжними ідеалами та наділена великим прагненням до самореалізації в усіх сферах свого існування (Дж. Аtkінсон, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Ю. Орлов та інші) [237].

Філософський аналіз успіху пропонує Г. Тульчинський, виходячи з двох позицій: 1) «успіх-подолання, розв'язання

людиною чи колективом проблем і протиріч свого життя» [417, с. 133]; 2) «успіх як широке соціальне визнання результатів діяльності особистості, її справ і вчинків» [417, с. 129]. Автор підкреслює важливість позиції щодо соціального визнання і схвалення як механізмів підкріплення і закріплення зусиль самої особистості у процесі її самореалізації, розкриття її творчого потенціалу [417, с. 138]. Отже, зовнішня оцінка є лише другорядною, порівняно із внутрішніми механізмами визнання та досягнення успішності. Відповідно, Г. Тульчинський виокремлює такі види успіху: «результативний» успіх, що приносить соціальне визнання та популярність; успіх, що виявляється у значимому для самої особистості визнанні; успіх – подолання труднощів, в якому найважливішим є самоподолання; успіх – реалізація покликання, коли є значимими і результат, і сама діяльність [417, с. 134]. Успіх є багатокомпонентним поняттям, і тому важливо враховувати різні чинники, які впливають на його становлення.

Слід зазначити, що самі маркери успіху змінювалися з плином часу. Даний феномен розглядали американські філософи-прагматисти: Дж. Болдуїн, У. Джеймс, Дж. Дьюї, С. Хук, Ф. Шиллер, для яких тріада «людина – діяльність – успіх» – наскрізна тема в роботах. Наприклад, Дж. Дьюї пов'язував успіх з поняттям щастя як центральною ідеєю моралі. «Щастя, – писав він, – ґрунтується тільки на успіху, але успіх означає досягати мети, йти вперед, рухатися вперед» [107, с. 113].

О. Романовський та В. Михайличенко у роботі «Філософія досягнення успіху» наголошують на важливості активності особистості як першочергового чинника у досягненні успіху і пропонують таке визначення цього поняття: «Це такий розвиток сили і здібностей, за допомогою якого людина досягає бажаної мети в своєму житті, організовуючи відповідним чином свою енергію і зусилля, а також знання і здібності» [345, с. 6]. Успіх, на думку науковця – це розвиток здібностей, розкриття його потенціалу.

Одне з перших соціологічних осмислень успіху належить

М. Веберу. Успішність людини, на його думку, була санкціонована самим Богом і зведена в ранг соціальної чесноти [53].

К. Чучиліна, здійснюючи аналіз поняття успіху, наводить приклад його розуміння в американському суспільстві, спираючись на прагматичне світосприйняття в американській філософській традиції, представленій У. Джемсом і Ч. Пірсом, а також у системі освіти. Для викладання в американських закладах освіти обиралися тільки ті знання і навички, які могли допомогти в досягненні матеріального успіху або ж сприяти формуванню рис характеру, асоційованих з «self-made man» – «людиною, яка зробила самого себе». Людина розумна настільки, наскільки може конвертувати свої знання в матеріальний еквівалент [443, с. 14].

Аналізуючи розуміння успіху та успішності у різні історичні епохи, К. Чучиліна [443] зазначає, що епоха глобалізації як епоха станів «невизначеності і нестабільності» призвела до розширення можливостей для кожного, тому і до зміни розуміння цих категорій. Посилаючись на думку О. Михайлової, що «в сучасному суспільстві, в умовах ціннісного плюралізму не може бути єдиного рецепту успішності, а поняття «успіх» не може бути жорстко (чітко) визначено, тому відсутня підстава, точка відліку, не зрозуміло, чому потрібно відповідати», дослідниця зазначає, що на сучасному етапі успіх найчастіше ототожнюється з моделлю удачі, як техніка успішної діяльності, проте існує позиція і про відсутність загальнозначущих стандартів успіху, подвійне сприйняття (соціальне та індивідуальне) тощо [264].

В той же час «успіх можна назвати символом сучасної цивілізації, яка за всіма показниками вважається досяжницькою» [160, с. 215]. Аналіз соціологічних досліджень дозволив К. Чучиліній дійти висновку щодо зростання кількості складових успішності, виокремлених вченими (здібності, інтелект, знання, вміння, навички, професійно важливі якості, компетентність, компетенції, ресурси, потенціал, потенціали особистості та ін.).

Кількість трактувань також є дуже великою, різняться за змістом у різних науках і кількість компонентів тяжіє до

нескінченності. Якщо з середини ХХ століття у структурі особистості стали виокремлювати самоактуалізацію, самоефективність, локус контролю тощо як складові, що пов'язані з успішністю, то наприкінці ХХ століття набули важливості вищі особистісні утворення, як то «позапрофесійні потенціали», «духовність», «духовні здібності» та ін. як складові професійної успішності [443, с. 21].

Отже, успішність має два виміри: соціальний, тобто оцінка через зовнішні механізми соціального порівняння та індивідуальний – внутрішня оцінка, відповідність оцікуванню особистості, її власна самооцінка. Звичайно, для аналізу професійної успішності майбутнього вчителя важливо враховувати ці два виміри, їх збалансування, зони їх відповідності та змістові складові, які визначають підходи до оцінки успішності.

Концептуальні підходи до розуміння успішності в психології визначають динамічність цього процесу, довготривалість у досягненні, що супроводжується певними передумовами та особливостями перебігу, різноманіттям факторів та чинників, які обумовлюють перебіг цього процесу. Психологи визначають успіх як позитивний результат діяльності, досягнення мети, максимальну самореалізацію особистості. Найчастіше психологи (Л. Венгер, А. Запорожець, К. Ізард, Д. Карнегі, В. Леві, М. Лісіна, А. Люблінська, В. Мухіна) звертаються до емоційного чиннику успіху, впливу емоційності переживання на діяльність та спонукання до наступних дій, проте не відкидають і негативні наслідки переживання невдачі.

Психологія здійснює аналіз уявлення про успіх у різних дослідницьких моделях: модель конфлікту (Е. Берн, З. Фрейд, К. Юнг та ін.); модель узгодження (Дж. Келлі, Б. Скіннер та ін.); модель самореалізації (А. Адлер, А. Маслоу, Ф. Перлз та ін.). Ці моделі пропонують різні підходи до тлумачення категорії успіху в залежності від того, що є рушійним чинником, джерелом його досягнення.

Модель конфлікту [33; 427; 452] розглядає особистість, яка

постійно перебуває між кардинально протилежними впливами на неї, що призводять до конфліктності. На поведінковому рівні це виявляється як постійна боротьба мотивів і потреб людини, на внутрішньому рівні – як одвічний «Фрейдівський конфлікт» біологічного та культурологічного компонентів. Таким чином, успіх – компроміс, баланс між дихотомічною енергією.

Модель самореалізації [231; 237; 250] розглядає як обов'язковий компонент успіху наявність певного самоактуалізувального процесу, що закладений генетично (вроджені здібності), або є установкою на розвиток (здібності, які можна розвивати чи набувати). За цієї моделі, успіх – це реалізація життєвих потенцій; процес акмеперіоду на соціальному та внутрішньому рівнях.

Модель узгодження [159; 482; 483] передбачає співвіднесення особистістю своїх очікувань та зовнішніх впливів. Отже, успіх – це узгодження компонентів Я-концепції, баланс між самооцінкою та самоцінністю.

Таким чином, у психології механізми, детермінанти та зовнішні прояви успіху людини в діяльності вивчалися як в якості спеціального предмету дослідження, так і крізь призму інших концепцій у різних психологічних школах, перший за основу бере джерела активності, другий – способи досягнення цілі через формування моделей поведінки успішної людини, третій – поєднує два попередні, враховує одночасно особистісні та соціальні детермінанти успішної діяльності [413, с. 143].

У другій половині ХХ століття в психології з'явилися одразу декілька ідей, які мають безпосереднє відношення до професійної успішності як складової загального особистісного розвитку, зростання, зрілості: «людина для себе» (Е. Фромм), «самоактуалізація» (А. Маслоу), «Я-концепція» (К. Роджерс), «стиль життя», «наука жити» (А. Адлер), «самість» (К. Юнг), «акмеологія» (О. Деркач). Професійна успішність відбилася в концепціях: «стиль діяльності», «психологія професіонала» (Є. Клімов, А. Маркова), «професійне самовизначення» (Г. Костюк, Н. Пряжніков), «професійна ідентичність» (Н. Іванова),

«професійне становлення» (С. Максименко, Є. Зеєр), «постіндустріальна освіта», «розвиток компетентного, конкурентоспроможного професіонала» (О. Новіков).

Науковці зазначають, що професійні надбання також пов'язані з віком. Б. Ананьєв визначає найвищі кульмінаційні моменти у різних видах професійної діяльності, наприклад, у хореографічній діяльності – між 20–25 роками, в музичній та поетичній діяльності – між 30–35 роками, в той час як у науковій, філософській та педагогічній сферах настає значно пізніше – між 40–55 роками. Що ж до соціальних норм досягнень, до уваги беруться вікові рамки, які встановлюються у суспільстві в тій чи іншій професійній сфері. Так, віково-рольові очікування для вчених-гуманітаріїв (Н. Паніна), для захисту кандидатської дисертації лежать у періоді приблизно до 28 років, а докторської – до 40 років, при цьому 25-річний кандидат наук громадською думкою буде оцінюватися як людина, що досягла значного життєвого успіху, а 40-річний доктор наук – як аутсайдер [11]. Науковці відмічають також важливість своєчасних досягнень у відповідності до життєвих етапів людини, а також більшу цінність наполегливості у досягненні успіху порівняно із легкими досягненнями такого ж результату вундеркіндом чи генієм.

Л. Балецька в дисертаційному дослідженні «Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів» (2014) відзначає, що уявлення про успіх обумовлюється головним чином оцінками особистості, співвідноситься з такими поняттями, як «цілепокладання», «самооцінка», «самопідсилення» («self-enhancers»), тобто є свідомим, усвідомленим [25]. Проте, необхідно враховувати здатність особистості до активності (суб'єкт діє через зовнішні умови і тим самим активно сам себе змінює), тобто свідоме не є пасивним поглиначем усіх зовнішніх умов, воно є його активним елементом: «...свідоме не тільки народжується в бутті, не тільки відображає, і відповідно утримує його у собі, звісно у відображеному чи успотвореному світлі, але й саме творить його»

[130, с. 135-158].

Дослідники, що дотримуються даної тези, майже не враховують поточних цілей, орієнтуючись більше на кінцеву мету, ніж на сам процес цілепокладання, тобто не враховують таких важливих чинників успішності, як індивідуалізація, самореалізація та самоідентифікація, які потребують процесуального становлення. Ця теза обґрунтована І. Ялом: «людина інтеціальна (тобто, звернена в майбутнє; у її житті є ціль, цінності, смисл) і це означає, що людська свідомість завжди спрямована на певний об'єкт, тобто вона є завжди свідомістю чогось» [454]. Ці два підходи є дуальними і взаємодоповнювальними у розумінні та усвідомленні особистістю власної успішності упродовж усього життя.

Психологія відходить від типологізації успішності, наполягаючи на стадійності єдиного процесу формування «Я успішного», зважаючи, що соціальні установки та поведінка індивіда розуміються не як ригідні (фіксовані) форми, задані приналежністю до тих чи інших культуральних норм, а як пластичні, гнучкі компоненти певного визначеного етапу формування особистості, що самореалізується при побудові комплексних моделей кроскультурної успішної ідентичності, які подаються сьогодні як набір фіксованих особистісних якостей і як динамічний процес, у середині якого існує стадійність, пов'язана як з кризовими, так і з посткризовими явищами. При цьому важливості надається творчим аспектам особистості як базовим у сучасному середовищі. Також дослідники наголошують на необхідності врахування певних «трендів» історичного проміжку часу та способи їх задоволення. Зокрема, кінець ХХ століття ознаменувався введенням категорій «духовності» та «гуманістичної спрямованості» особистості як системоутворюючих чинників успішності [25].

Цілісний підхід до розуміння успіху особистості запропонував С. Мадді, порівнюючи людину та її мотиваційно-поведінкові характеристики, що «належить» різним епохам. Дослідник наголошує на складності визначення додаткових компонентів, що

гіпотетично належать до складових успіху: «Намір – це те, що визначає думки, почуття та дії людини, пов'язані з досягненням його основних цілей. Характеристики – це статичні або структурні утворення, як правило, детерміновані намірами; з їх допомогою пояснюють не стільки рух до цілі чи певні результати функціонування, скільки сам факт існування цілей та потреб та їх безпосередній зміст» [231].

Ю. Назар, аналізуючи теоретико-психологічні аспекти досягнення людиною успішності, зазначає, що психологи розглядають означену проблему з різних позицій: діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв), теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан), теорії соціального наочіння А. Бандури, аспектів впливу мотиваційно-вольової сфери особистості на процес досягнення професійної успішності (Н. Конюхов, Г. Мюррей, Д. Мак-Клелланд, М. Магомед-Емінов, Х. Хекхаузен та ін.), індивідуально-психологічних особливостей особистості, що досягає успіху, зокрема спрямованості особистості (Л. Божович, І. Кон, В. Кудрявцев, М. М'ясищев, Д. Фельдштейн та ін.), особливостей прояву темпераменту (І. Павлов) тощо. Єдність цих парадигм дозволяє сформувати сучасне розуміння процесу досягнення успішності у професійній діяльності [270].

Діяльнісний підхід (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) до розуміння успішності визначає важливість практичної діяльності як перетворювальної рушійної сили розвитку психіки людини: змінюючи об'єкт, змінюється і суб'єкт діяльності, відбуваються зміни його психологічних особливостей. С. Рубінштейн відзначає вплив творчої діяльності на творця, в якій твориться сам творець, тобто діяльність надихає людину на позитивні зміни, які можуть привести її до успіху [347].

Теорія самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан) окреслює здатність людини відчувати і реалізовувати у своїй поведінці свободу вибору, не дивлячись на об'єктивні обмежувальні чинники середовища чи вплив неусвідомлених процесів. Якщо з самого дитинства створити умови, за яких реалізується свобода вибору активності та

області інтересів, це сприятиме зростанню повноцінної особистості без виникнення психічних порушень.

Відсутність вибору є однією з причин виникнення незворотного процесу залежної поведінки, а відчуття і реалізація свободи вибору, способу поведінки й існування у світі незалежно від сил зовнішнього оточення і зовнішніх процесів, що впливають на неї, визначається як самодетермінація чи автономія. Науковці вважають, що це природна схильність людини, проте психологи відзначають, що її можна розглядати як деяку стартову точку процесу розвитку, напрям якого залежить від особливостей взаємодії з навколишнім світом.

Аналізуючи теорію самодетермінації, О. Дергачова відзначає тісний взаємозв'язок самодетермінації та поняття «воля», яке розуміється як здатність людини обирати керуючись інформацією із середовища та на основі внутрішніх процесів особистості. Важливу роль відіграють емоції та внутрішня мотивація, що виявляється як спонукання людини до діяльності за відсутності зовнішнього підкріплення (нагороди чи покарання) і може бути наслідком процесу самовиховання особистості [92].

За Х. Хекхаузенем, мотивація досягнення – це спроба збільшити чи зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності, і де виконання подібної діяльності може привести або до успіху або до невдачі. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, необхідним є планування, послідовність і організованість дій. Цей ланцюг і відрізняє мотивацію досягнення від інших мотивів діяльності [433].

Досить вагомими при аналізі теорії мотивації досягнення є напрацювання М. Магомед-Емінова, який визначає мотивацію досягнення як функціональну систему інтегрованих воедино афектних і когнітивних процесів, які регулюють діяльність всього процесу досягнення мети. Виокремлюють структурні компоненти, що виконують специфічні функції у процесі мотиваційної регуляції діяльності: мотивація актуалізації (спонукання й ініціювання

діяльності), мотивація селекції (процеси вибору мети і відповідної дії), мотивація реалізації (регуляція виконання дії і контроль реалізації наміру, процеси, направлені на припинення дії чи зміну однієї дії іншими) [230].

Всебічний аналіз теорій дозволив науковцям визначити структурні компоненти та чинники успішності особистості. Зарубіжні дослідники Б. Вайнер, Г. Келлі, Ф. Хайдер визначають такі показники успіху: наполегливість; інтернальність / екстернальність; вибір адекватних задач; енергійність, ініціативність у роботі [479].

Л. Балецька [25, с. 13] пропонує комплексний підхід до розуміння поняття успіху особистості як цілісного інтегративного конструкту, який містить кілька важливих компонентів: відповідальнісного вибору як «мірило якості» успіху; процесу постановки цілі та поетапного дотримання визначеної мети; ціннісної насиченості процесу реалізації життєвих потреб. Ці компоненти, на нашу думку, можна вважати певними маркерами досягнення особистістю успіху.

Щодо чинників, які впливають на досягнення успішності, дослідники виокремлюють такі:

- процес досягнення успіху як сукупність дії чинників, породжених у мікро- (внутрішні мотиваційно-поведінкові компоненти), мезо- (соціальне середовище) та макросистемі (етнічна належність, колективні ціннісні структури) людського розвитку (К. Балецька);

- важливість психологічної настанови особистості на успіх та вміння керувати своїм емоційно-вольовим станом [31];

- успішність як стан, що з'являється в результаті або у передчутті успіху, стан переживання успішності (А. Бандура, Л. Дементій, К. Солоєд) [90];

- важливість володіння способами, які забезпечують високий результат в досягненні поставлених цілей, що дозволяє людині перейти від одиничного успіху до постійного, забезпечуючи йому успішність в тій чи іншій справі (Л. Мальц, А. Федосєєва) [421].

Вчені доводять, що особистість, яка переживає власну успішність, стає більш ефективною у досягненні життєвих цілей, у вирішенні проблем як соціального так і особистісного характеру, відчуває спроможність у вибудові ефективної життєвої стратегії.

Для педагогіки важливими є вивчення проблеми успіху та успішності з точки зору впливу на навчальну діяльність учнів та процеси засвоєння знань, умінь та навичок. Вчені аналізують проблему успіху в діяльнісному аспекті (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), в руслі інтелектуальної активності та самостійності (І. Зязюн, О. Савченко, Г. Щукіна), в аспекті мотивів діяльності (Д. Аткинсон, Є. Ільїн, Х. Хекхаузен, А. Якобсон), пов'язуючи з ефективністю освітнього процесу та подоланням проблеми неуспішності у навчанні (Ю. Бабанський, У. Глассер, Л. Ткачук, В. Цетлін, О. Яшнова), з емоційністю переживання успіху (К. Ізард, О. Лаврова, В. Франкл, Б. Ейплард).

Першоджерелом педагогічних підходів до успішності були ідеї педагогічних теорій минулого і сучасності: Ш. Амонашвілі, Д. Дьюї, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтесорі, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Френе, С. Шацького, Р. Штайнера та ін.

Педагогіка успіху (Ш. Амонашвілі, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський) визначає, що успіх, який є станом задоволеності життям, сприяє подальшій самореалізації особистості. Цей стан стимулює зростання, яке може бути пов'язане як із традиційною діяльністю, так і стосуватись емоційної, моральної, духовної зрілості або розвитку інших сторін особистості, що також є життєвим успіхом (Романовський, 2011). Тому важливим є дотримання принципу гуманізації в освіті, спрямованого на розкриття здібностей та властивостей особистості через створення комфортних умов навчання [480, с. 212].

Відомий педагог К. Ушинський приділяв особливу увагу питанням покращення організації навчання дітей, і дійшов висновку, що тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. Педагог вважає, що дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в

учінні, не відчула гордості від того, що здолала труднощі, втрачає бажання, інтерес учитися [418]. Проте, на думку К. Ушинського, важливу роль у цьому відіграє вчитель: «вихователь буде учіння так, що і запеклий ледар робить крок уперед – такий легкий цей крок; успіх декількох кроків підбадьорює дитину, і вона починає робити кроки важчі, потім ще важчі й, нарешті, піде упевнено... Тут все залежить від успіху перших спроб і поступовості наступних... Вихователь повинен бути упевненим, що успішна діяльність душі завжди приємна дитині, й повинен потурбуватися про те, щоб дати їй такий успіх» [419, с. 526].

Педагогічний гуманізм А. Макаренка проявлявся у піклуванні про вихованців, оптимізмом і вимогливістю, спрямованістю на розвиток у своїх вихованців почуття обов'язку перед самим собою та іншими. А. Макаренко розробив принцип «системи перспективних ліній» («завтрашньої радості»), за яким «людина не може жити на світі, якщо попереду в неї немає нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, по яких розміщується її завтрашня радість» [235, с. 397]. Педагог вважав, що для досягнення дитиною успіху необхідно створити умови для вільного розвитку дитини, підтримувати почуття захищеності, власної гідності, «мажорний настрій». Методика успішності педагогічної системи А. Макаренка ґрунтувалася на увазі до кожної людини, до її успіхів і невдач, труднощів, особливостей та прагнень, здатності та необхідності бачити хороше в людині, навіть якщо це важко помітити в «живих буденних руках людей», навіть коли воно «губиться в поточних конфліктах», вірі в сили свого вихованця. Основним принципом педагога була теза – якомога більше поваги до людини і якомога більше вимог до неї, а основою успішної діяльності дитини виступає праця, здорове колективне життя, самоорганізація і «сонячні сподівання на майбутнє», посмішки, сміх, гумор [239].

Значний внесок у розробку основних положень педагогіки успіху зроблено видатним українським гуманістом ХХ сторіччя

В. Сухомлинським. У відомій педагогічній праці «Серце віддаю дітям» (розділ «Школа радості») він обґрунтовує положення про завтрашню радість дітей як виключний чинник становлення оптимістичного світосприйняття дітей та джерело їхньої наснаги у пізнанні, як результат дитячих успіхів у навчальній діяльності. В. Сухомлинський стверджував, що методи навчальної діяльності мають викликати у дитини інтерес до пізнання навколишнього світу, а навчальний заклад – стати школою радості пізнання, творчості та спілкування. В цьому і полягає головне завдання діяльності вчителя – створити кожному учневі ситуацію успіху [400]. В основі підходу до виховання і навчання В. Сухомлинського лежить знання і розуміння дитини, віра, любов і повага до неї, бережливе, чуйне ставлення до підтримки почуття її гідності, турбота про фізичний, психічний і духовний розвиток вихованця [403, с. 30]. У «Школі радості» педагог започаткував «живий» контакт малят з природою, з навколишнім середовищем, які допомагали відчуті дітям радість, оптимізм, повноту життя: «ми домагаємось того, щоб кожна, започаткована учнем молодшого шкільного віку (особливо учнем першого класу), робота обов'язково завершилася успіхом» [403; 404, с. 235]. Вчений, вводячи термін «значний успіх» [402], вважав, що першою заповіддю виховання є надання дітям радості праці, радості успіху в навчанні, збудження в їхніх серцях почуття гордості, допитливості, жаги знань: «Як старанно, зосереджено працюють пустуни і шибеники, якщо вчителеві вдалося «запрягти» їх у посильну розумову працю, яка обіцяє і приносить успіх! У напруженій праці розкривається їх діяльна душа; вони стають невідомими: вся їхня увага зосереджена на тому, щоб якнайкраще виконати роботу» [404, с. 439].

Продовжувачем ідей педагогіки успіху став О. Белкін, який переконливо доводить, що дитина, яка не вірить в себе, не зможе досягти успіху в майбутньому. Педагог розробив класифікацію школярів за критерієм їхнього ставлення до навчання, відповідності результатів витраченим зусиллям, характеру очікування (надійні,

впевнені, ті, які сумніваються, зневірені) та рекомендує комплекс прийомів, спрямованих на створення ситуацій успіху [32]. Створені ситуації є головним інструментом творення дитячих радостей, проте для ефективної роботи над їх створенням педагогу необхідно навчитися розуміти внутрішній світ вихованців, їх переживання, проникатися їх станами, почуттями, співпереживати їм, що можливо лише за умови здійснення емоційної взаємодії [239, с. 13].

Отже, у педагогіці поняття «успіх» трактується як досягнення особистості у порівнянні із попередніми, зростання пізнавальних можливостей та спроможностей, їх розвиток чи вдосконалення. У цьому процесі важливості набуває не тільки результат, а й шляхи та методи його досягнення, неприпустимість авторитарного підходу, підтримка свободи дій учня, його самостійності та активності, створення позитивного психологічного клімату.

На нашу думку, цілісне розуміння поняття «успіх» із педагогічної точки зору пропонує Г. Михайлишин: успіх – це результат, який особистість досягла в процесі здійснення певних цілей, що стояли перед нею та є для неї важливими і призводять до особистого задоволення процесом життя внаслідок своєї самоефективності та самовдосконалення [263].

Поняття успішності також визначається як наявність успіхів у чомусь; успішність пов'язується із діяльністю, яка супроводжується наявністю певних успіхів, тобто досягнень, здобутків, перемог тощо [256]. Отже, успішність більш широке поняття, яке включає успіх (успіхи).

Діяльнісний підхід до успіху дає можливість прослідкувати взаємозв'язок категорій: мета – процес – результат. Н. Вебстер визначає успішність як вдале досягнення бажаної мети; Г. Холлінгуерт визначає, що успішність – це проблема (мета), позиція (готовність відповісти на проблему дією), її рішення (процес). Порівнюючи поняття «успіх» та «успішність», можна визначити, що успіх розглядається як одиничне, випадкове, а успішність – загальне, системне.

Науковцями Ф. Гоноволіною, Н. Кузьміною, М. Левітовою

визначено педагогічні здібності, а саме: дидактичні (уміння викладати матеріал учням доступно, цікаво, чітко, ясно); організаторські (уміння організувати діяльність учнів, залучити їх до різних видів навчально-пізнавальної діяльності); комунікативні (здатність встановлювати правильні взаємовідносини з учнями); перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ дитини); суггестивні (здатність до вольового впливу на учня); науково-пізнавальні (здатність сприймати інформацію); емоційна тривкість і оптимальне прогнозування [74].

Сутнісна природа професійної успішності вивчена недостатньо, хоча й є на сьогодні однією з актуальних проблем різних наук: психології, філософії, педагогіки, менеджменту, економіки. Зокрема, педагогічні дослідження проблеми професійної успішності вчителя зосереджують увагу на особистісних і соціально значущих результатах педагогічної діяльності, аналізують професійну успішність з точки зору компетентності, майстерності, професіоналізму вчителя.

У наукових дослідженнях успішність професійної діяльності вчителя розглядається з точки зору навченості учнів (В. Беспалько, Л. Кострикова, В. Симонов), структури педагогічної діяльності (В. Вергасов, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Полякова, Н. Привалова, Г. Скок, О. Щербаков та ін.), педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, В. Кан-Калік, С. Кондратьєва, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левітов, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), професійно важливих якостей вчителя (Ю. Бабанський, Г. Балл, П. Блонський, Ф. Гоноболін, В. Злишков, О. Кузіна, Н. Кузьменко, Н. Кузьміна, А. Макаренко, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Мусатов, Т. Полякова, І. Синиця, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Чукаєв та ін.), педагогічної компетентності (Ю. Варданян, В. Введенський, Л. Захарова, Є. Зєр, Є. Ісаєв, І. Колесникова, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Н. Костильова, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Руднева, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Г. Цукерман та ін.) і професіоналізму вчителя (Г. Горелова, І. Зязюн, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Ю. Куницька,

Л. Мітіна, В. Синенко, О. Шиян та ін.).

Відповідно до цих підходів, показниками успішності педагогічної діяльності є такі характеристики: 1) знання вчителем навчального предмета й володіння відповідними методами навчання; 2) вміння оптимально організовувати час уроку, власну діяльність і діяльність учнів для досягнення поставлених цілей; 3) здатність гармонійно спілкуватися й будувати педагогічно доцільні відносини; 4) здатність прогнозувати результати своїх дій, особливості розвитку міжособистісних відносин; 5) спрямованість на роботу з учнями й здатність розуміти їхні психологічні особливості (адекватно оцінювати почуття, настрої, мотивацію вчинків учнів, темп і особливості засвоєння ними навчального матеріалу); 6) здатність розуміти й адекватно оцінювати себе як особистість і професіонала; 7) уміння аналізувати й грамотно розв'язувати складні педагогічні ситуації [350].

Як зазначає Г. Михайлишин, педагогічні наукові дослідження, в яких ґрунтовно аналізується зміст та структура професійного та життєвого успіху, є нечисленими, і вони розглядають лише характеристики цього поняття: чинники зовнішнього впливу (освітні, соціальні, економічні, політичні та ін.) та особистісні якості та характеристики (А. Деркач, С. Джанер'ян (1999), Д. Закатнов (2004), А. Ємельянова (2000) та ін.) [263].

А. Маркова відзначає, що при оцінці успішності треба орієнтуватися не тільки на зовнішні об'єктивно дані показники результативності різних видів професійної діяльності, а й внутрішні, власне психологічні показники (мотивацію працівника, його професійне мислення, рівень домагань, задоволеність працею, психологічну ціну досягнутих результатів) [246].

Аналізуючи поняття «успішність», Ю. Назар наголошує, що воно поєднує об'єктивні показники результативності діяльності (продуктивність праці, якість продукції тощо) та суб'єктивні показники – задоволеність працею, переживання включеності особи в діяльність, власну оцінку досягнутих результатів, й само-ефективність як особистісну складову успішності діяльності [270].

Таким чином, вважають за необхідне враховувати також суб'єктивний показник професійної успішності, що відображає сприйняття суб'єктом праці процесу та результатів своєї діяльності з точки зору задоволеності та позитивної оцінки.

На думку К. Чучиліної [443], при аналізі професійного успіху та професійної успішності важливо базуватися на основних методологічних і методичних положеннях, визначених науковцями [43; 246; 343; 414; 445]: професійні досягнення та соціальні досягнення можуть не співпадати і не бути тотожними професійній кар'єрі; важливу роль відіграють соціальні фактори (соціальна ніша людини, її соціальне мікро-, мезо- і макросередовище та ін.); успіх діяльності не зводиться до успіху у вирішенні окремих професійних завдань; професійний успіх слабо корелює з іншими видами соціального успіху.

Кількість складових успішності, що виокремлюються вченими, постійно зростає і набуває якісно нових рівнів: до усталених складників (здібності, інтелект, знання, вміння, навички, професійно важливі якості, компетентність, компетенції, ресурси, потенціал, потенціали особистості та ін.) з середини ХХ століття приєдналися складники особистості, що пов'язані з успішністю – самоактуалізація, самоефективність, локус контролю та ін.; кінець ХХ століття ознаменувався введенням до складу професійної успішності вищих особистісних утворень: «позапрофесійних потенціалів», «духовності», «духовних здібностей» та ін.; в сучасному суспільстві маркерами успішності виступають маркери самореалізації, які є індивідуально значущими, та роблять феномен професійного успіху досить різноманітним, що унеможлиблює однозначне його трактування.

Проведений аналіз дозволив К. Чучиліної охарактеризувати професійний успіх молодого фахівця як об'єктивно-суб'єктивну характеристику діяльності, яка виражається у професійному та службовому зростанні, високому рівні та позитивній динаміці доходів, професійному визнанні, успішній адаптації до трудової діяльності, сформованості широкої мережі соціально-професійних

контактів, мотивації на розвиток та успіх, професійних, особистісних якостей та компетентностей, які є необхідними для успіху в професійній сфері, а також їх позитивних оцінок та самооцінок [443].

Аналіз наукових джерел дає можливість дійти висновку, що більшість дослідників узгоджуються в кількох основних позиціях щодо трактування професійної успішності:

- це інтегративна, мультифакторна характеристика суб'єкта діяльності;
- в успішності поєднується зовнішня і внутрішня оцінка діяльності як успішної;
- успішність супроводжується позитивним емоційним переживанням процесу та результату діяльності
- у професійній успішності провідну роль відіграє особистість (особистісні якості, здібності, цінності, емоційні переживання).

Наукову цінність для дослідження професійної успішності майбутнього вчителя мають визначені дослідниками Н. Андрєєвою, Д. Беловим, С. Максименком, В. Москалець, Т. Приходько та ін. показники професійного самовизначення: професійна мотивація, рівень професійної ідентифікації, рівень задоволеності своєю професійною підготовкою і діяльністю, ціннісна спрямованість, емоційний стан, професійна активність, рівень реалізації особистісного потенціалу, наявність перспектив професійного та особистісного зростання та ін.

Професію вчителя відносять до сфери «людина – людина», а поняття успішності професійної діяльності ототожнюють із педагогічною майстерністю та професійною компетентністю вчителя, які визначають ефективність його діяльності. Незважаючи на велику кількість досліджень, пов'язаних із зазначеною проблемою єдиного визначення поняття «професійна успішність вчителя» так і не запропонували [480].

Аналіз категорії «успіх», «успішність», «професійна успішність» з позицій різних підходів дає можливість

запропонувати цілісний підхід до моделювання професійної успішності вчителя як мета-конструкту педагогічної діяльності. Професійна успішність вчителя розглядається як мета-категорія, що визначається комплексними показниками професійної компетентності, здібностями до педагогічної діяльності, особистісними якостями та здатністю до самореалізації у професійній діяльності.

Отже, професійна успішність вчителя – це інтегральна характеристика його діяльності, що базується на професійній компетентності та педагогічних здібностях, опосередковується особистісним ставленням до професії та здатністю до самореалізації в ній.

Можемо визначити професійну успішність вчителя як реалізацію вчителем освітньо-виховних завдань на рефлексивному рівні, що супроводжується станом особистісного задоволення процесом та результатами своєї діяльності.

Аналіз наукових джерел дав можливість структурувати визначення сутності професійної успішності вчителя різних авторів (табл. 1).

Таблиця 1

Сутність професійної успішності вчителя

<i>Автор</i>	<i>Сутність професійної успішності вчителя</i>
О. Єрофєєва [116]	спосіб виконання професійної діяльності, що передбачає глибоке знання предмету, відповідність змісту конкретних професійних дій результатам праці, власним суб'єктивним характеристикам, самооцінці й ставленню до праці, що супроводжується позитивним педагогічним результатом
Н. Кисельова [161]	як суб'єктно-особистісний стан професіонала, що характеризується проживанням особистісних досягнень у контексті історії його професійної діяльності й виникає на ціннісній основі прагнення до педагогічного успіху й майстерності

В. Коновалова	як складне психолого-педагогічне утворення на засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує викладачеві успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого педагог прагнув у своїй діяльності, або збігся з його очікуваннями, або перевершив їх
І. Зимня, Л. Мітіна, В. Шадриков [445]	як діяльність, результатом якої є зміни не лише особистості учня, але й самого вчителя
І. Сингаївська	це структурна і функціональна єдність психологічних умов, чинників і показників, спрямованих на досягнення та визначення результатів професійної діяльності; процес узгодження соціальних, професійних вимог із особистісними цілями, потребами та цінностями з метою формування ефективної системи психологічних стимулів для вдосконалення педагогічної та наукової діяльності викладача вищого навчального закладу
Я. Такева [406]	професійні характеристики успішного учителя: широка загальна культура; знання пізнавальних можливостей дитини; використання сучасних освітніх технологій; вивчення досвіду інших учителів, обмін досвідом з колегами, взаємонавчання; планування, організація, моніторинг і оцінка власної діяльності; участь учителів у дослідницькій діяльності з вивчення професійних проблем

Зважаючи на відсутність єдиного тлумачення професійної успішності, можемо виокремити деякі спільні маркери у трактуванні категорії «професійна успішність вчителя» в контексті

авторського дослідження:

- це інтегративна характеристика діяльності вчителя, яка забезпечується взаємодією внутрішніх та зовнішніх показників: умови праці, зміст діяльності, вимоги до вчителя як фахівця, індивідуально-психологічні особливості (здібності, властивості, інтереси, мотивація)тощо;

- це характеристика професійної діяльності, що включає зовнішню та внутрішню оцінку результату, що має позитивний емоційний модус;

- це індивідуально-типологічна характеристика діяльності вчителя, оскільки є основним чинником саморозвитку, самореалізації та самоефективності вчителя.

Завдяки різнобічному й комплексному дослідженню наукових джерел забезпечуються повнота наукового пошуку обґрунтування професійної успішності майбутнього вчителя. На нашу думку, професійна успішність вчителя – це інтегральна характеристика його діяльності, що базується на професійній компетентності та педагогічних здібностях, опосередковується особистісним ставленням до професії та здатністю до самореалізації в ній. Можемо визначити професійну успішність вчителя як реалізацію вчителем освітньо-виховних завдань на рефлексивному рівні, що супроводжується станом особистісного задоволення процесом та результатами своєї діяльності.

Відтак, професійна успішність вчителя – це процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, зважаючи на розгалуженість підходів до трактування змістової сутності професійної успішності вчителя, виокремлюємо такі структурні компоненти професійної успішності майбутнього вчителя:

- мотиваційно-ціннісний (мотивація досягнення, потреба у постійному саморозвитку, гуманістична спрямованість

особистості);

- компетентнісний (професійна (педагогічна), деонтологічна, соціальна та емоційна компетентність);

- поведінковий (здібності до педагогічної діяльності, модель поведінки успішної особистості: впевненість у правильності педагогічних дій, відповідальність за прийняті рішення, емоційна стабільність, цілеспрямованість професійних дій вчителя);

- особистісний (якості успішної особистості, здатність до саморозвитку, самореалізації, самоефективність особистості тощо).

Беручи до уваги складові професійно обумовленої структури особистості, запропоновані І. Чугуєвою [441], чинниками становлення професійної успішності майбутнього вчителя є:

1. Соціально-педагогічна спрямованість особистості: гуманістична спрямованість, деонтологічна компетентність, мотивація досягнення (мотиви самодетермінації), стійкий інтерес до педагогічної діяльності;

2. Педагогічна компетентність: предметна, психолого-педагогічна, методична;

3. Професійно важливі якості вчителя: любов до дітей, гуманність, цілеспрямованість, толерантність, вимогливість, демократизм;

4. Професійно значущі психо-фізіологічні властивості вчителя: педагогічні здібності, емоційний інтелект, працездатність.

Найбільш значущими для вчительської праці *soft skills*: вміння полагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості *deadline* [71].

1.4. Передумови забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя

Визначення об'єктивних передумов [384] забезпечення професійної успішності вчителя ґрунтується на аналізі теоретичного контексту цього поняття та передбачає урахування основних соціально-економічних, особистісно-суб'єктивних та

освітніх чинників сучасності.

Особливої актуальності у визначенні об'єктивних передумов забезпечення професійної успішності майбутніх учителів набуває розгляд шляхів розвитку освіти, аналіз упроваджених в освітню практику освітніх директив, які позначилися на змісті підготовки учителів до професійної діяльності та викликали необхідність удосконалення підготовки педагогічних кадрів.

Задля визначення передумов забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя звернемось до аналізу складників та чинників, що впливають на професійну успішність вчителя.

Важливим фактором, що впливає на досягнення професійного успіху, є особистісні характеристики суб'єкта та їх відповідність виду професійної діяльності. При цьому визначається особливий набір особистісних якостей, що детермінують професійну успішність та впливають на становлення особистості та її самореалізацію. Для вчителя професійно-важливими якостями є любов до дітей, чесність, оптимізм, цілеспрямованість, толерантність, наполегливість, організованість, відвертість, співчуття тощо. Ці якості пов'язані з емоційно-вольовою сферою і становлять ядро успішності у педагогічній діяльності.

У дослідженнях успішності виокремлюють особистісні риси успішної людини: активна життєва позиція, оптимізм, прагнення до творчості, відкриттів, самопізнання, самовираження, працьовитість, гнучкість, критичність, далекоглядність та ін.; серед найбільш значущих особистісних факторів, що сприяють професійній реалізації виділяють самоефективність особистості, гнучкість її поведінки і незадоволеність персональною діяльністю (Авер'янова, 2017); деонтологічну компетентність та ідентичність як складові професійно успішної особистості майбутнього педагога (Баркасі та ін., 2017).

Аналіз досліджень дозволяє констатувати, що професійний успіх визначається сукупністю об'єктивних і суб'єктивних параметрів. Професійна успішність залежить від багатьох чинників, які на особистісному рівні можуть оцінюватись як важливі чи

несуттєві. В той же час вони можуть мати ключове значення для становлення професіоналізму вчителя або ж заважати цьому становленню. Зокрема, однією з особливостей професійної діяльності вчителя є те, що результати професійної успішності вчителя пролонговані у часі: адекватна оцінка учнем діяльності вчителя відбувається у більшості випадків тільки у дорослому житті. Це впливає на внутрішню оцінку вчителем результативності власної праці, яка може отримати позитивний модус тільки через певний проміжок часу.

Оцінний критерій успішності є досить важливим для розуміння сутності професійної успішності його структури. Більшість дослідників пропонують розглядати професійну успішність, використовуючи систему об'єктивних і суб'єктивних факторів: об'єктивний фактор визначає позитивні результати в кар'єрі, які можуть бути оцінені оточенням (визнання, просування в посаді, кар'єрне зростання, розмір заробітної плати тощо); суб'єктивний фактор визначається сукупністю думок людини щодо власних професійних досягнень та результатів і вимірюється параметрами задоволеності діяльністю та кар'єрою [415].

Отже, можна вважати, що зовнішнім критерієм успішності професійної діяльності вчителя є оцінка керівництва, колег, споживачів освітніх послуг, оцінка членів сім'ї вчителя та учнів тощо. Внутрішня оцінка виникає в результаті співвіднесення очікуваних результатів із реально досягнутими. Внутрішня оцінка успішності, на думку більшості науковців, співпадає з поняттям «задоволеність працею». О. Родіна зазначає, що задоволеність працею виступає як «усвідомлена суб'єктивна оцінка ефективності своєї праці» [343]. Для вчителя внутрішня оцінка – це відчуття позитивного настрою на педагогічну діяльність, бажання спілкуватися із дітьми, переживання емоційного задоволення результатами та процесом педагогічної праці, задоволеність умовами праці тощо.

Якщо ж взяти до уваги думку Ж. Вірної щодо високої мотиваційної спрямованості особистості до успіху, позитивним

уявленням про образ «Я» та чітким когнітивним контролем ситуації професійної діяльності [58], погляди Е. Клімова (Клімов, 1988) та інших дослідників на успішність професійної діяльності із урахуванням її специфіки та обумовленості індивідуально-особистісними особливостями (ІОО) [165], зростаючу кількість складових, що характеризують професійну успішність [165; 246; 342], можна говорити про важливість виокремлення компонентів професійної успішності вчителя, які уможливають розкриття та реалізацію його професійної спроможності, забезпечують якість вчительської праці.

Е. Клімов формулює «золоте правило» психології праці: праця ефективна, якщо індивідуально-особистісні особливості суб'єкта відповідають вимогам, висунутим до них самою професією як системою функцій. Сукупність наявних ІОО людини, які визначають ефективну реалізацію трудових функцій, автор називає професійно важливими якостями (Клімов, 1990). Це дозволяє видокремити першу компоненту професійної успішності вчителя – наявність професійно важливих якостей [164-166].

Ю. Калютін виокремлює три групи особистісних якостей, котрі мають для педагога професійну значимість: розвиток у педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини і проникати в його почуття, співпереживати їм; здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітті впливів і в можливості педагога ловити зміни ситуації і продумувати в зв'язку з ними необхідну стратегію педагогічних впливів; в протилежність динамізму і вмінню «володіти іншими», педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю «володіти собою» [цит. за 218].

На нашу думку, провідними якостями, які сприятимуть успішності майбутнього вчителя є любов до дітей і професії, гуманізм, гнучкість, інноваційність, активність, самодостатність, креативність, артистизм та емоційна стабільність.

Окрім провідних якостей успішного вчителя, важливу роль у ефективному здійсненні професійної діяльності відіграють

педагогічні здібності. Здібності визначають як відносно стійкі індивідуально-психологічні особливості людини, які розвиваються в процесі освіти та взаємодії із навколишнім середовищем.

К. Платонов визначав здібності як «такі ж властивості особистості, але розглядаються вони стосовно до певної діяльності» [314]. На діяльнісному підході до аналізу здібностей наполягав і С. Рубінштейн, вказуючи на можливість їхнього розвитку разом із розвитком особистості: «Розвиток людини, на відміну від накопичення «досвіду», оволодіння знаннями, вміннями, навичками – це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини – це і є те, що являє собою розвиток як такий, на відміну від накопичення знань та вмінь» [348].

Найбільш відомим дослідником здібностей вважається Б. Теплов, який визначає здібності як властивість особистості, що має такі ознаки [409]: це індивідуальні психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; це не будь-які індивідуальні особливості взагалі, а лише ті, які мають відношення до успішного виконання будь якої діяльності, або до багатьох діяльностей; поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вже вироблені в даної людини.

Психологи розрізняють загальні та спеціальні здібності. Спеціальні здібності визначаються як властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності. Вони мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних задатках, потребують систематичних і наполегливих вправ, що зумовлюють їх розвиток, передбачають ставлення індивіда до них як до засобу розв'язування життєво важливих завдань. Здебільшого це певна сукупність найрізноманітніших властивостей, які утворюють структуру спеціальних здібностей. В межах нашої наукової розвідки особливий інтерес складають саме спеціальні здібності, зокрема, педагогічні. До педагогічних здібностей відносять: педагогічний такт, спостережливість; любов до дітей; потребу в передачі знань.

Школа педагогічної майстерності, основоположником і

натхненником якої був відомий філософ, академік, педагог, просвітител І. Зязюн (1938–2014 рр.), педагогічні здібності вважає одним зі складників педагогічної майстерності. До провідних педагогічних здібностей у становленні майстерності вчителя належать такі: комунікативність, перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості) та креативність [296].

І. Чугуєва [441], аналізуючи становлення професійної успішності фахівців, зазначає, що властивості й здібності продовжують розвиватися в процесі професійної світи та практичної діяльності та визначають професійну обумовленість особистості фахівця, поступове формування професійно-особистісних якостей, які складають комплекс професійної компетентності. На думку автора, комплекс професійної компетентності містить: концептуальну (фундаментальна загальнопрофесійна теоретична база); спеціальну (спеціальна професійно-теоретична база); контекстуальну (знання соціальних, економічних, психологічних, культурних умов виробництва); праксеологічну (наявність професійно значущих знань, умінь, навичок (ЗУН); адаптивну (уміння пристосуватися до нових технологій і умов); аксіологічну (уміння визначити цінність діяльності, пріоритети, ціннісне ставлення до професійної діяльності); екстремальну (уміння діяти в умовах невизначеності); комунікативну (уміння ефективно вико ристовувати навички і прийоми спілкування, ділової взаємодії, інформаційного обміну); соціальну (соціальна відповідальність за результати діяльності, здатність здійснювати ефективну сумісну діяльність); особистісну (володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку, засобами саморегуляції, самоконтролю, опору професійним деформаціям); індивідуальну (індивідуальний стиль

діяльності, потреба у професійному розвитку, вдосконаленні, самоосвіті); інтегровану (уміння поєднувати теорію і практику, раціональність і оптимальність процесу діяльності з її результативністю, творчий підхід до професійної діяльності) складові. Всі ці складові професійної компетентності виступають як реальні можливості для конкурентних переваг фахівця, і, як наслідок, формують його професійну успішність [117].

Окрім зазначених складових професійної компетентності, як вважає І. Чугуєва, до професійної успішності фахівця входять також сучасні фактори достатньої підстави для її констатації: інноваційність – готовність ставити і вирішувати принципово нові інженерні проблеми і задачі, в тому числі в умовах технологічної невизначеності; мобільність – готовність поновлювати досвід і знання, засвоювати новий досвід в діяльності, змінювати види діяльності; бізнес-ефективність – готовність до ефективної управлінської діяльності, аналізу матеріальних потоків; інформаційність – готовність до вирішення задач пошуку, обробки, аналізу інформації, керування інформаційними потоками. Перспективність – готовність до вдосконалення професійної діяльності, пошук нових напрямів і форм діяльності, професійне передбачення, діалектичний підхід до професійної діяльності [98]; ідентичність – відчуття себе не просто представником певної професії, а й носієм образу професії, відповідати її зовнішньому іміджу і внутрішньому духу [139].

Важливості у дослідженні структури професійної успішності майбутнього вчителя набуває положення Є. Ільїна щодо зв'язку між мотивацією та властивостями особистості: властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації, закріплюючись, стають властивостями особистості. Мотиваційне значення має, зокрема, прагнення досягнення успіху (Ф. Хоппе) або «мотив досягнення» (Д. Мак Клеlland), яке розглядається як стійке виявлення потреби індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату,

завдячуючи власній Я-концепції, вибудовуючи правильну стратегію життєдіяльності, в якій життєвий і професійний успіх узгоджують свої позиції [142].

На основі проведеного аналізу наукових джерел, зважаючи на розгалуженість підходів до трактування змістової сутності професійної успішності вчителя, виокремлюємо такі структурні компоненти професійної успішності майбутнього вчителя:

- мотиваційно-ціннісний (мотивація досягнення, потреба у постійному саморозвитку, гуманістична спрямованість особистості);

- компетентнісний (професійна (педагогічна), деонтологічна, соціальна та емоційна компетентність);

- поведінковий (здібності до педагогічної діяльності, модель поведінки успішної особистості: впевненість у правильності педагогічних дій, відповідальність за прийняті рішення, емоційна стабільність, цілеспрямованість професійних дій вчителя);

- особистісний (якості успішної особистості, здатність до саморозвитку, самореалізації, самоефективність особистості тощо).

Звичайно ж, майбутній учитель, перш за все, сам має бути успішним та самоефективним, володіти сформованими навичками *soft skills*, що зумовлює високий рівень соціальної зрілості, готовність вирішувати педагогічні завдання, забезпечить ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. Тому питання забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя вимагає аналізу відповідних передумов такого становлення.

На думку більшості дослідників, успішність є багатовимірним, але два критерії виміру успішності визначаються як базові: соціальний, тобто оцінка через зовнішні механізми соціального порівняння та індивідуальний – внутрішня оцінка, відповідність очікуванням особистості, її власна самооцінка. Та для більш повного визначення маркерів успішності вчителя, необхідно враховувати передумови забезпечення професійної успішності.

Як метакострукт, професійна успішність майбутніх учителів розглядається в багатьох аспектах, які взаємопов'язані між собою і

взаємодоповнюють один одного. В той же час, змістові аспекти виступають передумовами забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя [377].

Соціальна передумова професійної успішності вчителя відображає ступінь визнання в соціумі тих чи інших професійних досягнень, рівень цього визнання, співвіднесення життєвих та професійних досягнень, престижність професії вчителя в суспільстві, ставлення соціуму до вчителя в конкретних соціально-історичних умовах; визнання значущості професійних успіхів вчителя в мікросоціумі (сім'я, друзі, знайомі) та ін.

Економічна передумова пов'язана із матеріальною винагородою вчителя за успішну працю, певні професійні досягнення, ступінь визнання як на загальнодержавному рівні, так і на рівні адміністрації освітнього закладу. Економічна передумова тісно пов'язана із соціальною, оскільки є відображенням загальнодержавної освітньої політики та соціально-економічних досягнень суспільства, що визначається ставленням до певного виду праці як значущої для суспільства, а також ступенем неформального визнання професії вчителя як престижної та значимої у суспільстві, що впливає на матеріальну винагороду та певні види заохочень вчительської праці.

Мотиваційна передумова забезпечення професійної успішності вчителя визначається спрямованістю його на досягнення акмемоделі професійного успіху, здатністю встановлювати стратегічні цілі, долати певні труднощі на шляху до цілепокладання, визначати тактичні засоби і особисті наміри, потреби вчителя в професійній сфері; провідними мотивами при цьому виступають мотиви досягнення та самодетермінації.

Функціональна передумова забезпечення професійної успішності визначається: критеріями успішності, які є специфічними для професії вчителя, та критеріями, що висуваються до успішної особистості; співвідношеннями, які встановлюються між професійними та соціальними компетентностями, що дозволяють успішно виконувати свою професійну діяльність.

Функціональна передумова є динамічною та змінною залежно від реальних умов професійної діяльності, її суспільних завдань, соціальної значимості вчительської праці у конкретних умовах.

Особистісно-суб'єктна передумова забезпечення професійної успішності визначає такі змістові аспекти: особистісне ставлення вчителя до власної професійної діяльності та важливості досягнення успіху в професійній діяльності, відбиває компоненти Я-концепції (Я-реальне – Я-ідеальне), вказує на усвідомленість професійного вибору, професійну спрямованість особистості, наявність передумов для особистісного зростання у професії та перспектив професійної самореалізації.

Аксіологічна передумова пов'язана з ціннісними аспектами особистості та поєднанням особистісних та професійних цінностей, що розкриває ступінь важливості професійного успіху в системі життєвих цінностей; визначає місце професійної успішності в ієрархії життєвих пріоритетів вчителя та готовність досягти успіху понад усе.

Деонтологічна передумова визначає професійну успішність в розрізі професійної етики, міру існування успішності на засадах моральності, дотримання принципів гуманізму та дитиноцетризму у професійній діяльності та на шляху досягнення успішності із суворим дотриманням професійного вчительського кодексу, професійно-етичних норм.

Праксеологічна передумова професійної успішності визначається відповідністю сучасним запитам до вчительської праці, в якій акцентування переноситься на сформованість Soft skills («м'які навички», «соціальні навички» чи «навички успішності»), що дозволяють бути успішним на своєму робочому місці. За глосарієм, затвердженим рішенням Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти, до «soft skills» зараховують навички комунікації, лідерство, здатність брати на себе відповідальність, працювати в критичних умовах, вміння залагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості deadline (вчасного виконання

поставлених завдань), здатність логічно і критично мислити, самостійно приймати рішення, креативність і та ін. [71].

Таким чином, професійна успішність майбутнього вчителя як багатоаспектне явище потребує ґрунтовного осмислення на рівні ефективного проектування та врахування відповідних передумов забезпечення системи її здійснення [377].

Висновки до розділу 1

У результаті аналізу провідних державних документів, відповідної джерельної бази з обраної проблемати зроблено такі висновки.

1. Ретроспективний аналіз першоджерел дослідження дозволяє стверджувати, що з середини ХХ століття науковці зосереджують свою увагу на особистості вчителя, представляючи його як цілісну особистість, були спроби здійснити типологізацію особистості вчителя як професіонала, пропонувалися професіограми вчителя (Н. Кузьміна); з'явилися ґрунтовні педагогічні теорії та концепції підготовки вчителя; кінець ХХ століття утвердив конструкт «педагогічна майстерність» (І. Зязюн), початок ХХІ століття – «педагогічна творчість» (С. Сисоєва) та «педагогічний професіоналізм» (Н. Гузій) – як вищі щабелі діяльності вчителя.

Основні завдання освітньої діяльності та педагогічної освіти вчителя в останній десятилітній період зумовлені пріоритетними напрямками, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» (2016), «Концепцією Нової української школи» (2016), «Концепцією розвитку педагогічної освіти» (2018).

2. Установлено, що проблема професійної успішності вчителя є досить новою у педагогічній науці, незважаючи на її важливість. Дотично до професійної успішності аналізувалися вимоги до підготовки вчителя, його професійних та особистісних чинників, що впливають на статус професії у суспільстві, проте поза увагою залишились критерії, показники професійної успішності вчителя,

які визначають якість підготовки вчителя у ЗВО, модель підготовки майбутнього вчителя як успішної особистості тощо. Більшу увагу серед науковців зосереджено на психологічних характеристиках успішності особистості та професійної успішності.

Філософія та соціологія досліджують моделі успішності в соціумі, чинники, що впливають на професійну успішність, критерії та показники професійної успішності. Спеціальних педагогічних досліджень професійної успішності майбутнього вчителя, які б цілісно розкривали аспекти становлення, розвитку та підтримки професійної успішності вчителя у полі авторської наукової розвідки не виявлено.

Питання успішного вчителя набули розголосу у процесі реформування Нової української школи і пов'язані із проблемою підготовки нового вчителя – компетентного, інноваційного, мобільного. Тільки успішний вчитель може формувати успішну особистість.

3. На основі комплексного аналізу трактувань успіху вченими, пропонуємо таке визначення понять успіху та успішності: успіх – це позитивна як зовнішня, так і внутрішня оцінка результату досягнення визначеної мети; успішність – системний процес життєтворчості особистості, який визначається гармонізацією в усіх сферах життя, позитивною емоційною насиченістю діяльності, високою результативністю ціледосягнення.

Зважаючи на розгалуженість підходів до трактування змістової сутності професійної успішності вчителя, узагальнено основні характеристики професійної успішності вчителя: професійна успішність вчителя – це інтегральна характеристика його діяльності, що базується на професійній компетентності та педагогічних здібностях, опосередковується особистісним ставленням до професії та здатністю до самореалізації в ній; професійна успішність вчителя – це реалізація вчителем освітньо-виховних завдань на рефлексивному рівні, що супроводжується станом особистісного задоволення процесом та результатами своєї діяльності.

Професійна успішність вчителя розглядається як процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку.

Відповідного до змістової сутності професійної успішності майбутнього вчителя виокремлено:

чинники означеного конструкту: мотиваційно-ціннісний (мотивація досягнення, потреба у постійному саморозвитку, гуманістична спрямованість особистості); компетентнісний (професійна (педагогічна), деонтологічна та емоційна компетентність); поведінковий (здібності до педагогічної діяльності, модель поведінки успішної особистості: впевненість у правильності педагогічних дій, відповідальність за прийняті рішення, емоційна стабільність, цілеспрямованість професійних дій вчителя), особистісний (якості успішної особистості: здатність до саморозвитку, самореалізації, самоефективність особистості тощо);

структуру професійної успішності учителя: соціально-педагогічна спрямованість особистості (гуманістична спрямованість, деонтологічна компетентність, мотивація досягнення (мотиви самодетермінації), стійкий інтерес до педагогічної діяльності); педагогічна компетентність (предметна, психолого-педагогічна, методична); професійно важливі якості вчителя (любов до дітей, гуманність, цілеспрямованість, толерантність, вимогливість, демократизм); професійно значущі психо-фізіологічні властивості вчителя (педагогічні здібності, емоційний інтелект, працездатність); найбільш значущі для вчительської праці soft skills (соціальний інтелект вчителя) (вміння полагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості deadline).

Визначено, що професійна успішність вчителя – це інтегральна характеристика його діяльності, що базується на професійній компетентності та педагогічних здібностях, опосередковується особистісним ставленням до професії та здатністю до

самореалізації в ній.

4. Як метакострукт, професійна успішність майбутніх учителів розглядається в багатьох аспектах, які взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного та можуть виступати передумовами забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя: соціальна передумова відображає ступінь визнання в соціумі професійних досягнень, престижність професії вчителя, визнання значущості професійних успіхів вчителя в мікросоціумі (сім'я, друзі, знайомі) тощо; економічна – пов'язана із матеріальною винагородою вчителя, ступінь визнання досягнень вчителя; на загальнодержавному рівні так і на рівні адміністрації освітнього закладу тощо; мотиваційна – визначається спрямованістю на досягнення акмемоделі професійного успіху; функціональна – визначається критеріями успішності, співвідношеннями, які встановлюються між професійними та соціальними компетентностями; особистісно-суб'єктна – визначає особистісне ставлення вчителя до власної професійної діяльності та важливості досягнення успіху в професійній діяльності, наявність передумов для особистісного зростання у професії та перспектив професійної самореалізації тощо; аксіологічна – пов'язана із поєднанням особистісних та професійних цінностей, визначає місце професійної успішності в ієрархії життєвих пріоритетів вчителя та готовність досягти успіху понад усе; деонтологічна – визначає професійну успішність в розрізі професійної етики, міру існування успішності на засадах моральності, дотримання принципів гуманізму та дитиноцентризму у професійній діяльності; праксеологічна – визначається відповідністю сучасним запитам до вчительської праці.

Зроблено висновок, що професійна успішність майбутнього вчителя як багатоаспектне явище потребує ґрунтового осмислення на рівні ефективного проєктування та врахування відповідних передумов забезпечення системи її здійснення.

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. Трансдисциплінарність як основа дослідження професійної успішності майбутнього вчителя

Досліджуючи питання розвитку професійної успішності майбутніх учителів, зосередимо увагу на трансдисциплінарному підході, що характеризується перенесенням когнітивних схем з однієї дисципліни до іншої, створенням спільних досліджень у цій сфері. Означена позиція ґрунтується на визначенні логіки виконуваного дослідження.

О. Клименюк пропонує таку класифікацію наукових досліджень як продуцента нового наукового продукту: теоретичне (фундаментальне), пошукове (теоретико-прикладне), прикладне (теоретико-експериментальне), наукова розробка (експериментальне) [163, с. 9]. Зважаючи на логіку виконуваного дослідження можемо визначити його як теоретичне, що вимагає застосування таких основних методологічних підходів [163, с. 18-21]:

– цілісного, який характеризує об'єкт як динамічну структуру, розвиток якої визначається постійною зміною станів відносної рівноваги і нерівноваги її внутрішніх сил і тенденцій, які не завжди можна зрозуміти і тим більше вплинути на них ізольовано [75, с. 76];

– системного, що базується на теорії систем, сутність якого полягає у аналізі об'єкту як цілісної системи, множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними [273, с. 159]; характеризує педагогічну систему, визначає її межі, структурні компоненти, їхні взаємозв'язки, особливості взаємодії та функціонування, чинники моніторингу та прогнозування результатів навчання і виховання, визначення напрямів управління системою та ін.;

– синергетичного, який дає можливість простежити зв'язок із

сучасним синергетичним підходом до особистості як до відкритої системи, що саморозвивається;

- комплексного, який створює умови для встановлення взаємозв'язків досліджуваного явища, підстави для врахування зовнішніх факторів впливу, або ж усунення випадкових;

- міждисциплінарного, що передбачає можливість здійснити вичерпну характеристику досліджуваного феномена в його комплексній характеристиці та створення нового знаннєвого інформаційного продукту через переосмислення взаємозв'язків та взаємозалежностей між галузями знань, які сприймаються не як відокремлені, а в їх цілісності та єдності;

- компетентнісного, застосовуваного як відображення результатного, а не процесного навчання для підготовки конкурентноспроможного на ринку праці випускника університету з впровадженням у його підготовку багатовекторних підходів до організації навчання і викладання [410, с. 79];

- суб'єкт-суб'єктного, щодо підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта пізнавальної діяльності у закладах вищої освіти, а навчально-професійної – у процесі педагогічних практик, який є здатним цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток [308, с. 7];

- праксеологічного на виявлення норм, принципів, структури й закономірностей організації ефективної діяльності, спрямованої на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань як виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості;

- аксіологічного, з точки зору аксіології як науки про цінності освіти, які складають систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [309];

- акмеологічного, що допомагає розробити індивідуально спрямовані технології, які забезпечують становлення педагога шляхом розкриття його внутрішнього потенціалу та розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму,

професійної успішності;

– х'ютагогічного як сучасного підходу до безперервної освіти як стилю життя, до самоосвіту як провідної форми освіти, що поєднує кращі інноваційні практики в організації самоосвіти.

Провідним визначаємо міждисциплінарний підхід, який є основою для створення нового знаннєвого / інноваційного / креативного інформаційного продукту на сучасній – неокласичній стадії розвитку науки [111]. Конкретизуючи міждисциплінарний підхід як трансдисциплінарний, що дозволяє, використавши інформаційно-знаннєвий контекст різних наук, визначити професійну успішність вчителя як новий вектор підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України на виконання завдань реформування освітньої галузі.

Як зазначає Н. Терентьєва, «спостерігається зростання міждисциплінарних і комплексних проблемно орієнтованих досліджень, які змінюють традиційні межі між теоретичними і прикладними дослідженнями, фундаментальними і прикладними науками. ... сучасне наукове дослідження набуває ознак міждисциплінарності і стає більш актуальним завдяки новому розумінню цінності наукового знання, його значущості не тільки як інтелектуального надбання, а й як такого, що має проєктивний потенціал» [410, с. 83].

На сьогодні прослідковується бачення інтегративності як цілісного уявлення про навколишній світ, закономірний результат високого рівня реалізації міждисциплінарних зв'язків в освіті, дістала назву фундаменталізації освіти. Академік С. Гончаренко наголошує, що: «Освіта стає фундаментальною, якщо вона зорієнтована на виявлення глибинних сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Фундаментальні знання про ці основи та зв'язки містяться в загальних природничо-наукових, технічних і гуманітарних дисциплінах, які узагальнено відображають логіку та структуру відповідних наук із позицій сьогодення» [75, с. 181].

Таким чином, міждисциплінарність вживається в широкому та

вузькому значеннях; у широкому значенні – включає в себе мультидисциплінарність та трансдисциплінарність; у вузькому – власне міждисциплінарність. У цілому «трансдисциплінарність» частіше використовується як «принцип організації наукового знання», яке відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства. Б. Манчул зазначає, що трансдисциплінарність фактично є основою для утворення нової дисципліни зі своїми цінностями, нормами, методами, незважаючи на межі окремих дисциплін, і таким чином визначає методологічне підґрунтя використання інтегрованих наукових підходів до опису складних проблем, які не потребують виходу за межі однієї академічної дисципліни. Тобто, науковець трактує трансдисциплінарність не як інтеграцію окремих дисциплін, а набуття комплексу їх знань [243].

Г. Бергер окреслює зв'язок між поняттями дисципліна, мультидисципліна, міждисциплінарний, трансдисциплінарний [466], наголошуючи на важливості для трансдисциплінарного підходу завдання створення загальної системи аксіом для необхідного набору дисциплін.

Приділяючи увагу проблемі істинності наукового знання А. Лебідь зазначає важливість трансдисциплінарних досліджень, оскільки поняття істини в науковому знанні покликане відігравати роль компонента, що зв'язує будь-який науковий формалізм через його інтерпретації з об'єктивною дійсністю [209].

Науковці виокремлюють широке коло проблем, які існують на сьогодні у площині трансдисциплінарності через її дефініції або без уточнення його значення. Одним із перших, хто ввів у науковий обіг цей термін, був Ж. Піаже, який на засіданні семінару «Міжпредметні зв'язки – проблеми освіти і досліджень в університетах» (Франція, 1970) зазначив: «Нарешті, на етапі міждисциплінарних відносин ми переходимо на вищий їх рівень – трансдисциплінарний, коли стає можливим не тільки тісна взаємодія між науково-дослідними напрямками, а й поглиблення зв'язків між ними, долаючи стійкі дисциплінарні бар'єри» [478,

с. 144].

Науковці зазначають початок активного обговорення проблеми трансдисциплінарності у світовій науці із середини 80-х років ХХ століття, проте через свою семантичну невизначеність це поняття досі не має однозначної дефініції [209].

1. Трансдисциплінарність – як урівноваження значущості усіх елементів наукового пошуку (науки, вчених тощо) і як рівень освіченості конкретної особистості;

2. Трансдисциплінарність – як програма, принцип дослідження навколишнього світу, згідно з якою наукова проблема має досліджуватися одночасно на кількох рівнях (наприклад, фізичному та психічному), коли відкриваються широкі можливості для взаємодії багатьох наукових дисциплін під час вирішення комплексних суспільних і природничо-наукових проблем. У цьому значенні термін «трансдисциплінарність» передбачає можливість трансферу ідей, методів та самих науковців у суміжні, а подекуди і несуміжні галузі наукового знання.

3. Під трансдисциплінарністю розуміють ще й позанаукові знання, які не утворюють масиву наукових дисциплін, але які застосовуються у науково-популярних програмах чи політичній рекламі.

4. Трансдисциплінарність передбачає кооперацію різних наукових дисциплін, використання спільних понять для позначення та пояснення певних подій чи об'єктів.

Окрім цього, як зазначає А. Лебідь, необхідною є вимога, щоб кожна наукова дисципліна, яка є частиною трансдисциплінарного комплексу, була одночасно і відкритою, і закритою системою: відкритою відносно нових когнітивних схем, імпортованих з суміжних наукових дисциплін, що мають евристичну значущість і готові скооперуватися задля реалізації спільних дослідницьких проєктів; закритою настільки, щоб зберегти власний специфічний предмет й аспект дослідження, розвивати дослідницькі методи і стратегії [209].

Основні фактори розвитку міждисциплінарності в науці та

освіті визначено так: іманентна складність (комплексність) природи і суспільства; потреба у дослідженні проблем і питань, які неможливо здійснити в рамках окремих дисциплін; необхідність вирішення соціальних проблем національного і глобального характеру; суперечливий розвиток нових технологій (цифрових) [224].

Трансдисциплінарність, на думку А. Гуралюка, реалізується шляхом забезпечення загальної термінології для множини фахівців і спільно використовуваних додатків. Більшість практичних завдань відносяться не до однієї, а до кількох предметних областей. Вирішення цього завдання, як зазначають науковці, вимагає формування загальних понятійних просторів, які забезпечують адекватне розуміння інформації, якою обмінюються фахівці та вирішення таких питань:

- забезпечення загальної термінології для множини фахівців і спільно використовуваних додатків. Онтологія розглядається як терміносистема;

- спільне використання людьми або програмними агентами загального розуміння структури інформації [322].

Дослідження освітніх феноменів та явищ неможливо без інтеграції знань з різних галузей та сфер, а дослідження професійної успішності майбутніх учителів передбачає інтеграцію філософського, соціологічного, психологічного, політичного, освітнього, юридичного, культурологічного, історичного та іншого знання, що створює умови для продукування інноваційного освітнього продукту як основи розвитку нових технологій підготовки фахівців задля реалізації нової освітньої парадигми, підготовки нової генерації успішних особистостей, що передбачає «лідерство в освіті» [410].

Для здійснюваного дослідження трансдисциплінарний підхід, перш за все, являє синтез наукових проблем. Реалізацію трансдисциплінарного підходу до розвитку професійної успішності вбачаємо в таких напрямках:

- визначення змісту професійної успішності та її складових;

– модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в напрямі становлення професійної успішності (трансдисциплінарний підхід до навчання);

– налагодження взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами задля дотримання принципу наступності у розвитку професійної успішності.

Трансдисциплінарні зв'язки в освітньому процесі – це зв'язки між навчальними дисциплінами різних галузей знань. Наприклад, зв'язки між дисциплінами гуманітарного циклу, зв'язки між навчальними дисциплінами професійного блоку, зв'язки між дисциплінами професійного та вибіркового блоків, загального та професійного, вибіркового та загального. Ці зв'язки спричиняють цілісну організацію освітнього процесу, спрямованого на формування сучасного вчителя як агента позитивних змін, готового до подальшого саморозвитку. Трансдисциплінарність забезпечує цілісність освітнього середовища й визначається провідним підходом та принципом конструювання змісту [369; 461] .

Одним із аспектів поєднання загальноосвітньої та професійно спрямованої підготовки вчителя в педагогічному університеті є процес взаємопроникнення двох форм існування педагогічних знань: у формі наукової теорії (наукові знання) та у формі усвідомлення студентом майбутньої професійної діяльності (знання, професійно значущі для особистості). Така перебудова педагогічної підготовки на основі взаємопроникнення наук забезпечує формування професійної компетентності як сукупності інтегрованих знань, утворених на трансдисциплінарній основі, що утворює новий знаннєвий продукт із системи науки та культури. Ідеї трансдисциплінарності сприяють структуризації змісту навчальних дисциплін та забезпечують цілісність освіти. Основою для взаємопроникнення дисциплін є їхня спрямованість на формування інтегральної компетентності та професійної успішності майбутнього вчителя.

Трансдисциплінарність сприяє фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя, забезпечує довготривалість системи знань,

можливість їх постійного оновлення, формування у фахівця методології творчого застосування сформованих компетентностей для самостійного вирішення різноманітних професійних задач.

Трансдисциплінарні зв'язки реалізувалися з метою інтеграції освітніх впливів, розширення можливостей розвитку професійної успішності та досягнення максимальної ефективності даного процесу. Реалізація цього є можливою у різний спосіб.

Наприклад, для реалізації дискурсивно-трансдисциплінарної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів запропоновано забезпечити не тільки лінійну систему викладання матеріалу на основі принципів послідовності та наступності в межах однієї навчальної дисципліни, а й спіральну (поступове розширення та поглиблення знань з тої чи іншої теми) та концентричну (повернення до вже вивчених тем з метою їх актуалізації, глибшого з'ясування сутності комунікативних явищ). Таким же чином може бути забезпечено розвиток професійної успішності майбутніх учителів із дотриманням принципів наступності, гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації, поглиблюючи та удосконалюючи навички взаємодії, комунікації, педагогічної майстерності та концентричну – повернення до тих тем, які зацентровані на професійній успішності, професійному саморозвитку [369; 431; 461].

Система трансдисциплінарних зв'язків повинна стати основою для корекції змістових модулів навчальних дисциплін, в яких має бути підкреслено вектор професійної успішності, розробки методичних рекомендацій та дидактичних матеріалів, вправ та завдань реалізації трансдисциплінарного підходу до розвитку професійної успішності.

Таким чином, професійна підготовка вчителів ґрунтується на діалектичній єдності, взаємопереході та взаємозбагаченні фундаментальних знань із професійно-прикладними.

2.2. Методологічні підходи дослідження професійної успішності

Питання успішності особистості у професійній діяльності є досить актуальними у психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці намагаються віднайти найбільш сприятливі умови становлення професійної успішності у процесі фахової підготовки, проаналізувати

Трактуючи професійну успішність вчителя як процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток та професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку, постає необхідність на початковому етапі розгляду теоретичних основ дослідження здійснити аналіз методологічних підходів, що використовуються у дослідженні.

На думку С. Гончаренка, при плануванні та проведенні педагогічного дослідження необхідно орієнтуватися на методологічні принципи й конкретно-наукові форми їх прояву згідно з теоретичною позицією дослідника [76, с. 84]. Методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій [76, с. 88]. Теоретико-методологічна основа розкривається для вказівки на орієнтацію дослідження на той чи інший підхід у науці для розв'язання проблем цієї предметної галузі.

На думку С. Гончаренка, варто розрізняти кілька рівнів методології. Перший рівень – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет

дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [76, с. 88].

Н. Дюшеєва визначає методологічний підхід як стратегію, що базується на основних положеннях відповідної теорії та визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [106, с. 19].

Словник з методології А. Новікова та Д. Новікова визначає поняття «підхід» з двох позицій: як певний вихідний принцип, початкову позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.); як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [277, с. 117-118]. Найбільш вживаним є тлумачення підходу як «комплексу парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» [390, с. 743]. Саме підхід є тим методологічним засобом, який сприяє розв'язанню визначених теоретичних та практичних педагогічних проблем. На думку Б. Гершунського, саме підхід закладає основні положення для реалізації відповідних концепцій, визначення компонентів навчально-виховної (освітньої) системи, а отже науковий підхід не може бути єдиним, це має бути система підходів, яка передбачає альтернативність освітніх стратегій [67].

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «професійна успішність», а більшість дослідників визначає професійну успішність як мета категорію, що має різні підходи до тлумачення та визначення. Різноманітність тлумачень свідчить про комплексність підходів до дослідження даного конструкту. Філософське осмислення явища професійної успішності вказує на важливість співвідношення у ньому загального і одиничного, діалектики особливого, необхідного і випадкового. Загальнонаукові

та конкретнонаукові методологічні підходи дослідження визначалися відповідно до міждисциплінарного характеру професійної успішності вчителя та його багатокомпонентності будови.

Спираючись на думку О. Отич, що «в сучасній педагогічній науці, поряд із традиційними методологічними підходами, ...все вагомніше місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються із сучасними соціальними та освітніми реаліями» [292, с. 41], вважаємо, що процес формування професійної успішності майбутніх учителів буде ґрунтуватися на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких виокремлюємо: загальнонаукові – системний, синергетичний, історико-цивілізаційний, конкретнонаукові – діяльнісно-орієнтовані (діяльнісний, праксеологічний), особистісно орієнтовані (гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний) та професійно-орієнтовані (професіографічний, акмеологічний). Провідними для авторського дослідження виокремлюємо вісім: системний; синергетичний; праксеологічний; аксіологічний; компетентнісний; акмеологічний; суб'єктний; х'ютагогічний.

2.2.1. Системний підхід

Одним із провідних у педагогічній науці й освітній практиці є системний підхід, який базується на теорії систем. Його сутність полягає в аналізі об'єкту як цілісної системи, як множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними [273, с. 159]. Системний підхід характеризує педагогічну систему, визначає її межі, структурні компоненти, їхні взаємозв'язки, особливості взаємодії та функціонування, чинники моніторингу та прогнозування результатів навчання і виховання, визначення напрямів управління системою тощо.

Теоретичні засади системного підходу досить ґрунтовно

розглянуто у дослідженнях І. Андросук [18], В. Беспалько [35], Л. Белової [36], І. Бушман [48], М. Криловець [187], В. Фрицюк [431], Ю. Шабанової [444.], С. Яшанова [460] та ін.

Педагогічний словник пропонує таке визначення: «Система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами» [75, с. 418].

Системний підхід трактується як «напрямок у спеціальній методології науки, основним завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем; спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину» [35, с. 117].

Важливим для системного підходу є визначення специфіки об'єкта за характером взаємодії елементів, що його утворюють, тому необхідно розкрити характер і механізми цих зв'язків. Системний підхід, на думку М. Криловця, забезпечує цілісний погляд на проблему підготовки майбутніх учителів і дає змогу розглядати її, як важливий етап безперервної педагогічної освіти вчителя та забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу підготовки [187, с. 251].

Професійна успішність учителя з точки зору системного підходу – це динамічна система, відношення між компонентами якої постійно змінюються, вони є взаємозалежними та взаємодоповнювальними. Системоутворювальним чинником такої системи є ціледосягнення, а саме: досягнення ефективних результатів у педагогічній діяльності, який за зовнішніми та внутрішніми критеріями оцінюється як успішність.

У контексті дослідження, системний підхід також дає змогу визначити основні взаємодіючі компоненти системи формування професійної успішності майбутніх учителів з урахуванням провідних освітніх тенденцій та суспільних запитів до підготовки сучасних учителів. Системний підхід є важливим методологічним засобом наукового пізнання. Він дає змогу здійснити поділ

складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію; реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [444, с. 81].

Професійна успішність досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, етапи, технології і результати підготовки. Таким чином, у дослідженні системний підхід використовується для системного пізнання процесу формування професійної успішності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, обґрунтування і розроблення моделі професійної успішності майбутнього вчителя та втілення такої моделі у професійну підготовку учителів у педагогічних закладах вищої освіти.

2.2.2. Синергетичний підхід

Новітній філософський словник визначає синергетику як «сучасну теорію самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення порядку через хаос, біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції» [276].

Виходячи із основних положень синергетичного підходу. О. Вознюк [62], О. Дубасенюк [100], О. Іонова [149], В. Кремень [185], С. Кузікова [191], В. Мельников [255], Я. Москальова [268], Л. Ткаченко [411] та ін., які розкривають сутність процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості й розпаду структур (систем) різної природи; аналізує зв'язок між явищами та процесами, в результаті яких у системі можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин.

Зважаючи на психологічне трактування особистості у роботах Л. Виготського [59], О. Леонтьєва [214], В. Петровського [238], ін. як складної системи рушійних сил, що у певні моменти піддається

впливу навіть при незначному зусиллі, та простежити зв'язок із сучасним синергетичним підходом до особистості як до відкритої системи, що саморозвивається, можна поширити і на процес становлення успішності особистості: новоутворення особистості, спричинені зовнішніми факторами поступово інтеріоризуються і стають структурними компонентами професіоналізму особистості, які сприяють досягненню професійного успіху.

Щодо синергетичної парадигми в педагогіці, на думку Л. Ткаченко [411], провідним є принцип самоорганізації складної системи. Синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, параметри яких визначаються її властивостями та характером взаємодії з навколишнім середовищем, що й визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [190]. Саме це твердження є основоположним у розумінні особистості та її потенційних можливостей у «синергетичній педагогіці».

В контексті дослідження актуальним є гуманістичний зміст синергетичної парадигми, обґрунтований В. Кременем: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу ... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [185, с. 279].

Актуальними є провідні принципи синергетичного підходу, що становлять основу нової системно-синергетичної концепції педагогіки: сутність усіх педагогічних явищ і процесів становить системний синергетичний підхід; кожна педагогічна система розглядається і розуміється як синергетична цілісність; джерелами і рушійними силами розвитку педагогічних систем є не суперечності, не боротьба, не заперечення, а синергетизм цих систем та їх взаємодія: як внутрішня, так і зовнішня; педагогічні системи, по суті, є антропологічними, оскільки мають об'єктивне призначення – забезпечити формування людини як особистості й оволодіння нею

системною культурою людинознавства, виробленою попередніми поколіннями, що дає їй життєві сенси і цілі, орієнтири в її розвитку; особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична система, що саморозвивається [184, с. 15].

Людиноцентризм та саморозвиток також є основоположними категоріями у становленні та розвитку професійної успішності майбутніх учителів; врахування того, що успішність переживаються людиною суто індивідуально, визначає індивідуальний підхід, зважаючи на розгляд особистості як синергетичної системи.

Синергетичний підхід характеризує такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність і, разом з тим, здатність до саморозвитку та самоуправління. Ефективність синергетичного підходу, як вважають науковці, обумовлена повнотою та цілісністю уявлень про фактори, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, упорядковані уявлення та знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку [304].

Нам імпонує думка С. Кузікової, яка зауважує, що особистість є складною самоорганізованою системою, якій не можна нав'язати шляхи її розвитку, тому необхідно зрозуміти, як сприяти векторним напрямкам власного розвитку. Саме синергетика, наголошує науковець, дозволяє розглянути категорії випадку і вибору у вигляді можливості саморозвитку, а представники синергетичного підходу наголошують, що картина нелінійності розвитку складної системи, що саморозвивається, якою є людина, може суттєво змінюватися на проміжних стадіях, характеризується нестабільністю, демонструючи неприйнятність насильницького управління, активного впливу й зовнішнього контролю в процесі її розвитку. Вихідним принципом синергетики є саморозвиток, тобто процес, детермінований зсередини, а не ззовні [191, с. 31]. Науковець обґрунтовує синергетичний підхід у розкритті сутності саморозвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації), які характерні й для юнацького

віку, саме в той час, коли молода людина виходить на самостійний життєвий шлях, робить безперервний вибір способу і стилю життя, професії, оточення тощо; а кризові явища в період самостановлення спричиняють переосмислення ціннісних пріоритетів у певних точках біфуркації та виводять всю функціональну систему з рівноваги, поглиблюють усвідомлення власної недосконалості, «некомпетентності» й стимулюють її прагнення до більш високого рівня саморозвитку [191, с. 33-33].

Отже, з позицій синергетичного підходу, особистість перебуває у постійному саморозвитку задля певних досягнень. В той же час, саморозвиток можна розглядати як саморегульовану ціннісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю і автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі, безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу.

Ці характеристики є суттєвими у розумінні професійної успішності майбутніх фахівців як системи, що саморозвивається відповідно до особистісної траєкторії та досягнення самоефективності. Отже, з позицій синергетики формування професійної успішності розглядається як внутрішня здатність розвитку в собі нових якостей та компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища закладів освіти. Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в професійній діяльності вчителя самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає у стимулюванні до дії задля саморозкриття та самовдосконалення, самоактуалізації вчителя.

2.2.3. Праксеологічний підхід

Дослідженням праксеологічних ідей займалися В. Андрущенко, І. Бичко, М. Верніков, О. Веретюк, Л. Губерський, Л. Комаха, В. Кремень, О. Льовкіна, Є. Слуцький, В. Свінціцький,

В. Храмов, В. Ярошовець та ін. Питання праксеологічного підходу аналізуються фахівцями в різних галузях наук: в економіці (Є. Слущкий), в менеджменті (Ю. Богоявленська), в господарській етиці (Л. Ляшенко) тощо.

Педагогічна наука актуалізує та аналізує важливість праксеологічного підходу в освітньому процесі: зокрема, дослідження Т. Бодрової, І. Колеснікової, В. Савіцької, О. Титової та інших окреслюють важливість праксеологічної основи у педагогічній діяльності. В. Федотова аналізує роль праксеології в процесі дослідницької діяльності студентів; О. Уточкіна визначає особливості застосування праксеологічного підходу у формуванні здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки; Н. Коробова та В. Шарко проаналізували можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики; О. Біляковська аналізує сутність праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів та погляди українських та польських учених на проблему праксеологічного підходу у системі професійної підготовки; Є. Рябуха визначає роль і місце праксеології у вирішенні проблем підвищення якості вищої освіти; В. Федотова вивчила можливості використання ідей праксеології в організації дослідницької діяльності студентів тощо.

Не обійшли увагою питання важливості формування праксеологічних компетентностей у процесі підготовки майбутніх вчителів до ефективної професійної діяльності і зарубіжні дослідники в галузі освіти, зокрема польські науковці Cz. Banach, K. Denek, P. Ziółkowski, J. Pielachowski, W. Strykowski, J. Strykowska.

Достатньо цілісний аналіз праксеологічного підходу у професійній підготовці вчителя зроблено у дисертаційному дослідженні Є. Проварової (2018), в якому обґрунтовано теоретичні та практичні основи методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу [326]. Авторка зазначає, що сучасне дослідження праксеології відбувається у

різних контекстах (праксеологія сімейних відносин, філософсько-правова праксеологія, адвокатська праксеологія, політична праксеологія, рефлексивна праксеологія, педагогічна праксеологія тощо). Особливої ваги набуває педагогічна праксеологія, представлена у роботах М. Горчакової-Сибірської, І. Зязюна, І. Колеснікової, Є. Титової та ін.

Праксеологію трактують як науку, філософську концепцію, особливу галузь знань, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямованої на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань як виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; реалізацію завдань соціально-діяльнісної адаптації та активної зміни середовища особистості; зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [132, с. 7-15].

Термін «праксеологія» походить від грец. *Praxis* (дія, практика) або латин. *Praxeus* (дія, діяння). У словниково-педагогічному довіднику зазначається, що сутність праксеології полягає в практичному дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [387].

Основними категоріями праксеології є «ефективність», «оптимальність» і «раціональність», а також поняття «мета», «план», «засіб», «метод», «результат», «якість діяльності», «раціональність», «дієвість», «продуктивність» [241, с. 72-77].

Польський науковець Т. Котарбінський обґрунтовує предмет праксеології як окремої галузі наукових знань на основі аналізу людської діяльності в аспекті її доцільності, раціональності та ефективності [182, с. 16-17]. На думку дослідника, ефективність є показником якості професійної підготовки та категорією, що сприяє розвитку та вдосконаленню професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів.

На думку І. Гінсіровської, праксеологія – це галузь досліджень,

що вивчає людську діяльність, в першу чергу її ефективність. Науковець зазначає, що питання виховання фахівця, його підготовка до майбутньої успішної професійної діяльності є одним з пріоритетних завдань вищої освіти [69].

А. Марон вважає, що праксеологія як наука вивчає типи та види практики, тобто раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства й самої людини [248].

Провівши аналіз сутності та предмета праксеології в різних трактуваннях та вимірах наук, Є. Проварова вважає, що праксеологію доцільно визначати як загальну теорію організації будь-якої діяльності, предметом якої є цілеспрямована і свідомо дія як невід'ємний складник результативної діяльності; як науку про результативну, цілеспрямовану дію, що є головною ознакою досконалої діяльності [326, с. 90].

Це визначення є основоположним в межах дослідження становлення професійної успішності майбутнього вчителя, оскільки проблема досконалості діяльності є ключовою для досягнення успішності. Успішність – це результат діяльності, що має позитивну зовнішню та внутрішню оцінку як якісної дії. Розгортання успішної діяльності відбувається за таким алгоритмом: визначення мети (цілеспрямовання діяльності) – процес (діяльність) – результат (ціледосягнення) – оцінка (ефективність).

Успішність професійної діяльності вчителя оцінюється як ефективність педагогічної дії. Сутність дії із праксеологічних позицій, на думку Т. Котарбинського, полягає в усвідомленій зміні дійсності, прагненні до певної мети за певних умов за допомогою відповідних засобів задля того, щоб існуючі умови інтегрувалися в такі, що відповідають поставленим цілям. Науковець підкреслює, що для досягнення мети необхідно залучити чинники, які забезпечать перехід від системи визначення початкових умов до системи визначення кінцевих цілей, і, відповідно, здійснити такі дії: визначення мети (цілепокладання); визначення умов, що стосуються дійсності; визначення засобів, адекватних як поставленій меті, так і існуючій дійсності [182, с. 785]. Інший

польський дослідник Т. Пщоловський підкреслював важливість довершеності та майстерності дії, вважаючи її ідеалом, надання їй усіх позитивних якостей та одночасного позбавлення всіх негативних [337].

Ці положення є підґрунтям для вибудови траєкторії становлення професійної успішності майбутнього вчителя, моделювання та створення відповідних умов для професійного зростання, переходу професіоналізму у майстерність вчителя.

Слід враховувати, що професійна успішність для вчителя є оцінкою власних досягнень, тобто внутрішня оцінка та оцінка колег, шкільної адміністрації, і, особливо, учнів, тобто оцінка зовнішня. Практикологічний підхід є методологічною основою становлення успішності вчителя із урахуванням балансу між внутрішнім та зовнішнім оцінюванням досконалості діяльності.

В. Майборода підкреслює важливість практикологічної складової підготовки майбутнього вчителя, оскільки вона спрямована на розвиток таких особистісних настанов, що дають кожному студенту можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії. Тому вона є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми, оскільки має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів [233, с. 33]. На нашу думку, саме практикологічне освітнє середовище формує та розвиває такі важливі практикологічні компетентності майбутнього вчителя як здатність до планування, організації та оцінювання якості власних учбово-професійних досягнень.

Головним завданням упровадження практикологічного підходу в освітній процес підготовки вчителя вважаємо реалізацію потреби в інтеграції знань та діяльності, відповідності цілей та змісту навчання сучасним запитам професії, забезпечення знаннями для здійснення ефективності професійної діяльності.

М. Сацков підкреслив, що саме дві важливі складові – знання й ефективна діяльність – є основою практикологічного підходу, які

визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і засвідчують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу [233, с. 203].

З позицій успішності результативність прирівнюється до ефективності, і праксеологічний підхід до розуміння діяльності є основоположним для набуття практичних цінностей професійної діяльності з точки зору їхньої відповідності сучасним вимогам до фахівця, зокрема, вчителя.

Не менш важливим у розумінні праксеологічного підходу є дослідження, в яких трактують праксеологію як науку про принципи і методи ефективної діяльності, спрямованість на розробку принципових основ організації спільної діяльності людей, ухвалення рішень, мотивації й реалізації дій. Реалізація підготовки вчителя в умовах праксеологічного освітнього середовища сприятиме формуванню компетентності майбутнього вчителя в організації ефективної (раціональної) спільної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на підвищення продуктивності навчальної праці.

Більшість науковців (А. Малихін, Н. Олійник, Є. Проворова, В. Савицька, О. Швець) особливу увагу приділяють функціям праксеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців: системній, діяльнісній, особистісно зорієнтованій, компетентнісній, технологічній, тезаурусній [242, с. 74]. Ці функції відіграють важливу роль у становленні професійної успішності майбутнього вчителя, оскільки забезпечують взаємозв'язок як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів, які сприяють досягненню успіху в опануванні професійних компетентностей: системна функція дає уявлення про об'єкт вивчення як систему з усіма її зв'язками, створює можливості для детального аналізу та розробки сценарію успішного управління цілісною системою; діялісна – створює можливості проникнення у сутність професійної діяльності, допомагає виявити певні закономірності та умови її успішного здійснення, сприяє особистісному розвитку; особистісно зорієнтована – реалізує індивідуальний підхід, студентоцентричність у процесі професійної

підготовки, сприяє саморозвитку майбутнього вчителя, що забезпечує стійкість професійної успішності; компетентнісна функція визначає рівень компетентності вчителя як передумову його професійної успішності і спрямованість на практичний результат професійної підготовки, формування активного ставлення до навчання; технологічна функція дає можливість обирати оптимальні педагогічні технології, які спрямовані на формування професійної успішності майбутніх учителів (наприклад, технологію «Створення ситуації успіху»); тезаурусна – розкриває можливості суб'єкта самостійно створювати нові знання у процесі навчання, формулювати педагогічні ідеї, якщо він досконало володіє професійною термінологією.

Реалізація функцій праксеологічного підходу сприяє формуванню важливих компетентностей майбутнього вчителя, які забезпечать успішність професійної діяльності. Окрім цього, можна говорити про ефективність перебігу цього процесу, оскільки реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці вчителя забезпечує результативність із найменшими ресурсними затратами. Реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів забезпечує раціональну й оптимальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямованість на цілесосягнення, становлення професійної успішності майбутнього вчителя. Успішність професійної діяльності засвідчує ефективність професійної підготовки, становлення професійних компетентностей вчителя як особистісно значимих, розвиток спрямованості на самоудосконалення як стійкої потреби особистості.

Розглядаючи праксеологічний підхід як один із базових підходів у становленні професійної успішності майбутніх учителів, акцентуємо увагу на його можливостях щодо організації ефективної навчальної діяльності в умовах праксеологічного освітнього середовища. Це забезпечує реалізацію функцій праксеологічного підходу, спрямованість на вдосконалення особистості в контексті її соціальної та професійної успішності та вирішенні основних

завдань у педагогічних діях: раціональне поєднання теорії та практики для реалізації освітніх завдань; визначення оптимальних педагогічних умов ефективної педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; втілення ідей оновлення освітнього середовища із пріоритетом суб'єкт-суб'єктної взаємодії; якісні зміни у змісті та технологіях освіти у ЗВО, спрямовані на розвиток здатностей до самоудосконалення, самореалізацію, професійні досягнення [372, с. 159].

2.2.4. Аксиологічний підхід

У дослідженнях науковців (І. Бех [37-39], Б. Гершунський [66], М. Євтух [108-111], І. Зязюн [133], В. Кремень [186], А. Міщенко [295], В. Рибалка [341], В. Сластьонін [382] С. Маслов [249], С. Мінорова [262], В. Франкл [426] та ін.) педагогічна аксіологія розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога. За аксіологічного підходу визначення змісту, методів та форм формування професійної успішності майбутніх учителів відбувається відповідно до їхніх ціннісних орієнтацій. Сутність аксіологічного підходу полягає у ставленні до людини як найвищої цінності, спрямованості на гуманістичний розвиток особистості, розкриття її цінностей як сутнісних характеристик особистості.

У філософських словниках аксіологія (грецьк. ахіа – цінність, logos – слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей [428, с. 11]; як філософська дисципліна, яка досліджує цінності як смислотворювальні засади людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [64, с. 26].

Філософія також розуміє аксіологію як науку про цінності освіти, які складають систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [309].

У другій половині ХХ століття виникла педагогічна аксіологія, яка вивчає явища та їхні можливостей задля вдоволення пізнавальних й особистісно-розвивальних потреб студента,

сприяння процесу гуманізації суспільства та його культуротворчому поступу (Г. Васянович, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мільто, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.).

Педагогічна аксіологія визначає систему педагогічного підходу до розуміння особистості й ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [46]. У сучасних умовах аксіологія розглядається як теорія цінностей і характеризується акцентуванням уваги на загальнолюдських цінностях, що визначаються у свідомості людей сучасними суспільно-економічними відносинами та соціокультурними тенденціями. Таким чином, головним аспектом реалізації аксіологічного підходу є цінності, які характеризують соціокультурне значення освітнього процесу, який також є частиною системи ціннісних відносин.

У контексті авторського дослідження, аксіологічний підхід дозволяє розглядати професійну успішність майбутнього вчителя відповідно до інтеріоризації суспільних цінностей, механізму перетворення їх в особистісні надбання та здійснення професійного розвитку відповідно до них. Цінності впливають на змістову та практичну складову професійної успішності і залежать від певних політичних, економічних відносин у суспільстві, які визначають вектор професійної совіти.

До провідних понять педагогічної аксіології входять освітні, педагогічні та виховні цінності. На думку В. Сластьоніна [382], Н. Ткачової [412], Г. Чижакрової [381] та ін., педагогічна дійсність є частиною соціальної, що містить усю сукупність конкретних педагогічних явищ, поєднаних приналежністю до цілеспрямованого процесу формування особистості людини. Педагогічні явища (суб'єкти освітнього процесу, його зміст, засоби, форми тощо) якісно відрізняються за змістом, визначеністю, що й зумовлює їх педагогічну цінність.

Цінності освіти тісно пов'язані з професійними цінностями та посідають одне із провідних місць у системі життєвих цінностей

людини. На думку Н. Ткачової, педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів; провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [412, с. 51].

Освітні цінності доцільно розглядати як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому; як систему провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня.

Науковці пропонують різні класифікації цінностей педагогічної діяльності. Розуміючи під цінностями педагогічної діяльності такі її особливості, що дають змогу педагогові задовольняти свої матеріальні й духовні потреби та слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей, В. Сластьонін і Г. Чижакова визначають основні групи педагогічних цінностей: загальнолюдські (дитина, вчитель, творча індивідуальність), духовні (педагогічний досвід людства, педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (способи педагогічної діяльності, педагогічні технології освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, ідеали) [381, с. 92-93].

С. Маслов та Т. Маслова здійснили узагальнення найбільш значущих цінностей для студентів педагогічних університетів: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість,

професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) [249]. Відповідно до цієї класифікації, у контексті професійної успішності, на нашу думку, найбільш значущими є цінності творчої самореалізації та соціальні цінності.

І. Ісаєв визначає такі професійні цінності педагога: цінності-цілі, які пропонують значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності; цінності-засоби, що розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення і зміст якостей особистості педагога (індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні), що виявляються у спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності тощо [143].

В. Сластьонін вважає систему ціннісних орієнтацій учителя однією із структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості. Аналізуючи професійно-педагогічну культуру вчителя, науковець відносить до її структури такі педагогічні цінності: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього педагога в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багато-

манітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога. Домінуючими визначаються цінності-цілі як логічне підґрунтя смислу професійної діяльності [379-381].

Представлений розподіл цінностей впливає на становлення професійної успішності, оскільки визначає значущість майбутньої діяльності, визначає вектор дії задля досягнення мети. Цінним для майбутнього вчителя може стати все те, що буде життєво важливим у його особистісному і професійному становленні та досягненні професійної успішності [381, с. 70].

Задля розв'язання сукупності завдань наукового пошуку найбільш предметною є класифікація особистісних цінностей І. Беґа, де виокремлюються «термінальні» й «інструментальні» цінності. Інструментальні цінності – це «модус» (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою, до яких можуть належати, наприклад, моральні цінності. Щодо практичного прояву цінностей, науковець виокремлює базові (вони мають найвищий рівень узагальнення та зрідка пов'язані з конкретною поведінкою) та оперативні, що завжди виявляються в реальній поведінці людей [37, с. 15]. Якщо брати до уваги становлення професійної успішності впродовж усього життя, то всі термінальні цінності-цілі за критерієм послідовності їхнього досягнення на різних етапах професійного зростання можна поділити на три групи: цінності-цілі компетентнісного рівня; цінності-цілі базового культурного рівня; цінності-цілі акмеологічного рівня.

Цінності є однією з найважливіших смислових структур особистості, оскільки впливають на вибір життєвої перспективи, формують модель майбутнього, спрямовують діяльність на розвиток. Можна вважати, що єдність особистісних і професійних цінностей буде визначати процес становлення професійної успішності, впливаючи на динаміку його досягнення, і виступати механізмом детермінації на всіх етапах особистісного і професійного становлення. Цінності будуть визначати можливі

способи досягнення успішності, формуючи цілі та шляхи реалізації.

Таким чином, застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на професійну успішність, усвідомленню ними необхідності досягнення успіху як майбутнього педагога і особистості в умовах сучасного суспільства, допоможе усвідомити, відповідно до яких критеріїв та показників успішності будувати власну професійну кар'єру, якими шляхами досягати ціле покладання, як узгодити внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на професійну успішність майбутнього вчителя тощо. Цінності забезпечують стійкість і цілісність особистості, визначають та спрямовують мотивацію особистості, інтереси та потреби, встановлюючи певну ієрархію серед прагнень та першочерговість у ціле досягненні. Тому важливо сформувати в майбутнього педагога систему ціннісних орієнтацій, які можна розглядати як спрямованість на певні результати життєдіяльності, серед яких пріоритетним є досягнення професійної успішності, що впливатиме і на мотивацію освітньо-професійної діяльності.

2.2.5. Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід в освіті обґрунтовано у роботах цілої когорти знаних науковців (І. Бех [37-39], О. Глузман [72], В. Луговий [221], О. Овчарук [285], Н. Побірченко [315], О. Пометун [319], О. Савченко [351], В. Химинець [434], Л. Хоружа [438] та ін.) і вже тривалий час активно впроваджується на теренах вітчизняного освітнього простору.

У контексті авторського наукового дослідження він передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення ефективності професійної діяльності, її результативності, тобто на формування знань, умінь і навичок та здатності до їхнього застосування у професійній діяльності для досягнення професійної успішності.

Поняття «компетентнісний підхід» науковцями трактується з різних позицій, тому можна спостерігати деякі розбіжності. Зокрема, деякі науковці під поняттям «компетентнісний підхід»

розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості. Наприклад, Т. Базавова зазначає, що цей підхід акцентує увагу на результаті освіти, яким вважається формування компетентності, здатності людини діяти в різних ситуаціях та забезпечує розвиток системи професійної освіти, адекватної потребам сучасного виробництва [26].

Інші науковці (С. Зігмантовіч [131], Г. Копил [178], М. Стрюков [398]) під компетентнісним підходом розуміють ієрархічну структуру ключових, загальногалузевих, предметних компетентностей та необхідність переорієнтації домінуючої освітньої парадигми трансляції знань у формуванні комплексу компетентностей, що визначають потенціал і здібності майбутнього фахівця бути конкурентоздатним в умовах сучасного суспільства.

Найбільш цілісно визначають сутність компетентнісного підходу, на нашу думку, О. Пометун та О. Овчарук – як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості [320, с. 66; 285].

С. Ніколаєва зазначає, що компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [274, с. 43].

Таким чином, сутність компетентнісного підходу полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [433]. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу у студентів розвивається професійна компетентність, яка є базовою передумовою професійної успішності вчителя.

Поділяючи думку В. Кричевського, який визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак, а саме: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних знань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами розв'язання професійних завдань; здатність до творчості у розв'язанні професійних завдань [188, с. 67], тобто таке трактування професійної компетентності можна ототожнювати зі становленням професійної успішності майбутнього вчителя.

Н. Кузьміна визначає компетентність як якість особистості та виокремлює п'ять елементів або видів професійно-педагогічної компетентності: спеціальна та професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, сприйняття учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [196].

О. Маркова висуває інший підхід до класифікації видів професійної компетентності, акцентуючи увагу на особистісно-індивідуальному компоненті: спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати цієї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень часу і сил,

здійснювати працю ненапружено, без втоми [246].

На думку В. Кричевського, ознаками професійної компетентності є наявність знань для успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь; володіння алгоритмами виконання трудових завдань; здатність творчо підходити до професійної діяльності [188, с. 67]; тоді як видами професійної компетентності науковець визначає такі: функціональну – характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізовувати; інтелектуальну – виражається в здатності аналітично мислити й здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків; ситуативну – дає змогу діяти відповідно до ситуації; соціальну – наявність комунікативних та інтегральних здібностей [188].

Дослідники (В. Загвязинський [120], В. Радкевич [338]) зауважують, що саме компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей освіти, відбору та структурування змісту навчального матеріалу, який сприяє досягненню високого рівня знань, досвіду, обізнаності для ефективної реалізації професійної діяльності, а отже, й професійної успішності. Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності [458].

Таким чином, реалізація компетентнісного підходу передбачає орієнтацію змісту освіти на професійну підготовку компетентного фахівця, результатом якої є сформована професійна компетентність, яка забезпечує професійну успішність та самореалізацію вчителя у професійній діяльності, здатність конструювати та проектувати власний професійний розвиток.

2.2.6. Акмеологічний підхід

Акмеологічний підхід до вивчення закономірностей

досягнення вершин професіоналізму є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти (О. Дубасенюк, В. Вакуленко, В. Шадриков та ін.). Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті допомагає розробити індивідуально спрямовані технології, які забезпечують становлення педагога шляхом розкриття його внутрішнього потенціалу та розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму [112, с. 8].

Витоки акмеології знаходять у теорії Апполодора (144 р. до н. е.), представника Александрійської школи, який розглядав максимальну досконалість, як вершину в розвитку діяльності («вершина» з старогрецької ἀκμή – «акме»). При цьому під «акме» розуміли такий стан індивідуума, за якого досягається вищий результат його діяльності («зоряна година»), а не процес руху до цього стану [19].

Сучасні дослідники (О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський, С. Пожарський, П. Флоренський та інші) характеризують «акме» як сутність, яка проявляється у таких властивостях: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності [219].

Акмеологія як наукова дисципліна вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості та досягнення найбільш високого рівня в цьому розвитку; аналізує розвиток людини як індивіда, особистості, суб'єкта праці у процесі високо-професійної діяльності; як суб'єкта життєдіяльності, який є здатним до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, А. Маркова та ін.) [318]. Предметом

вивчення педагогічної акмеології є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи удосконалення як професіонала.

В. Вакуленко зазначає, що на сьогодні починає формуватися акмеологія вищої педагогічної освіти, предметом якої є: закономірності, умови, фактори і стимули продуктивного функціонування системи педагогічних освітніх закладів; закономірності самореалізації творчих потенціалів основних учасників освітнього процесу; фактори, що сприяють і перешкоджають досягненню найвищих результатів (вершин) в умовах обмежень і розпоряджень, що накладаються на освітні заклади [49]. З точки зору акмеологічного підходу пріоритетними у вибудові освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти є підготовка і становлення педагога як професіонала, віднайдення шляхів удосконалення такої підготовки в напрямі самоствердження особистості та індивідуалізації підходів.

Аналізуючи теоретичні основи педагогічної акмеології Н. Носовець зазначає, що вона вивчає співвідношення загального особистісного розвитку людини з професійним, взаємозв'язок етапів її соціалізації і професіоналізації, виходячи з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, а професійна діяльність особистості відіграє провідне місце [279]. Отже, професійна успішність впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя.

Акмеологічний підхід ґрунтується на сукупності принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття [47]. Суть акмеологічного підходу у становленні професійної успішності майбутнього вчителя полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її показників: єдність інтелектуального і емоційного її розвитку; її спрямованість на саморозвиток і самоосвіту; мотиваційні чинники досягнення високих результатів професійної діяльності тощо.

Розвиток професіоналізму педагога з позицій акмеологічного

підходу – це процес удосконалення професійної діяльності, її результату та особистісне зростання педагога, спрямованість на формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя. Отже, кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу є акмеологічна спрямованість особистості, одним із важливих компонентів якої є прагнення до професійного успіху: мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, готовність до творчої професійної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії [96]. Зважаючи, що сформованість акмеологічної позиції – це прагнення особистості досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, ставлення до дитини як найвищої цінності, успішна реалізація особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності, акмеологічна позиція є найважливішою складовою професійної успішності, що забезпечує самореалізацію особистості в професійній діяльності.

Акмеологічний підхід у педагогічній освіті визначає пріоритетним забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктними ознаками якого є ініціативність, самостійність, цілепокладання, планування та передбачення; інтенсивна включеність у діяльність та прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації); орієнтація на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації у творчості; інтеграція свого професійного шляху, структурування свого професійного досвіду і досвіду інших [100].

За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку педагогічних здібностей студентів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому педагогічна успішність обумовлюється як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, серед яких провідну роль відіграють педагогічні здібності та особистісне (позитивне, гуманістично спрямоване) ставлення до професійної діяльності.

Отже, визначальними чинниками становлення професійної успішності за акмеологічного підходу можна визначити такі: здібності до педагогічної діяльності; професійну компетентність;

педагогічну мотивацію (свідомий умотивований вибір професії); гуманістичну спрямованість (любов до дітей, повага, толерантність тощо); особистісні якості (чесність, справедливість, чемність, вимогливість, цілеспрямованість, працездатність, наполегливість тощо) та зовнішні чинники (безпечне освітнє середовище, співпраця і підтримка педагогічного колективу тощо).

Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя, змінює мотиви, потреби, ціннісні установки на людиноцентровані, визначає гуманістичну спрямованість особистості. В той же час, акмеологічна спрямованість вчителя на постійний саморозвиток і самовдосконалення є джерелом підтримки сталості професійної успішності впродовж усього професійного шляху, визначає високу продуктивність та емоційну комфортність у професійній діяльності [112, с. 12-13].

2.2.7. Суб'єктний підхід

Суб'єктний (суб'єкт-суб'єктний) підхід обґрунтовано у роботах таких науковців: К. Абульханова-Славська [1], Б. Ананьєв [12], Г. Балл [24], І. Бех [38], І. Вачков [52], Г. Данилова [87], Г. Дегтярьова [89], О. Легун [211], О. Максимова [239], А. Осницький [289], Т. Равчина [339], В. Семиченко [358] та ін. У більшості психолого-педагогічних досліджень теоретико-методологічного спрямування прослідковується положення щодо підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта пізнавальної діяльності у закладах вищої освіти, а навчально-професійної – у процесі педагогічних практик, який є здатним цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток [308, с. 7]. У рамках здійснюваного дослідження важливість цього підходу пов'язана, перш за все, з тим, що студент у процесі навчання та майбутньої професійної діяльності стає суб'єктом педагогічної взаємодії, переносючи досвід взаємодії із навчальних ситуацій на професійні. Таким чином, у процесі професійної підготовки формується суб'єктне ставлення до

життя та професії.

Як слушно зауважує О. Осницький, суб'єктне ставлення до життєдіяльності відбувається шляхом звернення людини до своїх внутрішніх резервів, вибору засобів діяльності на основі взаємодії сформованих навичок саморегуляції та компонентів суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід передбачає усвідомлення можливостей, правил організації дій, значущих цінностей, єрархію вподобань, бажань людини та створює можливості для постановки власних завдань, для вибору відповідного значущого для неї завдання із завдань, що нав'язуються ззовні [289]. Науковець виокремлює п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції). Всі означені компоненти реалізується в потребній, діяльній, міжособистісній сферах, у переживаннях, у свідомості людини – у сфері потягів, інтересів, можливості, а їхня взаємодія забезпечує активні, цілеспрямовані, усвідомлені й скоординовані з іншими дії щодо вирішення творчих завдань саморозвитку [289].

Отже, суб'єкт-суб'єктний підхід до професійної успішності вчителя вказує на активність, цілеспрямованість вчителя у напрямі удосконалення власних професійних дій та досягнення їх ефективності. Погоджуємось із думкою В. Слободчикова, який стверджує, що здатність особистості організувати і регулювати своє життя як підпорядкування власним цілям, цінностям є вищим рівнем і справжньою якістю суб'єкта [383].

Ефективність становлення професійної успішності майбутнього вчителя безпосередньо залежить, які відносини склалися в освітньому процесі (студент-викладач, студент-студент, практикант-учні, практикант-колектив школи). Студента маємо

розглядати як «суб'єкта» освітнього процесу – носія цілей і технологій їх реалізації, завдяки яким відбувається його становлення як «суб'єкта» самонавчання, самовиховання й управління взаємодією з навколишнім світом [88, с. 8].

Суб'єкт-суб'єктні відносини сприяють повноцінному розвитку якостей студента у процесі взаємодії і спільної діяльності з викладачем, набуття досвіду налагодження суб'єкт-суб'єктної співпраці з усіма учасниками освітнього процесу, що в подальшому буде перенесено на професійну діяльність та вибудову суб'єкт-суб'єктних відносин. Суб'єкт-суб'єктні відносини є важливою складовою міжособистісної педагогічної взаємодії, що реалізує базову потребу особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності; «суб'єкт-суб'єктний характер відносин між учителем і учнем є запорукою збереження індивідуальності особистості, її унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [114, с. 883-884].

Таким чином, необхідність реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу в підготовці майбутніх учителів як суб'єктів педагогічної взаємодії є незаперечною. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія є однією із найбільш важливих характеристик освітнього процесу процесу, що передбачає безпосередній чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, що стимулює взаємозумовлений їхній зв'язок у контексті спілкування.

В. Якунін наголошує, що студент має виступати не як пасивний об'єкт педагогічного управління і простий накопичувач знань, але, насамперед, як суб'єкт пізнавальної діяльності, який своєю активністю в значній мірі визначає результати навчальної діяльності [459, с. 145].

З огляду на таку позицію, можемо зазначити, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія дозволить повною мірою розкрити потенціал та сформувати не просто суб'єктну позицію майбутнього вчителя, а й

його суб'єктно-професійну позицію, сприятиме виявленню творчого потенціалу, рефлексії, відповідальності, активності, дозволить інтенсифікувати індивідуальний ресурс, що забезпечить, як можливість успішного освоєння професії, так і становлення професійної успішності у подальшому.

Отже, на підставі врахування теоретичних положень суб'єкт-суб'єктного підходу, можна виокремити основні ознаки майбутнього педагога як суб'єкта професійної успішності: студент усвідомлює себе як майбутнього учителя, який має бути успішним та конкурентоспроможним, а тому вмотивований до набуття та розвитку професійних компетентностей; відповідальний за свої майбутні професійні досягнення, а тому вмотивований на безперервний професійне удосконалення та саморозвиток задля вирішення як особистих, так і суспільних проблем.

2.2.8. Х'ютагогічний підхід

Специфічним методологічним підходом до професійної успішності майбутніх учителів, який вважаємо за необхідне проаналізувати, є новий підхід у педагогіці, який називають «х'ютагогікою».

Вперше термін «х'ютагогіка» зустрічається в праці С. Хейс (S. Hase) та С. Кеньйон (C. Kenyon) у публікації «Від андрагогіки до х'ютагогіки» [484]. Його поява пов'язана із високими темпами змін у суспільстві, так званім «інформаційним вибухом», що призвело до змін в освітніх підходах з традиційного (де вчитель завжди вирішував, що учень повинен знати і як варто його вчити) до інноваційного (в якому сам учень визначає зміст, форму, темпи навчання). Х'ютагогіка визначається авторами як новий підхід до організації навчання дорослих, концепція самостійного навчання, яка пояснює необхідність та можливості самостійного навчання в умовах інформаційної епохи [275].

Х'ютагогіка визначається як сучасне вчення про безперервну освіту як стиль життя, про самоосвіту як провідну форму освіти, що поєднує кращі інноваційні практики в організації самоосвіти, в

пошуку ефективних способів саморозвитку людини шляхом усвідомленого включення в освіту, привертненні уваги педагогічної спільноти до пошуку нової парадигми освіти, в якому особистість починає відігравати нову роль менеджера своїх знань. Науковці зазначають, що йдеться про зародження нового наукового напрямку, який можна умовно позначити як педагогіку самостійного навчання [140]. За цієї позиції цікавими є основні положення теорії х'ютагогіки, які розкривають процес саморозвитку професійної успішності у системі безперервної освіти, виконуючи роль менеджера власної освіти.

Конструктивною вбачаємо думку Є. Ігнатович, що х'ютагогіка розширює та поглиблює андрагогічний підхід до навчання та в побудові освіти має свої особливості, зокрема: викладач (фасилітатор) лише пропонує освітній контент і навчальні матеріали, а студент вибирає курс, проектує його виконання та розробляє індивідуальну карту навчання, отже самостійно проектує освітню траєкторію; найважливішим методом навчання при цьому залишаються дискусії із викладачем [140].

Х'ютагогічний підхід визнає необхідність гнучкого навчання, де консультант (реальний чи віртуальний) тільки пропонує ресурси, а той, хто навчається, конструює реальний хід особистого навчання (коригуючи програму, зміст, технології навчання, систему оцінювання результатів своєї роботи тощо) [275].

Вагомою для дослідження є думка Л. Чумак, яка розглядає педагогіку, андрагогіку, х'ютагогіку як акмеологічні шаблі професіоналізму освітян [405], а отже, застосування підходів х'ютагогіки сприятиме досягненню професійної успішності та більш високому щаблеві самоефективності майбутнього вчителя, оскільки детермінується індивідуально обґрунтованою траєкторією освітнього розвитку.

Коротко представимо сутність професійної успішності в контексті окреслених та інших підходів (табл. 2).

Орієнтування на окреслені методологічні підходи дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою

комплексу забезпечення професійної успішності майбутніх учителів у закладах вищої освіти України та у закладах системи неперервної освіти.

Таблиця 2

Професійна успішність у ракурсі сучасних методологічних підходів

<i>Методологічний підхід</i>	<i>Сутність професійної успішності (ПУ)</i>
Системний	ПУ вчителя є особливою цілісною багатокomпонентною функціональною системою, чинники якої є взаємодоповнюючими та взаємозалежними
Синергетичний	ПУ вчителя є динамічною відкритою системою, яка постійно оновлюється відповідно до сучасних суспільних вимог, їй притаманні саморозвиток та самоефективність
Історико-цивілізаційний	ПУ вчителя зумовлюється особливістю усталеної моделі успішної особистості в конкретній суспільно-історичний час, відповідно до конкретних суспільних запитів і пріоритетів, соціального статусу вчительської професії
Діяльнісний	ПУ вчителя починається із процесу цілепокладання та виявляється як ціледосягнення, що викликає активну дію і спрямованість вчителя на розвиток та самореалізацію у педагогічній діяльності, забезпечує ефективність педагогічної праці
Компетентнісний	ПУ забезпечується професійною підготовкою фахівця, результатом якої є сформована професійна компетентність, самореалізація вчителя у професійній діяльності, здатність конструювати та проектувати власний професійний розвиток

Праксеологічний	ПУ вчителя виявляється як досконале володіння педагогічними технологіями та техніками; забезпечує раціональну й оптимальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямованість педагогічних дій на ціледосягнення, становлення професійної успішності майбутнього вчителя; засвідчує ефективність професійної підготовки, сформованість професійних компетентностей вчителя як особистісно значимих, спрямованість на самоудосконалення як стійку потребу особистості
Аксиологічний	ПУ вчителя детермінується системою суспільних, професійних та особистісних цінностей, ціннісним ставленням до педагогічної праці у суспільстві; визначає особистісне ставлення до суспільних цінностей та пріоритетів педагогічної діяльності
Суб'єкт-суб'єктний	ПУ вчителя носить особистісний характер, оскільки детермінована особистими якостями та здібностями, а також особистісно-ціннісним ставленням до успішності як життєвої стратегії професійної діяльності; визначається творчим пошуком, спрямованістю до самовдосконалення та саморозвитку
Акмеологічний	ПУ трактується як «акме» його професіоналізму, характеризує вершинні шаблі його особистісно-професійного розвитку; визначає прагнення досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, успішній реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності

Х'ютагогічний	ПУ вчителя виявляється як само-ефективність діяльності, що детермінується індивідуально обґрунтованою траєкторією освітнього розвитку із врахуванням всіх складових формальної, інформальної та неформальної освіти
---------------	---

Представлені методологічні позиції є тією призмою, через яку здійснюється відбір і структурування загально-теоретичних ідей, які складають концептуальну основу професійної успішності майбутніх учителів у ЗВО України.

2.3. Соціальний та емоційний інтелекти як засадниче підґрунтя професійної успішності

Концептуалізація соціального та емоційного інтелектів як нових інтегральних характеристик особистісної ідентичності обумовлює можливість їх розгляду як потенційних факторів досягнення майбутнім вчителем професійної успішності. Обґрунтовуємо позиції, що соціальний інтелект (СИ) та емоційний інтелект (ЕІ), як психологічні характеристики особистості, становлять основну складову її професійно-важливих якостей, які є визначальними для досягненні професійної успішності. Вивчення емоційного та соціального інтелектів як потенційних чинників-предикторів життєвого успіху є досить актуальним та дослідженим феноменом у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Проте більшість досліджень спрямовано на визначення та окреслення зв'язку того чи іншого виду інтелекту з професійною або академічною успішністю і практично відсутні дослідження двофакторного аналізу впливу на професійну успішність та, зокрема, професійну успішність учителя, хоча цей вплив є незаперечним.

Більшість дослідників (Ж. Вірна, О. Власова, Н. Коврига, Е. Носенко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Романова,

С. Руденко, Н. Чепелева та ін.) пропонують перелік якостей та теоретичні моделі особистості фахівця, в яких той чи інший вид інтелекту посідає чільне місце. Поряд з тим, місце СІ та ЕІ у системі професійно-важливих якостей майбутнього вчителя визначено не досить чітко і представлене, здебільшого, опосередковано: через комунікативну компетентність, емоційну компетентність, соціально-психологічну компетентність, соціальну активність, емпатійність, емоційну стабільність, ефективність взаємодії, психологічну проникливість, соціальне мислення тощо. На наш погляд, порушена проблема впливу СІ та ЕІ на становлення та розвиток професійної успішності майбутнього вчителя є досить важливою, тому вважаємо за доцільне проаналізувати сутність та структурні компоненти СІ та ЕІ як засадничих чинників професійної успішності вчителя.

Будь-яка професійна діяльність, як і діяльність вчителя, зокрема, має свої характерні психологічні особливості, зумовлені метою діяльності, умовами її перебігу, способом здійснення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Є. Клімов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Педагогічна діяльність здійснюється у безперервній взаємодії та комунікації з учнями, педагогами, батьками, тобто є соціономічною професією, яка передбачає діяльність у сфері «людина – людина». Фахівці цієї сфери мають бути як професійно обізнаними, так і здатними до ефективної взаємодії з іншими людьми, вміти швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, володіти навичками емоційної саморегуляції, розуміти внутрішні стани інших людей (емпатія); прогнозувати їх поведінку; комплексно аналізувати ситуації спілкування; творчо реагувати на нові ситуації та виклики.

Науковці також виокремлюють професійно-важливі якості, що обумовлюють успішність фахівців соціономічних професій: широкий світогляд, креативність, розуміння інших людей та здатність передбачати їх поведінку, свідомо впливати на результати ситуацій спілкування, стресостійкість, особистісна зрілість тощо [10; 440; 442].

Більшість науковців аналізували СІ та ЕІ психологів або ж керівників. Дослідники зазначають не тільки значимість ЕІ та СІ як професійно важливих якостей викладача, але й вплив цих конструктів на задоволеність викладачів своєю роботою та рівень академічної успішності. Оскільки, як уже зазначалось, цілісних досліджень двофакторного виміру впливу соціального та емоційного інтелекту на професійну успішність особистості чи вчителя немає, звернімося до однофакторних досліджень впливу СІ та ЕІ на професійну успішність майбутнього вчителя.

Серед вітчизняних науковців вплив соціального інтелекту на ефективну викладацьку діяльність розглянуто у роботах О. Абдуліна, Л. Виготського, Е. Івашкевича, Л. Карамушки, О. Корніяка, Г. Костюка, А. Макаренка, С. Максименка, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, О. Кокун, С. Руденко, С. Редько та ін. Дослідники зазначають не тільки значимість СІ як професійно важливої якості вчителя, а й вплив його на задоволеність вчителями наслідками та процесом своєї роботи.

Останніми роками активізувалися дослідження, спрямовані на визначення ролі СІ та ЕІ для професійного становлення та ефективної самореалізації фахівців соціономічних сфери. Питання СІ висвітлені у дослідженнях К. Альбрехта, М. Амінова, І. Баширова, Г. Гартнера, Д. Големана, О. Луневої, Л. Ляховець, С. Ситник та інших. Серед українських психологів дослідників соціального інтелекту порівняно небагато: Г. Ожубко [287] досліджувала можливості розвитку соціального інтелекту майбутніх менеджерів; Л. Ляховець [229] вивчала особливості та чинники формування соціального інтелекту у майбутніх психологів; С. Руденко [350] аналізувала проблему СІ як чинника успішності педагогічної діяльності; С. Редько [340] вивчав проблему розвитку СІ у майбутніх керівників закладів освіти; О. Ковальова [168] аналізувала різні підходи до розуміння соціального інтелекту у психологічній науці та сформулювала власне розуміння цього феномену.

У зарубіжній психології (розробки Е. Торндайка, Г. Олпорта,

Дж. Гілфорда, Р. Стернберга, Н. Кентор) дослідження соціального інтелекту акцентовані або на здатності розуміти оточення, прогнозувати їхню поведінку, або – на соціально-корисній адаптації, пристосуванні до життя в суспільстві. У вітчизняній психології (Ю. Ємельянова, Н. Кудрявцева, В. Куніцина, Н. Каліна, О. Чеснокова) соціальний інтелект розуміється як здатність до раціональних мисленевих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії; як здатність розуміти себе і навколишніх, їхні взаємини і тим прогнозувати їхню поведінку; як система інтелектуальних здібностей, пов'язаних, передусім, із пізнанням поведінкової інформації; як когнітивна основа комунікативної компетентності.

СІ як інтегральну здібність до пізнання людиною особливостей власного психічного стану, реакцій та психічного стану і реакцій оточуючих визначала Г. Геранюшкіна. Структуру СІ науковець розглядала як трикомпонентну структуру, до складу якої входять: 1) рівень потенційних здібностей (когнітивний та емоційний компоненти); 2) рівень актуальних здібностей (здатність передбачати наслідки поведінки, сприймати невербальну експресію, розуміти вербальну поведінку, передбачати логіку розвитку складних подій; 3) результативний рівень (комунікативний та організаційний компоненти) [65].

Значущими, на нашу думку, є висновки, зроблені Н. Сетковою, яка вважає СІ детермінантою професійного розвитку та самореалізації фахівців соціономічних професій, оскільки від уміння правильно сприймати та інтерпретувати поведінку людей, їх прагнення, мотиви та мрії, прогнозувати та скеровувати їх дії, усвідомлювати власний вплив на інших та від здатності до саморегуляції безпосередньо залежить професійна ефективність, становлення та самореалізація управлінців, вчителів, психологів та інших фахівців, які працюють з людьми. На основі цього можна визначити соціальний інтелект як професійно значущу, системну характеристику фахівців, самореалізація яких здійснюється у професійному середовищі «людина – людина» [360].

Я. Каплуненко, аналізуючи соціальний інтелект у дисертаційному дослідженні «Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій» пропонує таке визначення соціального інтелекту – це інтегральна соціально-особистісна пізнавальна здібність людини, яка забезпечує успішність соціальної адаптації та ефективність комплексного аналізу ситуацій спілкування; здатність до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших людей; здатність до здійснення організаційно-комунікативної діяльності. Я. Каплуненко окреслює різні підходи вчених до визначення структурних компонентів СІ та несталість його структури, що розвивається протягом всього життя та являє собою складну цілісну систему здібностей, до якої входять декілька компонентів: когнітивний, емоційний та поведінковий, або комунікативно-організаційний. До когнітивних здібностей СІ відносять: здатність до рефлексії, соціальну пам'ять та сенситивність, креативність (гнучкість мислення), соціальний досвід та знання; до емоційних – сприйняття і розуміння емоцій та почуттів, емпатійність, уважність, соціальну експресію, здатність до емоційної саморегуляції та здійснення емоційного впливу на оточуючих; до поведінкових або комунікативно-поведінкових – практичні соціальні вміння та навички (легкість та відкритість у спілкуванні, контактність, розуміння інших, вміння пояснити свою думку, переконливість, здатність до ефективної взаємодії та кооперації, мовленнєві здібності, сугестивні, вирішення проблем та здатність уникати конфліктів, легко знаходити спільну мову з різними людьми) [151].

У дисертаційному дослідженні Е. Івашкевич визначає соціальний інтелект як особистісне новоутворення індивіда, що передбачає комунікативні, прогностичні та рефлексивні здібності та здатності, які, в свою чергу, забезпечують адекватне розуміння суб'єктом інших людей та ефективність міжособистісної взаємодії, пізнавальної та професійної діяльності тощо [151].

Науковець аналізує системні структури СІ – когнітивну та прогностичну компетентність, які вміщують інтегральні складові,

зокрема, механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю та самоконтролю, рефлексії тощо. До структури когнітивної компетентності фахівця Е. Івашкевич відносить комунікативну компетентність та здібності педагога: розуміти та передбачати наслідки поведінки людей; логічно узагальнювати важливі ознаки та різноманітні невербальні реакції людини; розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей в цих ситуаціях, а також особистісна та інтелектуальна рефлексія. Ці здібності представлені на мікрорівні соціального інтелекту, прогностична компетентність та емпатія – на мезорівні, тоді як механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю та самоконтролю, рефлексії тощо, що забезпечують функціонування соціального інтелекту – на макрорівні. За високого рівня розвитку соціального інтелекту педагога відбувається успішне розв'язання соціальних нестандартних задач та завдань, вважає Е. Івашкевич, а також досягається успішність педагога в реалізації педагогічної діяльності [146, с. 126].

Науковець виокремлює також аспекти соціального інтелекту педагога: когнітивний, мнемічний та емпатійний. Когнітивний аспект соціального інтелекту містить сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин та ін. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивного аспекту соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме: пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з

адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивного аспекту соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності. Мнемічний аспект соціального інтелекту людини характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічний аспект базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Емпатійний аспект соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплексу ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя та ін. [146, с. 159].

Важливості набувають взаємозв'язки функцій та структури СІ для забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя. Зокрема, В. Куніцина визначає СІ як «глобальну здібність, що виникає з урахуванням комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії і сприяють прийняттю рішень» [203, с. 35], виокремлює специфічний аспект цього явища – комунікативно-особистісний потенціал, комплекс властивостей, що полегшують або утруднюють спілкування та передумову формування психологічної контактності та комунікативної сумісності.

Сутність СІ, за В. Куніциною, розкривається через визначення таких характеристик та функцій: забезпечення адекватності,

адаптивності у мінливих умовах; формування тактичних та стратегічних планів успішної взаємодії, вирішення соціальних завдань; планування міжособистісних подій та прогнозування їхнього розвитку; мотивацію та самомотивацію; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання. До важливих функцій соціального інтелекту В. Куніцина відносить і формування довготривалих стосунків з усвідомленням перспективи, їх рівня та характеру; мобілізуючу функцію, тобто сприяння подоланню раптових криз, довготривалих стресів та ситуацій, що загрожують самоповазі [203].

С. Руденко, досліджуючи соціальний інтелект як чинник професійної успішності вчителя, вважає, що він є когнітивною основою комунікативної компетентності, яка передбачає здатність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях з огляду на їхні вербальні й невербальні прояви, розуміти і адекватно оцінювати себе і свої дії та вчинки стосовно навколишніх. Основними функціями соціального інтелекту, що підлягають оцінюванню, науковець вважає пізнавально-оцінну, прогностичну, комунікативну та рефлексивну, які безпосередньо пов'язані з показниками успішності педагогічної діяльності, а саме: вміння оптимально організувати час уроку, власну діяльність і діяльність учнів для досягнення поставлених цілей, що, на наш погляд, тісно пов'язане з пізнавально-оцінною функцією соціального інтелекту, з успішним плануванням і прогнозуванням розвитку міжособистісних ситуацій; прогностична функція пов'язана зі здатністю прогнозувати результати власних дій, особливості розвитку міжособистісних відносин; комунікативна функція соціального інтелекту знаходить своє втілення в здатності вчителя гармонійно спілкуватися й будувати педагогічно доцільні відносини, а також у спрямованості на роботу з учнями й здатності розуміти їхні психологічні особливості (здатність критично й разом з тим адекватно оцінювати почуття, настрої, мотивацію вчинків учнів, темп і особливості засвоєння ними навчального матеріалу тощо); рефлексивна функція

соціального інтелекту проявляється в розумінні й адекватній оцінці вчителем себе як особистості й професіонала. Продовжуючи аналіз функцій соціального інтелекту щодо професійної успішності вчителя, науковець зазначає, що вміння аналізувати й грамотно розв'язувати складні педагогічні ситуації (як показники професійної успішності) пов'язано з усіма зазначеними функціями соціального інтелекту. І «лише в першому критерії успішності педагогічної діяльності, – знання вчителем навчального предмета й володіння відповідними методами навчання, – функції соціального інтелекту не знаходять яскравого відбиття, але й тут ми можемо припустити вплив соціального інтелекту на більш-менш успішну реалізацію методів навчання залежно від адекватного розуміння вікових і індивідуальних особливостей учнів і себе як особистості й професіонала» [350].

На думку І. Баширова [30], існує сім базових функцій соціального інтелекту: адаптативна, що передбачає адаптивність і адекватність, моделювання програм і планів успішної діяльності та взаємодії (Дж. Гілфорд, Н. Кентор, В. Куніцина, М. Саллівен); функція адекватного розпізнавання, аналізу та прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням зовнішнього мінливого соціального контексту; функція емоційного «входження» до парадигми особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії, яка виокремлюється як необхідна умова реалізації попередньої функції; мотиваційна (В. Куніцина): соціальний інтелект не може ефективно розвиватися поза актуалізації мотивації саморозвитку, мотивації самовдосконалення, спрямованості особистості на досягнення соціально значущих результатів, на продуктивне спілкування з людьми; мобілізаційна (функція актуалізації внутрішніх психічних ресурсів особистості): соціальний інтелект є засобом ефективного розв'язання особистістю життєвих криз; розвивальна функція (за В. Куніциною – функція саморозвитку, самопізнання, самонавчання, М. Холодною – рефлексивно-корекційною функцією, Р. Стернбергом – функцією управління своєю поведінкою);

комунікативна (за В. Куніциної – функція набуття особистістю компетентності; також дана функція імпліцитно представлена в працях Р. Торндайка, Г. Оллпорта, Дж. Гілфорда, М.О’Саллівена, Р. Стернберга, М. Холодної та М. Лукичової) [30, с. 45-47].

Представимо узагальнення сучасних підходів до визначення структурних компонентів і функцій соціального інтелекту (табл. 3).

Таблиця 3

Структура та функції соціального інтелекту

<i>Структурні компоненти</i>	<i>Функції</i>
<p>Г. Геранюшкіна (2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> - рівень потенційних здібностей (когнітивний та емоційний компоненти); - рівень актуальних здібностей (здатність передбачати наслідки поведінки, сприймати невербальну експресію, розуміти вербальну поведінку, передбачати логіку розвитку складних подій); - результативний рівень (комунікативний та організаційний компоненти) 	<p>В. Куніцина (2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> -забезпечення адекватності, адаптивності у мінливих умовах; - формування тактичних та стратегічних планів успішної взаємодії, вирішення соціальних завдань; -планування міжособистісних подій та прогнозування їхнього розвитку; - мотивація та самомотивація; - розширення соціальної компетентності; - саморозвиток, самопізнання, самонавчання; - формування довготривалих стосунків з усвідомленням перспективи, їх рівня та характеру; - мобілізуюча функція
<p>Я. Каплуненко (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> - когнітивний; - емоційний; - поведінковий / комунікативно-організаційний 	<p>І. Баширов (2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> - адаптивна; - адекватного розпізнавання; - емоційного «входження»; - мотиваційна; - мобілізаційна; - комунікативна

<p>Е. Івашкевич (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> - когнітивна компетентність; - прогностична компетентність; - емпатія 	<p>С. Руденко (2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> - пізнавально-оцінна; - прогностична; - комунікативна; - рефлексивна
--	--

Отже, науковці дотримуються єдиної думки щодо таких структурних компонентів соціального інтелекту як когнітивний та емоційний, а комунікативний компонент може бути як самостійним, так і входити до складу поведінкового чи когнітивного компонентів. Серед функцій спостерігається більша розбіжність у кількісному та змістовому вияві, проте дослідники зазначають наявність комунікативної функції соціального інтелекту, що є однією із основних функцій діяльності вчителя, ефективна реалізація якої є вагомим чинником професійної успішності педагога.

Аналіз функцій соціального інтелекту дозволяє стверджувати взаємопроникнення чи навіть їх ототожнення з функціями педагогічної діяльності, що робить припущення впливу СІ на якісне становлення професійної успішності вчителя валідним. Підтвердженням цього є проведення емпіричних досліджень зарубіжними науковцями.

Зокрема, іранські дослідники S. Yahyazadeh-Jeloudar та F. Lotfi-Goodarzi до факторів задоволеності від роботи відносять зміст діяльності, ставлення до наставників, стосунки з колегами, відкритість до нових можливостей, умови праці та рівень заробітної плати. За результатами їхніх досліджень рівень СІ вчителів позитивно-корелятивно пов'язаний з майже всіма зазначеними факторами, крім рівня заробітної плати [485]. На думку К. Альбретта, СІ є необхідною умовою успішності викладачів, а система освіти, і самі вчителі мають підтримувати конструктивну поведінку та позитивне ставлення до інших, що відображає високий рівень розвитку їхнього соціального інтелекту [462].

Дослідження, проведені у багатьох школах США, засвідчили,

що поведінка вчителів у класах та спосіб побудови відносин має вдвічі більше значення для успішності учнів, ніж інші складові освітнього процесу (адміністрація, громада, форма навчання та ін.). Доведено, що вчителі з розвинутим соціальним інтелектом здатні створювати та використовувати позитивні поведінкові стратегії, які значно підвищують мотивацію учнів до навчання [477]. Аналіз значної кількості (понад 100) досліджень відносин вчитель-учень дозволив Marzano R. (2003) констатувати, що їх якісний показник є основоположним для досягнення успіху управління учнівським колективом. Викладачі з високим рівнем соціальних навичок мали на 30 % менше проблем з дисципліною, порушень правил шкільної поведінки та супутніх проблем серед учнів, ніж вчителі, які не мали зі своїми учнями гарних стосунків [477].

Розуміння значення емоцій у житті людини, встановлення їх зв'язку з соціальним інтелектом та труднощі в розвитку досліджень власне СІ сприяли виникненню наукового інтересу до емоційного інтелекту. Дослідженням емоційного інтелекту як однієї з детермінант успішності у функціонуванні суб'єкта життєдіяльності на зарубіжному та вітчизняному просторі займаються такі вчені як І. Андреева, Р. Бар-Он, О. Власова, Г. Гарскова, Д. Гоулман, В. Дружинін, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, Г. Орме, К. Петрідес, К. Саарні, П. Саловей, К. Стайнер, Е. Фернхем, А. Четверик-Бурчак.

На думку К. Сянько погляди та дослідження учених з проблеми успішності особистості уможливають розгляд емоційного інтелекту як насправді надзвичайно важливої інтегральної, динамічної, контекстуалізованої властивості особистісної ідентичності, яка реалізується через здібності розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції так, щоб сприяти через позитивні емоції успішній когнітивній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню та самовідчуттю успішності [353].

Оскільки емоційний інтелект тісно пов'язаний із соціальним,

то й більшість дослідників розробляли цю проблему саме в контексті вивчення соціального інтелекту: Г. Айзенк [5], Г. Гартнер [468], Дж. Гілфорд [472].

Як зазначає О. Луньова, вперше поняття «емоційний інтелект» та його модель було представлено у докторській дисертації Р. Бар-Она, захищеної у Південній Африці у 1988 році [226]. П. Селовей та Д. Мейер розробили першу модель емоційного інтелекту у 1990 році. Пізніше її було доопрацьовано [473], й емоційний інтелект почав розглядатися як здатність сприймати інформацію, яку постачають емоції, розуміти значення емоцій, їх взаємозв'язок, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення та прийняття рішень. Уточнену модель емоційного інтелекту складає чотири вміння, які послідовно розвиваються в онтогенезі і стосуються як власних емоцій, так і емоцій інших людей: ідентифікація емоцій; використання емоцій для ефективної діяльності; розуміння емоцій та управління ними. Самі дослідники розглядали емоційний інтелект як частину соціального, що передбачає здатність контролювати власні почуття та емоції, почуття та емоції інших людей, розрізняти їх та використовувати цю інформацію для контролю мислення та діяльності [359]. У 1990-х роках з'явилися також й інші моделі емоційного інтелекту, найбільш відомими серед них є моделі Д. Гоулмана [470], Р. Бар-Она [463].

Більш ранніми дослідженнями емоційного інтелекту є роботи Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея. Запропонована ними структура емоційного інтелекту передбачає: здатність сприймати інформацію, яку постачають емоції, розуміти значення емоцій, їх взаємозв'язок, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення та прийняття рішень [474]. Основою цієї моделі є здібності. В подальшому цю модель було доопрацьовано й запропоновано такі компоненти у структурі емоційного інтелекту: рефлексивна регуляція емоцій, розуміння й аналіз емоцій, фасилітація мислення за допомогою емоцій, сприйняття, оцінювання та вираження емоцій [439, с. 29].

Вплив емоційного інтелекту на професійний успіх особистості обумовлено результатами існуючих у цій сфері досліджень та змістом його структурних компонентів, що представлено у різних моделях: готовність суб'єкта мобілізувати себе на активну діяльність (внутрішньо особистісний емоційний інтелект), вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими, запобігання виникненню конфліктів через регулювання емоційної експресивності (міжособистісний емоційний інтелект), здатність до саморегуляції (інформаційно-перероблюваний компонент) та система диспозицій [353].

Найбільшої популярності емоційний інтелект набуває з появою книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект», в якій обґрунтовано вплив ЕІ на успішність особистості, порівняно з традиційним IQ, який на думку автора, прогнозує лише 10–30 % ефективності професійної діяльності. Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як «здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [79]. Визначення сутності структурних компонентів автором є змішаним, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти: а) знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації і найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають між емоціями, мисленням і діями; б) управління емоціями – контроль над емоціями та заміна небажаних емоційних станів адекватними; в) мотивація – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; г) здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших; г) підтримка стосунків, здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми та підтримувати їх [79].

Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана вважається ієрархічною, оскільки ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність продукувати емоційні стани, що спричиняють

успіх. Ці три здібності, звернені до інших людей, є детермінантою четвертої – входити в контакт і підтримувати доброзичливі взаємини. Як зауважує І. Андрєєва, пізніше Д. Гоулман запропонував чотириккомпонентну структуру емоційного інтелекту [14]. Він виокремив чотири сфери компетентностей: а) самосвідомість, яка охоплює характеристики адекватної самооцінки, емоційної самосвідомості та впевненості у собі; б) самоконтроль, що включає контроль над емоціями, відкритість, адаптивність, жагу до перемоги, ініціативність та оптимізм; в) соціальну чутливість та форми її прояву: співпереживання, ділову обізнаність, запобігливість; г) керування взаєминами з оточуючими людьми, що виявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішуватиконфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення.

У психології емоційний інтелект розуміють як «сукупність некогнітивних (емоційних і соціальних) здібностей, знань і умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища і протистояти його тиску» [251].

Вітчизняні дослідження останніх років є підтвердженням основоположної тези зарубіжних науковців щодо впливу ЕІ на рівень життєвої та професійної успішності особистості. Зокрема, дослідження, проведене А. Четверик-Бурчак, доводить, що внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти емоційного інтелекту (за умови їх високого рівня сформованості) можуть виступати в якості потенційних детермінант успішності виконання провідних життєвих завдань [439].

Є. Карпенко [156], окреслюючи значний вплив на життєздійснення особистості, вважає, що розвиток внутрішньо-особистісного та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту здійснюється завдяки: 1) організмичному чуттю, яке прямо сприяє розумінню й опосередковано – інтерпретації та характеризується виразним інтрапсихічним спрямуванням; 2) емоційній компетентності, яка безпосередньо сприяє інтерпретації й

опосередковано – розумінню та характеризується переважно екстрапсихічним спрямуванням.

Організмичне чуття й емоційна компетентність є компонентами емоційного інтелекту, які актуалізуються в процесі життєздійснення: перше є механізмом розуміння, а друга – інтерпретації. Така комбінація, крізь призму домінуючого способу пізнання смислу (інтуїтивного осягнення чи рефлексивного творення) як трансцендуючої, опосередковуючої та об'єднуючої категорії, експлікує три модуси життєздійснення особистості: інтернальний, екстернальний та інтегративний [156, с. 63].

Щодо структурних компонентів EI, можна знайти різні підходи до їх тлумачення. Модель здібностей пропонує такі компоненти структури емоційного інтелекту: рефлексивна регуляція емоцій, розуміння й аналіз емоцій, фасилітація мислення за допомогою емоцій, сприйняття, оцінювання та вираження емоцій [439, с. 29].

Е. Носенко та Н. Коврига у монографії «Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції» (2003), відзначають існування ієрархічної структури рівнів сформованості емоційного інтелекту. Автори розглядають емоційний інтелект як емоційну розумність, що виконує стресозахисну та адаптивну функції, і через них визначають успіх життєдіяльності людини. Це відбувається залежно від емоційного ставлення людини до світу, інших людей та самого себе [281]. Спираючись на визначені компоненти емоційного інтелекту (здатність адекватно ідентифікувати власні емоції і почуття та емоції оточуючих, регулювати їх з метою підтримання доброзичливих стосунків з оточуючими, самомотивуватись на досягнення цілей власної діяльності та ін.), вважають, що було недостатньо приділено уваги розкриттю внутрішніх особистісних детермінант емоційного інтелекту та пропонують підхід до інтерпретації емоційного інтелекту як такої інтегральної властивості особистості, що базується на відповідних знаннях, що є добро і зло у ставленні людини до світу, до себе як суб'єкту життєдіяльності та інших як партнерів по спілкуванню. З цією метою авторами запропоновано застосувати термін «логос»,

який у категоріальній мережі загальнопсихологічних понять знаходиться на вищому рівні пізнання світу – рівні ноосфери поряд із свідомістю, вважаючи його інтелектуальним компонентом емоційного інтелекту [281, с. 137]. Дослідники пропонують механізм спирання на цю інтелектуальну складову в процесі життєдіяльності людини, що вимагає мотиваційних і вольових зусиль, наголошуючи на забезпеченні «емоційного компоненту емоційного інтелекту крізь механізм його динамічної взаємодії з інтелектуальним компонентом, єдність внутрішнього і зовнішнього в детермінації характеру емоційного реагування. Здійснення емоційного реагування з опорою на зміст характеризує функціонування суб'єкта життєдіяльності як особистості, а емоційний інтелект як складова внутрішнього світу особистості відповідає саме цьому вищому рівню функціонування суб'єкта життєдіяльності, провідною ознакою якого можна вважати внутрішню мотивацію емоційного реагування як такий тип детермінації поведження, при якому ініціюючий і регулюючий його фактори витікають з внутрішнього «Я» і повністю знаходяться всередині самого поведження» [281, с. 138].

Спираючись на емпіричні дослідження, автори монографії доводять, що виявлення емоційного інтелекту опосередковано внутрішніми (онтологічними і феноменологічними) ознаками особистості: емоційну стійкість, сумлінність, доброзичливість (готовність до прийняття людей такими, які вони є), відкритість новому досвіду, яким надається роль диспозиційних компонентів емоційного інтелекту. Автори доводять, що такий особистісний фактор як «сумлінність» сприяє (якщо сумлінність є високою), або заважає (якщо низькою) виявленню внутрішньособистісного емоційного інтелекту, одним з провідних компонентів якого є здатність до самомотивування, наполегливість і методичність у здійсненні діяльності; фактор доброзичливість («гнучкість у спілкуванні») сприяє підтримці добрих стосунків з іншими людьми і тому може вважатись провідним диспозиційним фактором до виявлення людиною у спілкуванні міжособистісного емоційного

інтелекту (за ознаками емпатії, комунікабельності, товариськості і таких інших); фактори «великої п'ятірки» – «емоційна стійкість» і «відкритість новому досвіду» сприяють (якщо вони мають високі рівні розвитку) формуванню і виявленню як міжособистісного, так і внутрішньо-особистісного підвидів інтелекту [281].

Усі зазначені фактори особистості мають відношення до емоційного аспекту функціонування особистості, оскільки виконують, як встановлено, безпосередньо або опосередковано стресозахисну та адаптивну функції. В якості феноменологічних ознак суб'єктивного світу людини, які опосередковують зовнішнє виявлення емоційного інтелекту, пропонується розглядати порядок з індивідуальними уявленнями про порядок у світі, також цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта життєдіяльності, що виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівні тривожності.

Важливості у руслі авторського дослідження набуває висновок, що інтегрованим відбиттям внутрішніх детермінант емоційного інтелекту у свідомості людини є почуття психологічного благополуччя, у формі якого фіксується позитивне ставлення індивідуума до себе як суб'єкта життєдіяльності. Ще однією важливою ознакою емоційного інтелекту є внутрішня оцінка ставлення індивідуума до оточуючого світу, до себе як суб'єкта діяльності і спілкування, а також самооцінка, як диференційована форма відбиття внутрішньоособистісних факторів емоційного інтелекту; іншою формою відбиття у свідомості людини рівня розвитку емоційного інтелекту є вибір нею подолаючих стратегій поведінки в критичних ситуаціях життєдіяльності і спілкування, оскільки домінування тих чи інших стратегій психологічного подолання відбиває відповідні аспекти внутрішнього суб'єктивного світу особистості.

Зовнішні аспекти вияву емоційного інтелекту мають рівневу структуру: їх «внутрішнім компонентом» можна вважати характер мотивації діяльності (внутрішня чи зовнішня), характер контролю (інтернальний, екстернальний), характер вибору актів поведінки:

а) з широкого поля можливостей, не диференційованого суб'єктом; б) з поля «можливостей для себе» і в) з поля можливих альтернатив поведінки. Зазначені аспекти відбивають феноменологічний рівень зовнішнього або внутрішній компонент зовнішнього емоційного інтелекту. Основною структурною одиницею емоційного інтелекту на рівні аналізу його зовнішніх аспектів дослідники розглядають перебіг емоційного процесу (як якісні, так і кількісні його характеристики: інтенсивність, частоту виникнення емоційних процесів, знак основної емоції, що супроводжує емоційний процес; модальність емоційного процесу, конгруентність/неконгруентність модальності емоційного процесу ситуаційним подразникам тощо) [281, с. 139]. Е. Носенко і Н. Коврига окреслюють адаптивну і стресозахисну функції ЕІ, які реалізуються в єдності внутрішнього (онтологічного і феноменологічного) та зовнішнього (поведінкового) аспектів особистості та пропонують ієрархічну (рівневу) структуру емоційного інтелекту. Дане дослідження окреслює системний вплив емоційного інтелекту на всі сфери життєдіяльності особистості, як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях.

Дані досліджень останніх років щодо сутності й структури емоційного інтелекту та його функцій представлено у таблиці 4.

Дослідники єдині в підході до виокремлення здатності до ідентифікації, розуміння емоцій та управління ними у структурі емоційного інтелекту, визначенні стресозахисної та адаптивної функцій. На нашу думку, саме ці складові та функції емоційного інтелекту є засадничими у досягненні вчителем професійної успішності.

Згідно з дослідженням Д. Гоулману (1995), структура емоційного інтелекту містить п'ять складових: ідентифікація і назва емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і дією; управління емоційними станами – контроль емоцій і заміна небажаних емоційних станів адекватними; здатність входити в емоційні стани, сприяючи досягненню успіху; здатність читати емоції інших людей, бути чутливим до них і управляти

емоціями інших; здатність вступати у задовольняючі міжособові відносини з іншими людьми і підтримувати їх [80].

Таблиця 4

Структура та функції емоційного інтелекту

<i>Структура</i>	<i>Функції</i>
<p>Е. Носенко, Н. Коврига (2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність адекватно ідентифікувати власні емоції і почуття та емоції оточуючих; - регулювати їх з метою підтримання доброзичливих стосунків з оточуючим; - самомотивуватись на досягнення цілей власної діяльності 	<p>Е. Носенко, Н. Коврига (2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> - адаптивну; - стресозахисну
<p>І. Андрусєва (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> - розпізнавання власних емоцій; - володіння своїми емоціями; - розуміння емоцій інших людей; - самомотивація 	<p>О. Собченко (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - інтерпретативна; -регулятивна; -адаптивна; -стресозахисна; - активізуюча
<p>Д. Люсін (2004), А. Четверик-Бурчак (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> - внутрішньоособистісний компонент; - міжособистісний компонент 	<p>Є. Карпенко (2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> - самоактуалізації та індивідуалізації; - адаптації та соціалізації; - ціннісного самовизначення та життєтворчості

Пізніше Д. Гоулман у роботі «Емоційний інтелект» проаналізував залежність між інтелектом та життєвим успіхом, розкрив сутність природи емоційного інтелекту, можливості управління та розвитку EQ та допрацював структуру емоційного інтелекту. Дослідник запропонував чотири компоненти EI: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаєминами, і щодо різних категорій людей ця структура дещо відрізняється. Автор рекомендує викладачам розвивати такі здібності як: розуміння власних емоцій (пізнавання власних емоцій,

розуміння джерел почуттів, усвідомлення відмінностей між почуттями і діями); контроль власних емоцій (терпимість до фруструючих подій, управління гнівом, уникнення образ і принижень, вираження гніву без емоційних спалахів, уникнення внутрішньої і зовнішньої агресії; наявність позитивних почуттів по відношенню до себе, школи, сім'ї; управління стресом, подолання самотності і соціальної тривожності); самомотивацію (відповідальність, фокусування на завданні, неімпульсивна поведінка і так далі); розуміння емоцій інших (емпатія, розуміння перспектив інших, вміння слухати); соціальні уміння (розуміння інших і взаємин з ними, компетентне вирішення конфліктів, рішення міжособових проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, дружнім, залученим тощо) [79].

Для майбутнього вчителя розвинений емоційний інтелект набуває тим більшої важливості, оскільки впливає на правильну вибудову взаємодії із дітьми, колегами та батьками, що є для більшості молодих вчителів неабиякою проблемою. Окрім цього, емоційний інтелект впливає на комунікацію та стиль поведінки у проблемних та кризових ситуаціях, оскільки при розвиненому емоційному інтелекті проявляється висока здатність до емпатії та рефлексії. Розвинений ЕІ сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, допомагає творчо підходити до розв'язання проблем, підвищує мотивацію до професійної діяльності та зростання, посилює професійну активність вчителя, сприяє саморозвитку та самореалізації.

Виступаючи мобілізуючою ланкою особистісних, соціальних, спеціальних та індивідуальних компетентностей, емоційний інтелект є необхідною передумовою та складником професійної успішності вчителя. Емоційна компетентність як показник емоційного інтелекту сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії із оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом.

Роль СІ та ЕІ у педагогічній діяльності доцільно аналізувати в аспекті впливу на її продуктивність, ефективність і умови

оптимізації. Е. Івашкевич зазначає, що у педагогічній діяльності поняття «продуктивність» розглядається з двох позицій: як функціональна і психологічна продуктивність тощо. Функціональними продуктами діяльності педагога є чітко вибудована система дидактичних методів і прийомів, базовими актуалізаторами яких є комунікативні вміння, а психологічними – новоутворення особистості учня, рівень соціальної адаптації, які сприятимуть становленню соціального інтелекту. В процесі здійснення професійної діяльності виявляється підхід до відображення об'єкта пізнання з багатьох позицій, які згодом виявляється поза цією діяльністю і переходить у професійну звичку, що свідчить про високий рівень розвитку соціального інтелекту [145, с. 145]. Педагоги з високим рівнем продуктивності педагогічної діяльності здатні розуміти глибинну сутність особистісно-інтеграційних властивостей індивіда, виявляючи цілі й мотиви його поведінки.

Таким чином, емоційний та соціальний інтелекти педагога актуалізується завдяки механізмам пізнання педагогом особистості учня, вибору правильної стратегії взаємодії з ним, самопізнання та саморегуляції.

Досить важливу роль для процесу пізнання педагогом особистості учня відіграє здатність вчителя до співпереживання, тобто, емпатія, що, з одного боку, підвищує адекватність сприйняття педагогом школярів, а, з іншого – впливає на встановлення ефективних, позитивних контактів з учнями. Ефективність педагогічної діяльності опосередковується емоційною компетентністю вчителя. В зв'язку із зазначеними особливостями професійної успішності звернемось до сутності емоційної компетентності як прояву ЕІ та СІ вчителя.

Вперше сутність емоційної компетентності розкрито у роботах американського психолога Д. Гоулмана. Він зазначає, що емоційна компетентність має дві складові: особистісна компетентність (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальна компетентність (емпатія та соціальні навички) [80]:

– розуміння себе – це усвідомлення власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції: емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їх наслідків); адекватна самооцінка (знання власних сил та меж); упевненість у собі, правильна оцінка власних достоїнств та здібностей;

– саморегуляція – управління власними внутрішніми станами, імпульсами та ресурсами: самоконтроль, контроль над емоціями та станами, відповідальність за свої дії, пристосованість (гнучкість за необхідності змін); відкритість новому, готовність працювати з новою інформацією та новими підходами;

– мотивація – сукупність мотивів, які спрямовують чи полегшують досягнення цілей: мотиви досягнення (прагнення до поліпшення чи вдосконалення); мотиви обов'язку (відданість цілям групи чи організації); мотиви ініціатив (готовність використовувати всі можливості завзятість та наполегливість у досягненні мети);

– емпатія – чутливість до почуттів, потреб та турбот інших: розуміння інших (сприйнятливність до почуттів та поглядів інших, активний інтерес до їх турбот); сприяння розвитку інших (сприйнятливність до потреб інших людей, підтримка їхніх здібностей); орієнтація на задоволення потреб інших;

– соціальні навички – здатність до ефективної взаємодії з іншими: володіння тактиками переконання та комунікації (відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та розв'язання суперечностей); лідерство (надихання та управління індивідами і групами); каналізація змін (ініціювання чи управління змінами); створення зв'язків (формування взаємовідносин); співробітництво та кооперація (спільна робота заради спільної мети); здатність працювати в команді (забезпечення групової взаємодії в досягненні спільної мети) [80, с. 51].

Р. Бар-Он поєднує емоційну та соціальну компетентність у єдине утворення та пропонує його структуру: внутрішньо-особистісний складник, тобто самоповага, емоційна самосвідомість, впевненість у собі, незалежність і самореалізація, та

міжособистісний складник, який передбачає емпатію, соціальну відповідальність і міжособистісні відносини; керування стресом, тобто стійкість до стресу, керування імпульсами; адаптивність як зв'язок з реальністю, гнучкість і вміння вирішувати задачі; загальний настрій: оптимізм і щастя [464, с. 24].

К. Саарні розглядає емоційну компетентність як сукупність таких компонентів:

- здатність до усвідомлення власних емоційних станів;
- здатність розпізнавати емоції інших людей;
- здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті в даній культурі;
- здатність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей;
- здатність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці;
- здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (знімають «тяжкість переживання»);
- здатність до усвідомлення, що структура або характер взаємовідносин значною мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаємовідносинах: безпосередністю, достовірністю прояву, емоційною взаємністю або симетрією у взаємовідносинах;
- здатність бути емоційно адекватним, тобто розуміти власні емоції, якими б унікальними або культурно детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс [15, с. 81].

При аналізі складових емоційної компетентності О. Французова детермінує самосвідомість як головний елемент емоційної компетентності, оскільки людина з високим ступенем

самосвідомості, на її думку, знає свої сильні і слабкі сторони і вміє усвідомлювати свої емоції. Наступні складові – самоконтроль (саморегуляція) є наслідком самосвідомості, а емпатія і комунікабельність (навички відносин) – належать до здатності людини керувати взаємовідносинами з іншими [430, с. 112].

Отже, емоційна компетентність – це комплексна характеристика особистості, що є результатом прояву її емоційного інтелекту та виявляється як здатність до адекватної рефлексії, саморегуляції, прояву емпатії та відповідної соціальної взаємодії. Емоційна компетентність розуміється як готовність і здатність людини вчасно ідентифікувати та усвідомлювати власні емоції та визначати потреби, які їх продукують; емпатійно розуміти емоції та потреби інших та адекватно реагувати на них; скеровувати емоційні реакції, як власні, так і інших людей, на допомогу, а не руйнацію; здатність до звільнення від негативних емоцій та заміщення їх адекватними ситуаціям реакціям.

Вітчизняні вчені визначають емоційну компетентність як «мотиваційно-енергетичний ресурс» особистості, що виявляє себе як чинник та показник розвитку особистості, її психологічного благополуччя та психічного здоров'я [280]; як «вміння усвідомлювати свої емоції і емоції партнера по спілкуванню, аналізувати їх і управляти ними з метою вибору найбільш ефективної поведінки в конкретній ситуації» [430, с. 115].

Емоційну компетентність педагога характеризують як цілісне особистісне утворення, представлене багатством емоційного досвіду, як володіння системою механізмів управління власними емоційними станами та емоційним відгуком, педагогічною доцільністю прояву емоцій, прагненням до вдосконалення емоційного досвіду на основі рефлексії [202, с. 57].

У структурі емоційної компетентності вчителя дослідники виокремлюють такі складові: володіння питаннями теорії емоцій і їх ролі в процесі навчання; уміння управляти власними емоціями і визначати характер емоційних станів учня, співпереживати йому і використовувати це не в своїх, а в його інтересах, тобто проявляти

емпатію; уміння прогнозувати емоційний стан учнів і керувати ним, використовуючи відповідні стратегії навчання, що дозволяють знижувати негативні емоції учнів (страх, заздрість, злість та ін.), а також стимулювати і підтримувати позитивні емоції (симпатію, радість, задоволення та ін.), що забезпечує інтенсивність засвоєння навчального матеріалу; здатність створення сприятливого емоційного клімату навчання, забезпечення якого можливо за умови реалізації перших трьох складових [29, с. 10, с. 202].

Не менш важливим компонентом емоційної компетентності вчителя є здатність керувати власним самопочуттям, проявляти стійкість до стресу та вміння спрямовувати емоції на допомогу засобам педагогічного впливу. Така здатність допоможе краще розуміти себе та налагоджувати ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями, адміністрацією школи, батьками) [367, с. 287].

Емоційну компетентність можна визначити як здібність людини до саморегуляції власного емоційного стану на основі наявних знань, умінь і навичок, спрямовану на підвищення ефективності соціальної взаємодії, розгортання її особистісного потенціалу, оптимізації процесу життєтворення тощо. Такий підхід імпонує дослідження, оскільки поєднує емоційний та соціальний інтелект в єдине ціле, наголошуючи, що емоційна складова СІ – це емоційна компетентність, а соціальна складова емоційної компетентності – це соціальний інтелект. Вважаємо, що становлення емоційної компетентності відбувається в соціумі й зумовлене ним.

Виступаючи мобілізуючою ланкою особистісних, соціальних, спеціальних та індивідуальних компетентностей, емоційний інтелект є необхідною передумовою та складником професійної успішності вчителя. Емоційна компетентність, як показник емоційного інтелекту, сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії із оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом.

Оскільки освітній процес реалізується завдяки взаємодії всіх

учасників, педагог з урахуванням специфіки кожного конкретного суб'єкта здійснює відповідну взаємодію та вибудовує комунікацію. Важливу роль для процесу пізнання педагогом особистості учня відіграє здатність вчителя до співпереживання, тобто, емпатія, що, з одного боку, підвищує адекватність сприйняття педагогом школярів, а, з іншого боку, впливає на встановлення ефективних, позитивних контактів з учнями. Аналізуючи структуру ЕІ та СІ, відзначимо домінуючі педагогічні здібності, які входять до їх структури: здатність розуміти учнів (на когнітивному та емоційному рівнях), індивідуальний підхід (з урахуванням почуттів та емоцій учнів), творчий підхід до вирішення педагогічних завдань, сприйнятливість, швидка адаптація в освітньому середовищі та вибудова позитивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, рефлексія педагогічних дій, що створює умови для ефективної педагогічної дії і передумови для досягнення успішності вчителя.

Соціальний та емоційний інтелекти взаємодоповнюють один одного і є взаємозалежними та взаємопроникними у структурі інтелектів особистості. Реалізація високих показників прояву одного із них неможлива без прояву іншого. У професійній діяльності вчителя ці інтелекти проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших, розуміння та ідентифікація емоцій), емоційній (емоційне самопочуття, саморегуляція), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах педагогічної діяльності вчителя.

Зазначені види інтелекту є засадничими чинниками досягнення вчителем професійної успішності, оскільки позитивно впливають на такі аспекти педагогічної діяльності: створення вчителем творчої ділової атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці; налагодження та підтримку ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу; здатність добирати саме ті методи навчальної діяльності, які найбільш цілісно відповідають критеріям відбору із урахуванням їх емоційної насиченості та відповідності емоційному модусу навчального заняття; здатність вчителя до

конструктивного розв'язання педагогічної проблеми з урахуванням потреб всіх учасників ситуації; здатність до саморегуляції внутрішнього самопочуття та уникнення негативних проявів емоцій та ін.

Висновки до розділу 2

1. Аналіз проблеми професійної успішності майбутнього вчителя дозволяє виокремити найбільш важливі сутнісні характеристики означеного конструкту у вияві його важливих ознак. Окреслені підходи дають змогу розглядати професійну успішність майбутнього вчителя з урахуванням трансдисциплінарного підходу до її становлення та розвитку. Метою трансдисциплінарності є вивчення сучасного світу на основі єдності знань та вирішення мега- і комплексних проблем, спираючись на концептуальні засади різних дисциплін та зацікавлених сторін неакадемічного профілю (стейкхолдерів) і беручи за основу одну пріоритетну теорію. На відміну від інтеграції дисциплін, відбувається синтез різноманітних знань з потенційною можливістю переходу до нової якості, зародження нового наукового напрямку тощо. Трансдисциплінарний підхід дає можливість цілісно розглядити феномен професійної успішності щодо отримання нового освітнього конструкту, який забезпечить сталість розвитку вчителя як професіонала та людини Нової генерації.

2. Використання методологічних підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою системи забезпечення професійної успішності майбутніх учителів у ЗВО України та системі безперервної освіти.

3. Теоретичний розгляд питання соціального та емоційного інтелектів засвідчив, що попри майже сторічну історію вивчення цих феноменів та їхнього значення для соціальної ефективності людини, допоки немає однозначного їх трактування у психолого-педагогічних дослідженнях, що підтверджує складність та

неоднорідність їх структури й проявів. Забезпечуючи соціальну ефективність людини в широкому розумінні, соціальний та емоційний інтелекти є засадничими для вчителів, професійна діяльність яких зосереджена на безпосередній взаємодії з іншими людьми.

4. Соціальний та емоційний інтелекти педагога є особливими структурними утвореннями, що забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, сприяють емпатійному розумінню мотивації поведінки кожного, творчому самовиявленню вчителя у педагогічній діяльності. Структурні складові соціального та емоційного інтелектів знаходять свою експлікацію у функціональних компонентах педагогічної діяльності. Рівні зазначених видів інтелекту розглядаються як фактори ефективності, продуктивності та оптимізації діяльності педагога, тобто його успішності. Високий рівень розвитку зазначених інтелектів забезпечує перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, зводить до мінімуму вплив проявів феноменів стереотипізації, проектування і професійних еталонів на педагогічну діяльність, визначає саморефлексію педагогічної діяльності, здатність вчителя до самоаналізу та професійного саморозвитку. Емоційний та соціальний інтелекти як чинники самореалізації вчителя у професії, забезпечують керованість та ефективність педагогічних дій.

5. У сфері внутрішньоособистісних (суб'єктивних) уявлень соціальний та емоційний інтелекти впливають на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: вчителі з високим рівнем прояву цих інтелектів виявляють здатність до конгруентності, толерантного ставлення до різних проявів поведінки інших. У сфері емоційного самопочуття емоційний та соціальний інтелекти виконують регулятивну роль: в стресогенних ситуаціях вчителі здатні регулювати внутрішній емоційний стан, збалансовувати прояв негативних емоцій, перетворювати їх у позитивні та досягати комфортних емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки: емоційний інтелект забезпечує високий рівень здатності до розуміння власних емоцій та емоцій інших

допомагає більш ефективно співпрацювати, усвідомлювати потреби, які стоять за тією чи іншою емоцією та спрямовувати дії на задоволення цих потреб. Ці показники в цілому забезпечують ефективність комунікативної поведінки вчителя.

6. Наголошено, що високий рівень СІ та ЕІ відіграє відіграє вирішальну роль у розв'язанні вчителем комунікативних задач. А якщо взяти до уваги, що ці види інтелекту функціонують відносно незалежно від загального інтелекту, то можна припустити, що традиційна педагогічна освіта, яку отримує майбутній фахівець, великою мірою гальмуватиме їхній розвиток.

РОЗДІЛ III

ГЕНЕЗА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ (60-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

3.1. Педагогічна майстерність та педагогічна творчість як базова основа професійної успішності вчителя

Аналіз онтології педагогічної майстерності свідчить, що педагоги у всі часи приділяли значну увагу майстерності вчителя як найбільш досконалому прояву його діяльності, пов'язучи її із творчими аспектами, креативністю особистості. Вважаємо за потрібне окреслити основні положення, які характеризують ці поняття та є близькими за основними ознаками до прояву професійної успішності вчителя.

В історії педагогічної думки твердженнями про успішність педагогічної праці в оцінці її якості та досконалості у термінах «майстерність», «педагогічне мистецтво», «вмілість» підкреслюють її творчий характер, важливість природних нахилів, прояв любові до дітей та своєї справи. Постійно наголошувалося на необхідності ґрунтовної підготовки та постійної роботи педагога над собою, готовності до самовдосконалення [291].

Цілеспрямовані наукові дослідження особливостей професійної праці педагога розпочинаються у першій чверті ХХ століття. Саме в цей період видруковуються перші наукові праці як от: «Про наукове вивчення педагогічної професії» (М. Гармсен, 1925), «Проблема вчителя» (М. Рубінштейн, 1927), «Сучасні проблеми педагогічної творчості» (Я. Мамонтов, 1922), «Питання вивчення вчителя» (за ред. Г. Прозорова), «Школа, работа, учитель (педология и дидакалогия)» (Т. Маркар'ян, 1924). Ці публікації відображують етап безпосереднього становлення науки про педагога та його професійну працю, яка на той час отримала назву «дидакалогія» (запропоновано Т. Маркар'яном від терміну «дидакал» – вчитель). За визначенням автора,

дидаскологія як дисципліна вивчає проблему вчителя і повинна розв'язати її у всій повноті, надавши вичерпної характеристики професії [137, с. 13-14, 14-50]. В дидаскалогії формується погляд на педагогічну професію як на «місію», а не просто «службу», «посаду», «ремесло», педагог отримує статус «соціального діяча», «носія і сіяча культурних цінностей».

На жаль, подальше організаційно-ідеологічне втручання в педагогічну науку і практику спричинило підміну теоретичних та експериментальних досліджень педагогічної професії пропагандистськими гаслами і кліше, частково гальмується розвиток дидаскалогії як і багатьох інших наукових напрямів, а головним досягненням у праці педагога визнається передовий досвід.

Гуманістичні підходи до праці педагога частково відродив В. Сухомлинський, наголошуючи, насамперед, що це «напружена праця серця й творчість розуму». Вчителі, на переконання В. Сухомлинського, це «творці людських душ», «сіячі істинно людського», «світочі інтелектуального життя», а основними складниками педагогічної культури є гуманізм, духовність, громадянськість, інтелект, якості дослідника, творчий підхід до справи, здатність до самовдосконалення. У працях В. Сухомлинського обґрунтовується положення про творчу природу праці педагога, зміст його педагогічної культури. Він зазначав, що майстром педагогічної праці зазвичай стає той, хто відчув себе дослідником. І щоб педагогічна робота приносила вчителю радість, щоб проведення уроків не перетворилося у нудну, одноманітну повинність, потрібно спрямовувати кожного вчителя на щасливу стежину дослідження [162].

Питання педагогічної майстерності є предметом досліджень низки наукових праць. Різні аспекти педагогічної майстерності розкрито у працях А. Астахова [302], Н. Базилевич [297], Т. Дмитренко [299], Ф. Гоноболіна [74], В. Загвязінського [121], І. Зязюна [296; 297], Л. Крамущенко [490], І. Кривонос [490], Н. Кузьмінної [196], О. Лавріненка [207], В. Лугового [222], А. Макаренка [234], Л. Рувинського [349], В. Семиченко [358],

С. Сисоєвої [362], В. Сластьоніна [328], В. Сухомлинського [401], Н. Тарасевич [408], Г. Хозяїнова [436], О. Щербакова [448] та ін.

Поняття «майстерність» у педагогічному словнику визначається як «високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь та навичок... Майстерність є також рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне»; майстерність передбачає розвиненість відповідних підструктур та якостей особистості, пов'язаних з такими її діяльними проявами: операційно-технічними, мотиваційно-потрібними, когнітивними та морально-вольовими [301, с. 300].

У тлумачному словнику О. Даля «майстерність» тлумачиться як «уміння, мистецтво» [85, с. 304]. Словник С. Ожегова пропонує «майстерність» розглядати як «високе уміння, мистецтво, здійснюване у будь-якій галузі» [286, с. 343], в той же час «мистецтво» визначається як «вміння», «майстерність», «тонке знання справи» [301, с. 212]. «Педагогічна енциклопедія» пропонує таке визначення педагогічної майстерності: «...найвище, що постійно удосконалюється мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і який любить дітей. Педагог – майстер своєї справи, спеціаліст високої культури, що глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними ланками науки, мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і особливо дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання [304, с. 739].

Теоретико-методологічний та історіографічний аналіз розвитку ідей педагогічної майстерності зроблено у дисертаційному дослідженні Л. Мільто [265]. Автор робить висновки, що педагогічна майстерність розглядається як соціокультурний, культурно-історичний феномен, зумовлений викликами суспільства відповідно до актуальних соціальних пріоритетів; як педагогічний феномен, зумовлений потребами освітньої галузі у кваліфікованих педагогах; як науковий та методичний феномен [265, с. 3].

Л. Мільто зазначила, що за радянського періоду питанню педагогічної майстерності вчителя приділялась увага у роботах багатьох науковців. Перший підручник з педагогіки «Педагогіка: підручник для педінститутів» (1956) за редакцією І. Каїрова (Президента АПН Росії (1946–1967 рр.)) містив визначення педагогічної майстерності як синтезу ідейної спрямованості, загальної культури, професійних знань і професійного досвіду вчителя. Б. Ананьєв та Н. Кузьміна у роботі «Нариси психології праці вчителя» запропонували п'ять рівнів педагогічної майстерності, шкалу оцінювання продуктивності педагогічної діяльності (1967) [265, с. 73].

Питань педагогічної майстерності цікавили педагогів минулого століття. Зокрема, український педагог-новатор В. Сухомлинський зазначав зв'язок майстерності з уміннями, підкреслював значення ґрунтовної предметної та психолого-педагогічної підготовки, особистісних якостей вчителя, а шляхом вдосконалення педагогічної майстерності вважав неперервний духовний розвиток вчителя, розширення його знань та культурного рівня [401, с. 74]. А. Макаренко зазначав, що педагогічна майстерність – це досконале знання навчально-виховного процесу, вміння його побудувати, «привести в рух», що ґрунтується «на вмінні, на кваліфікації» педагогічного працівника [234, с. 294].

Педагогічну майстерність Н. Кузьміна визначає як «оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі й успішно їх вирішувати» [288, с. 21-22]; як «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків» [198, с. 20].

Аналіз сутності педагогічної майстерності дозволив Н. Кузьминой виокремити три рівні діяльності вчителя:

I рівень – майстерність відсутня, але деякі компоненти в діяльності вчителя та його особистості обумовлюють можливість її існування;

II рівень – «гарний вчитель», «майже майстер», але за певними

ознаками його ще не вважають майстром;

III рівень – вчителя характеризують як майстра своєї справи [197].

За визначенням А. Щербакова, педагогічна майстерність – це «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя» [449, с. 30].

Інституалізація поняття «педагогічна майстерність» відбулась завдяки науково-педагогічній діяльності академіка І. Зязюна, який є фундатором цього науково-практичного напрямку в системі середньої та вищої освіти в Україні. За визначенням І. Зязюна «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [296, с. 25; 297, с. 30]. Академік вважає, що сутність педагогічної майстерності слід розглядати в різних площинах: як найвищий рівень педагогічної діяльності, що характеризує якість результату; як вияв творчої активності особистості педагога, оскільки визначає психологічний механізм успішної діяльності.

Провідними здібностями педагогічної діяльності у структурі педагогічної майстерності І. Зязюна виокремлює комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність [296]. На основі власних напрацювань та аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних учених із проблем педагогічної діяльності І. Зязюна визначив критерії та рівні педагогічної майстерності педагога. Критеріями є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності) [297, с. 37].

Рівні І. Зязюна розподіляє таким чином: елементарний – наявність окремих якостей професійної діяльності, володіння знаннями; базовий – володіння основами педагогічної майстерності (знання, володіння методикою викладання, гуманістичне спрямування педагогічних дій, позитивні стосунки з учнями, вміння

організувати навчально-виховний процес); досконалий – чітка спрямованість дій учителя, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні, планування власної діяльності на тривалий проміжок часу з орієнтацією на розвиток особистості учня; творчий рівень – ініціативність і творчість у професійній діяльності, самостійне конструювання оригінальних, педагогічно доцільних, прийомів взаємодії, застосування рефлексивного аналізу, сформованість індивідуального стилю професійної діяльності.

Основні положення щодо сутності педагогічної майстерності стали підґрунтям навчального курсу та підручника «Основи педагогічної майстерності» за редакцією І. Зязюна (1987, 1989, 1997), який розкриває важливість становлення педагогічної майстерності педагога, оволодіння основними навичками професійної діяльності у процесі опанування основ педагогічної майстерності.

Важливим і об'єктивним аспектом проблеми проведення семантичних паралелей між поняттями «педагогічна майстерність» і «професійна успішність вчителя» є дослідження структури педагогічної майстерності. При цьому варто зазначити, що всі дослідники цієї проблеми виходять з того, що структура (лат. *structura*) – це побудова, яка детермінується певними складовими та зв'язками між ними.

Н. Тараскевич у структурі педагогічної майстерності виокремлює такі взаємопов'язані елементи: педагогічну спрямованість, професійні знання, здібності до педагогічної діяльності, вміння в галузі педагогічної техніки [408].

Найбільш цілісним є визначення структурних компонентів педагогічної майстерності у дослідженнях І. Зязюна, а саме:

- системотворчим фактором є гуманістична спрямованість;
- основою (підвалиною) професійної майстерності є професійна компетентність;
- педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- техніка, в основі якої – знання і здібності, дає змогу виявити

внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [297].

За Н. Кузьміною структура педагогічної майстерності містить: професійні знання, вміння, навички і володіння ними, що становить дидактичний аспект структури педагогічної майстерності.

Розкриваючи структурні компоненти майстерності та їх взаємодію, Ю. Азаров зазначає: «Взаємодія почуття і техніки призводить до цілісного образного впливу педагога на особистість, на колектив. І у цій єдності – сила майстерності. Подолання розриву між почуттями і технікою – вірний шлях до майстерності» [4, с. 126].

В. Куценко вважає, що складовими структури педагогічної майстерності виступають: психологічна і етико-психологічна ерудиція, група професійних здібностей, педагогічна техніка, низка професійно необхідних якостей особистості [200].

Зважаючи на велику кількість визначень педагогічної майстерності, виокремими маркери, які є спільними у визначеннях.

Творчий компонент педагогічної майстерності. Майстерність педагога за В. Загвязинським – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджується і виявляється через творчість [122, с. 13].

Г. Хозяїнов розкриває сутність педагогічної майстерності через творчу єдність її складових: «Здійснення педагогічної діяльності на високому рівні, заснованої на творчому поєднанні вихідних складових, що веде до досягнення результатів у конкретних умовах навчання, і є сутністю педагогічної майстерності в навчанні» [435, с. 73] та пропонує таке визначення: «Майстерність педагога у навчанні – це високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що проявляється в комплексному розв'язанні завдань освіти, виховання, розвитку учня» [435, с. 81].

З. Курлянд також пов'язує педагогічну майстерність з творчістю і рівнем культури, визначаючи її як високу культуру різноманітних видів діяльності вчителя: організаційної,

управлінської, виховної, навчальної, трудової тощо; та володіння вмінням здійснювати її творчо та ефективно [295, с. 33].

Є. Барбіна визначає педагогічну майстерність як «процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграцію особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професією, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне й технологічне забезпечення реалізації у справі її гуманістичної спрямованості» [28, с. 37].

Педагогічна майстерність визначається вченими з урахуванням таких творчих якостей учителя, як досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва [267, с. 4].

Педагогічна майстерність як мистецтво. На думку А. Кузьмінського, педагогічна майстерність тісно переплітається із поняттям «педагогічне мистецтво», так як майстерність – це високе мистецтво, довершене уміння в певній галузі; педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання педагогом-вихователем власних професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості вихованця, забезпечення високого рівня її інтелектуального і морально-духовного розвитку [201]. Г. Хозяїнов вказує, що високе мистецтво навчальної діяльності здійснюється на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду [435, с. 81].

Педагогічна майстерність як єдність знань та досвіду. В. Сластьонін зазначає, що теоретичні знання і практичні уміння, ґрунтовані на них, – це головний, об'єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів [380, с. 124, 151]. О. Столяренко розуміє педагогічну майстерність як професійну навченість викладача, що полягає в оволодінні ним системою психолого-педагогічних знань, навичок і умінь в організації освітнього процесу і його ефективному здійсненні, а також передбачає володіння педагогічною технікою використання мовних і немовних засобів, прийомів педагогічного спостереження,

аналізу, впливу, встановлення контакту тощо [396, с. 300-301].

Нерідко трактування педагогічної майстерності зводиться лише до умінь і навичок педагогічної техніки, що розглядається як важлива зовнішня ознака майстерності вчителя, сформована на основі досвіду, хоча не будь-який досвід, на переконання В. Сластьоніна, стає джерелом педагогічної майстерності [382].

Технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності як умілості й вправності пропонує І. Харламов, вважаючи, що педагогічна майстерність – це «доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, яка відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу» [432, с. 14]. Педагогічну майстерність як умілість В. Якунін вважає системною якістю педагога, що набувається в процесі професійного становлення [459, с. 537]. У таких підходах до визначення педагогічної майстерності окреслюється роль підготовленості, практичного досвіду і виявляється здебільшого діяльнісне, дещо знеособлене трактування поняття.

Педагогічна майстерність як особистісний показник. О. Щербаков, розширюючи особистісну сферу феномена, зазначає, що педагогічна майстерність – це синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва і особистісних якостей учителя [448]. В. Сластьонін у своїх пізніших наукових наробках починає розглядати майстерність учителя як синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу [382, с. 334].

М. Кухарев та В. Решетько безпосередньо визначають педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, які зумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі [206, с. 7]. Подібно до позиції І. Зязюна, Н. Тарасевич трактує педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної

діяльності [336, с. 170-171].

Ю. Азаров вважає, що в діяльності вчителя важливими є особистісні якості (завзятість і наполегливість, здатність «входити» в нову ситуацію тощо) та професійні вміння і навички, які виявляються в усіляких способах організації освітньої діяльності [3, с. 360], тоді як основою майстерності є знання закономірностей виховання дітей [4].

З позицій особистості трактує поняття педагогічної майстерності Г. Троцько, визначаючи його як морально-психологічний, емоційно-вольовий феноменом [416, с. 21]. В. Миндикану обґрунтовує системність комплексу властивостей учителя, що індивідуально формуються, усвідомлюються та використовуються і дозволяють вчителю досягти високого рівня навчання та виховання школярів [269].

Зважаючи на розгалуженість трактувань педагогічної майстерності, найбільш продуктивним в науково-педагогічній практиці визнається підхід колективу Полтавських авторів під керівництвом І. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність у результативному та процесуальному аспектах як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, як вищу творчу активність учителя, що зумовлюється результатами оволодіння знаннями, вміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу, індивідуальності вчителя [297, с. 5-7, с. 30]. Таке трактування поєднує всі означені характеристики – мистецтво (як довершеність), особистісний фактор як чинник оволодіння майстерністю, творчість як здатність пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності.

І. Зязюн зазначає: «Основи педагогічної майстерності – цілісна наука, яку досягнути нелегко, але без неї в школі нічого робити. Заняття з педагогічної майстерності допомагають оволодіти такими професійними навичками, які збуджують підсвідомість та емоційну

природу людини. Вони «відчиняють двері» в лабораторію педагогічної творчості» [134, с. 127]. Основним принципом оволодіння педагогічною майстерністю вчений вважав положення, що педагогічна майстерність як умова і засіб реалізації особистості вчителя, його позиції, творчого потенціалу. Згадуючи положення А. Макаренка про майстерність «як дійсне знання виховного процесу... виховне вміння», І. Зязюн розглядає сутність педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності [435, с. 128].

Зважаючи на викладене, педагогічна творчість є терміном-супутником педагогічної майстерності. На думку науковців, не може бути майстерності без творчого початку, а творчі вияви у педагогічній діяльності проявляються через майстерність діяльності вчителя. Педагогічна майстерність розглядається як досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів. Педагог, який прагне до майстерності, має проводити навчально-виховну роботу на рівні мистецтва, тобто вміло й вправно, оскільки її скеровано на формування особистості вихованця. Саме на цьому аспекті педагогічної діяльності наголошував К. Ушинський, зазначаючи: «Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, це вже мистецтво. В цьому розумінні і педагогіка буде, звичайно, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до вдосконалення в самій людській природі; не до вираження досконалості на полотні або в мармурі, а до удосконалення самої природи людини – її душі і тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина» [363, с. 106].

Поняття «педагогічна творчість» в психолого-педагогічних джерелах розглядалось в різних аспектах свого визначення: як творчий процес у діяльності педагога (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник, Л. Рувинський, Н. Хмель та ін.), як інтегративна якість особистості вчителя (З. Левчук, Л. Лузіна, В. Лісовська та ін.), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н. Кічук); як один із напрямів педагогіки творчості виховання та самовиховання особистості (В. Андреев).

Основним критерієм ефективності педагогічної творчості вчителя, за С. Сисоевою, є її результативність, яка тлумачиться як забезпечення вчителем позитивної динаміки формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя, які визначатимуться в результаті порівняння досягнутого з вихідним значенням [363, с. 110].

М. Поташник виокремлює такі риси творчого вчителя: високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, управлінських та інших педагогічних розв'язків, творчий стиль мислення, творча фантазія, розвиток уявлення, прагнення досягти ефективних результатів у педагогічній праці, високий рівень загальної культури [300]. В. Кан-Калик і М. Нікандров розглядають творчість як неодмінну умову педагогічного процесу, об'єктивну професійну необхідність у діяльності вчителя, окреслюючи етапи педагогічної творчості [300].

Творчість як особистісну рису учителя розглядає Н. Кічук [162], яка на підставі аналізу праць педагогів-класиків і сучасних досліджень проблеми педагогічної творчості виокремлює специфічні особливості творчої праці сучасного вчителя та робить висновок, що, крім соціально-професійних особливостей педагогічна творчість передбачає як загальні, так і специфічні риси характеру вчителя.

В. Лісовська розглядає творчу особистість вчителя як єдність внутрішніх його передумов до творчості (педагогічна креативність) і зовнішніх виявів (різні види професійної діяльності: навчальна,

навчально-дослідна, спілкування тощо). Вона розглядає креативність як системоутворювальний компонент професійної діяльності майбутнього педагога [215].

О. Піскунов вважає, що важливою ознакою педагогічної креативності вчителя є педагогічна спрямованість його мислення, яка характеризується гнучкістю, альтернативністю і умінням знаходити в конкретних педагогічних ситуаціях різні варіанти їх розв'язку. Н. Кічук важливою рисою педагогічної креативності вважає розвинуте творче мислення педагога, інтелектуальну активність [162, с. 33].

Творчість є обов'язковою умовою майстерності. Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності в навчально-виховному процесі. Саме тому творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості й обов'язково завдяки сумлінності, завзятості, працелюбності, вмінню долати труднощі, перетворенню вміння на навички, тобто при накопиченні досвіду, з часом [363, с. 106].

Сутністю поняття «професійна творчість», на думку В. Худякова, є акт виробництва новизни в процесі будь-якої професійної діяльності поза залежності від предметного змісту, хоча така новизна може мати широкий спектр проявів, серед яких виокремлюють об'єктивний аспект творчості (для усіх) і суб'єктивний (для себе) [451, с. 420-421].

В акмеології професійна творчість розглядається як компонент професіоналізму, професійної культури переважно в особистісному аспекті, включаючи розвиток здібностей, професійно-особистого потенціалу, інноваційної спрямованості, креативності, професійно-творчих якостей професіонала, які пов'язані із формуванням суб'єктної позиції, прагненням до постійного самовдосконалення, збагаченням змістів професійної діяльності, розвитком мотивації досягнень, що не дозволяє суб'єкту праці зупинятися на рівні

майстерності (який із суспільного погляду і є бажаним) [97, с. 91-94; 96, с. 66-68].

Будучи пов'язаним із майстерністю вчителя-вихователя, феномен педагогічної творчості як самостійний об'єкт досліджень трактується ще більш неоднозначно, що пояснюється недостатнім станом наукової розробленості проблеми, а існуючі визначення поняття відображають різноманітність поглядів учених на сутність педагогічної творчості [84, с. 32]. Їх узагальнення дозволило виокремити найбільш важливі підходи до розуміння феномена педагогічної творчості.

Визначальними рисами педагогічної творчості виступають новизна, оригінальність, нестандартність процесу та результату педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в педагогічній науці та практиці (Ф. Гоноболін, А. Маркова, І. Харламов та ін.). За визначенням учених, педагогічна творчість – це оригінальний та високоєфективний підхід учителя до навчальних завдань, збагачення теорії і практики навчання і виховання [77, с. 326], це завжди пошук та знаходження нового [247, с. 51].

Педагогічна творчість містить елементи новизни, що найчастіше за все пов'язано не стільки з продукуванням прийомів навчально-виховної діяльності, скільки з деякою їх модернізацією, новаторство ж розуміється як справжнє відкриття, важливий винахід [432, с. 15].

Таким чином, критеріями новизни можуть бути як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст педагогічної творчості. У вузькому, суб'єктивному значенні педагогічна творчість – це «відкриття для себе», нові для педагога думки, ставлення, оцінки, способи діяльності, що зумовлює розуміння педагогічної творчості як родової ознаки праці вчителя-вихователя будь-якого рівня результативності, завжди пов'язаної з перетворенням, з постійно мінливими умовами розв'язання педагогічних задач та ситуацій (В. Кан-Калик, А. Маркова, М. Никандров, М. Поташник, В. Харкін). У широкому, об'єктивному розумінні педагогічна творчість – це створення передового педагогічного досвіду,

новаторство, що істотно змінює погляди на педагогічні явища і пов'язується із вищими творчими досягненнями педагога, вищими рівнями майстерності, мистецтвом учителя (Ю. Азаров, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Раченко, Г. Харламов та ін.) [84, с. 38].

У сучасних умовах активного поширення ідей творчого підходу до педагогічного процесу слушним є застереження не перетворювати педагогічну творчість на «безмежний волонтаризм» [316], педагогічну творчість слід відрізнити від прожектерства, підробок, «оригінальничання» [321, с. 9], що не мають нічого спільного ані з педагогічною наукою, ані з творчою педагогічною діяльністю [379]. Тому у визначеннях педагогічної творчості багато авторів, крім новизни, наголошують на результативності, високій ефективності педагогічної діяльності, соціальній значущості, доцільності, оптимальності створених педагогічних інновацій.

Н. Яковлева визначає педагогічну творчість як свідому цілепокладальну діяльність учителя, спрямовану на оригінальне та високоефективне вирішення педагогічних завдань [455]. М. Кухарев та В. Решетько тлумачать педагогічну творчість як діяльність, засновану на здібностях, що забезпечують успішність прогнозування, реконструювання і корекції продуктивної педагогічної діяльності та її результату [205, с. 247]. М. Поташник пов'язує педагогічну творчість з оптимізацією навчання [321].

Інші автори визначають педагогічну творчість через її вплив на розвиток особистості учасників педагогічного процесу. Н. Кузьміна сутність педагогічної творчості вбачає у вирішенні учителем незліченної кількості педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті формування творчої особистості учня, людини, а в професійних закладах освіти – основ професійної майстерності, готовності до продуктивної праці [197, с. 12].

С. Сисоева трактує педагогічну творчість як особистісно-розвивальну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [363, с. 32].

Р. Скульський під педагогічною творчістю розуміє такий

варіант організації професійної діяльності вчителя, який забезпечує максимальні результати розв'язання навчально-виховних завдань та безпосереднє зростання загальної та професійної культури педагога [379, с. 10], що також передбачає систематичне самовдосконалення професійної майстерності шляхом оволодіння новітніми досягненнями науки, передового педагогічного досвіду і активізації власних науково-методичних пошуків [379, с. 59].

Багато вчених при визначенні сутності поняття педагогічної творчості трактують цей феномен переважно як властивість особистості, виокремлюючи різні доміанти в її структурі. Ю. Азаров, не пропонуючи конкретного визначення, окреслює роль творчого натхнення педагога, інтуїції, передбачення [3, с. 413-438]. З. Левчук окреслює значення потребнісно-мотиваційного блоку в структурі особистості – потреби в новизні, прагнення до перетворення, до пошуку [210, с. 8-9]. В. Лисовська та Н. Посталюк розглядають педагогічну творчість через інтелектуальний компонент [215; 333], О. Пехота – через неповторну індивідуальність учителя, що зумовлює самотутність, унікальність педагогічної праці [306].

3.2. Педагогічний професіоналізм як показник професійної успішності вчителя

Питання професіоналізму у професійній діяльності вчителя все частіше стають предметом наукових досліджень протягом останніх років. Науковці аналізують зміст педагогічної праці, виокремлюють специфічні характеристики професії вчителя, кваліфікаційні ознаки, окреслюють її особливості та специфіку.

Визначення професіоналізму одним із перших запропоновано у Енциклопедії професійної освіти (1999, за ред. С. Батишева): це особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності

виконуваних завдань; головним у процесі розвитку професіоналізму є не обсяг засвоєваної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [451, с. 379]. Близьким до професіоналізму та більш вживаним є поняття «професіонал», що трактується у довідниках як той, хто обрав якусь заняття своєю професією, фахівець своєї справи [286, с. 523; 451, с. 372]; як «добрий фахівець», «знавець своєї справи» [54, с. 995]. Проте, ці визначення є доволі вузькими, не розкривають особливості професії та професійні функції.

У наукових психолого-педагогічних джерелах визначення поняття професіоналізму зустрічається доволі часто. Вперше визначення професіоналізму запропоновано Н. Кузьміною як якісної характеристики суб'єкта діяльності (представника певної професії), що визначається мірою володіння ним сучасним змістом та засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення та кількісних показників такої діяльності, проте із різною мірою оволодіння, «тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії» [197, с. 11]. Отже, більш пізні трактування професіоналізму більш повно розкривають специфіку професійної діяльності фахівців.

У тлумаченнях професіоналізму прослідковується активно-дієвий аспект та зв'язок із мистецтвом діяльності у розумінні високого рівня досконалості та майстерності, а її результативність – із професійною успішністю. Психологічні аспекти професіоналізму характеризуються оптимальною інтенсивністю та напруженістю праці високої точності, надійністю й організованістю дій, низькою опосередкованістю, креативністю, суб'єктністю, спрямованістю на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [97, с. 66-67]. У цих аспектах прослідковується близькість понять професіоналізму та успішності, що дозволяє їх характеризувати за спільними ознаками високої та стабільної продуктивності й ефективності діяльності.

Ототожнення майстерності з професіоналізмом, або ж

розуміння майстерності як важливої складової професіоналізму, близької за змістом до професіоналізму діяльності, призводить до звуження розвитку практичних умінь і гнучких навичок, хоча при цьому необхідно володіти особистісними якостями як стартовими можливостями для оволодіння майстерністю [97, с. 66-67].

Пояснення сутності професіоналізму на основі діяльнісних і особистісних чинників ґрунтовно здійснено групою акмеологів під керівництвом А. Деркача з відокремленням понять «професіоналізм діяльності» та «професіоналізм особистості». Професіоналізм діяльності визначено як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю. Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [96, с. 307-308].

Результатом наукових пошуків акмеологів стало узагальнення розуміння професіоналізму як інтегральної психологічної характеристики людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, досягнення нею високих професійних результатів та наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей. Науковці виокремили дві основні сфери професіоналізму: мотиваційна – спонукання людини до праці, її сенс, цілі, домагання; операційна – використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленнєвих здібностей тощо [283, с. 188]. Такий підхід розкриває цілісність професіоналізму як якісної та особистісно-діяльнісної характеристики професійної діяльності.

Сутнісні характеристики професіоналізму є загальними

інваріантами – необхідними і достатніми для ефективності роботи, до яких відносять розвиток саморегуляції, антиципацію, образну сферу, уміння приймати і реалізовувати рішення [299, с. 126].

Специфічні ознаки та зміст поняття «педагогічний професіоналізм» є досить близьким до поняття «професійна успішність вчителя», оскільки, як зазначає Н. Гузій «успішне ж функціонування людини у педагогічній професії зумовлюється якісними характеристиками її професіоналізму, майстерності, творчості, культури» [83]. Отже, можемо говорити про професійну успішність як про яв прояв якісних показників означених характеристик діяльності вчителя.

Такими змістовими характеристиками виступають специфічні особливості педагогічної праці, що полягають у гуманістичному, колективному, творчому характері педагогічної діяльності, що вимагає «подвійної» підготовки – людинознавчої і спеціальної» [382, с. 10-11]. А. Маркова вбачає специфічні особливості діяльності педагога у суб'єкті та об'єкті педагогічної діяльності, якими є люди; у творчому характері меті та завдань; в особистісно опосередкованих співтворчістю способах діяльності, які мають комплексний характер; у результатах, які передбачають як об'єктивні зміни в учнях, так і їх суб'єктивну задоволеність, внутрішній комфорт [283, с. 205-206]. Окрім зазначеного, дослідники визначають важливість засвоєння професійно-педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і є сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти і роботою вчителя, що і визначає приналежність людини до педагогічної професії [283, с. 116].

Український педагогічний словник характеризує педагога як особу, фахом якої є навчання, виховання та наукова діяльність, а вихователем вважається шкільний учитель, працівник поза-шкільних закладів, вихователь дитячого садку [75, с. 53, 250].

На думку Н. Гузій, існують деякі неузгодження у трактуванні значень понять «вчитель», «вихователь» та «педагог», що впливає і на правильність розуміння сутності професіоналізму в педагогічній

праці, у діяльності вчителя [299]. Авторка погоджується із Н. Кузьміною, що педагогічну професію слід розуміти як такий рід діяльності, в якому джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху [198, с. 9], а також з твердженням Є. Климова, що «педагог – це професія, а вчитель (математики, географії тощо) – це педагогічна спеціальність» [164, с. 175].

Поєднуючи виховну та освітню діяльність в єдине ціле, Н. Гузій вважає, що професіоналізм працівників освітньо-виховної сфери є «соціально-педагогічним явищем, що виступає багатомірною характеристикою якості педагогічної праці на рівні нормативних вимог, які висувуються суспільством відповідно до сучасних цілей і завдань різних галузей освіти. Вони розкривають «стандарты» педагогічного професіоналізму і фіксуються в педагогічних професіограмах, кваліфікаційних характеристиках, педагогічних категоріях, посадах і званнях» [299].

Соціально-педагогічний аспект професіоналізму освітянських кадрів насамперед є важливим суспільно значущим орієнтиром у наукових дослідженнях цієї сутнісної характеристики культури професійно-педагогічної спільноти як її соціальної домінанти. Цей аспект професіоналізму підкреслила Е. Карпова, зауваживши, що: «феномен якості педагогічної діяльності належить до соціального рівня руху матерії та в своєму розвитку об'єктивно підпорядковується законам суспільного, а не індивідуального буття і являє собою соціально та історично обумовлене явище. Його конкретний і специфічний зміст виявляється в функції, яку така діяльність виконує в суспільстві на певному етапі його розвитку» [157, с. 47].

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити такі трактування поняття педагогічного професіоналізму:

– професіоналізм сучасної педагогічної діяльності полягає у привнесенні до неї елементів наукового дослідження з метою контролю і самоконтролю міри її продуктивності, а продуктивність, інакше кажучи, – майстерність, що вимірюється» [195, с. 8]; рівні

педагогічної діяльності диференціюються за ступенем продуктивності залежно від педагогічної майстерності і педагогічної творчості;

– як концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, як інтегративну властивість особистості, що формується в діяльності, а також як процес і результат творчої педагогічної діяльності (І. Багаєва); як процес та результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, умінь їх передавати дітям і самокорекцію професійної діяльності, а в його структурі виокремлює професіоналізм знань як базис, професіоналізм спілкування як готовність і умінь їх використовувати на практиці та професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамізм розвитку професіоналізму педагога [27, с. 14-15];

– як якісний показник продуктивності педагогічної [240, с. 7];

– основу педагогічного професіоналізму становить таке складне особистісне утворення вчителя, як морально-психологічна готовність до професійної діяльності [173, с. 78];

– здатність розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи, при цьому, сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників [316, с. 256];

– індивідуальна неповторність комбінації якостей учителя [78];

– поєднання соціальної, діяльнісної та особистісної складових; високий рівень професійної діяльності, прагнення до змін і розвитку в процесі праці, внесення творчого компоненту у професію, стимулювання інтересу в суспільстві до результатів своєї роботи [247, с. 58];

– як особистісна якість вчителя; цілісне інтелектуальне, емоційне, дієво-вольове утворення в структурі особистості, що визначає всі напрями діяльності педагога, його професійне зростання і майстерність [81, с. 180];

– як високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну

майстерність, що забезпечують конкурентоздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти [282, с. 29].

Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, феномен педагогічного професіоналізму окреслено у дисертаційному дослідженні Н. Гузій [83]. Науковець зазначає, що ця категорія складним чином інтегрує педагогічну майстерність як системоутворювальний чинник його діяльнісної характеристики, педагогічну творчість – особистісної, і педагогічну культуру – узагальнювальної, аксіологічної. Дослідниця зазначає фундаментальність, системність, масштабність, автономність та узагальнювальний характер професіоналізму педагога, його взаємозв'язок та взаємозумовленість з педагогічною майстерністю, творчістю, культурою та іншими дефініціями [83], що дало підстави вважати професіоналізм педагога науковою категорією та одним із центральних понять теорії педагогічної праці.

Н. Гузій визначає професіоналізм педагога як психолого-педагогічний феномен, який є індивідуальною проєкцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення та обґрунтовує таке визначення: це «складне інтегративне динамічне багатоступеневе утворення, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуро-відповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури» [83, с. 17].

Ретроспективний аналіз проблематики професіоналізму педагогічної праці у зарубіжній та вітчизняній суспільній і науковій думці дозволив авторці визначити основні періоди та етапи її дослідження. Найбільш вагомий науковий інтерес становить виокремлений авторкою другий період (XX ст. – початок XXI ст.), на якому здійснено наукову розробку проблеми професіоналізму

педагога: опосередковане вивчення проблеми (20-30-ті та 40-60-ті рр.) в контексті виявлення загальних вимог до педагогічної праці і характеристик її досконалості, пошук шляхів підвищення ефективності організації педагогічної освіти (П. Блонський, А. Калашніков, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Мединський, С. Миропольський, А. Пінкевич, М. Пістрак, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.) та започаткування цілеспрямованих дидакалогічних досліджень (М. Гармсен, С. Гінзбург, М. Зотін, Р. Кутєпов, Т. Лубенець, М. Мамонтов, Т. Маркар'ян, Г. Прозоров, Я. Чепіга та ін.); поглиблення науково-теоретичних та експериментальних досліджень (60-80-ті рр.) різноманітних сторін й аспектів проблеми професіоналізму педагогічної праці, становлення дидакалогічних наукових шкіл (Ф. Гноболін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Раченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Р. Хмельюк та ін.); активізація безпосередніх комплексних вітчизняних та зарубіжних досліджень (на зламі XX – XXI століть) проблеми професіоналізму педагога на сучасній методологічній та методичній базі (І. Багаєва, Л. Гребенкіна, Б. Дьяченко, І. Зязюн, М. Кларин, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Т. Попкевич, Л. Пуховська, Є. Рогов, Р. Роман та ін.) [83, с. 14].

Виходячи із встановленої особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму педагога та використовуючи термінологію Н. Кузьміної, Н. Гузій розробила концептуальну схему модельної конструкції, яка охоплює професіоналізм педагогічної діяльності та професіоналізм особистості педагога, їх системоутворювальні чинники – педагогічну майстерність та педагогічну творчість як базові складові й органічно взаємопов'язані підсистеми [83, с. 18].

У дослідженні підкреслено, що фундаментально-теоретичні, предметно-змістові, організаційно-методичні основи процесу формування педагогічної майстерності, творчості студентів забезпечуються при викладанні однойменних дисциплін успішно розроблених (Є. Барбіна, О. Глузман, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Мороз, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Семиченко, Н. Тарасевич,

Л. Хомич та ін.).

У дослідженні розкрито сутність дидакалогічної освіти (підготовки) «як процес і результат засвоєння студентами теоретичних і прикладних знань про специфіку, закономірності, механізми досягнення фахівцем-освітянином успіху та високої якості праці у педагогічній професії на рівні особистісних цінностей і смислів» [83, с. 21].

Науковцем обгрунтовано та апробовано педагогічну концепцію і відповідну науково-методичну систему становлення професіоналізму майбутніх педагогів, яка полягала у «створенні дидакалогічно-орієнтованого педагогічного простору, який сприяв би успішному самовизначенню студентів щодо соціально-культурних цінностей і смислів педагогічної професії, – від усвідомлення правильності її вибору через цілеспрямований розвиток професійних інтересів і схильностей, вироблення системи поглядів, переконань, установок до набуття теоретичного та практичного досвіду професійно-творчого зростання та самореалізації у педагогічній професії, а відтак, і становлення їх професіоналізму» [83, с. 23].

Такий підхід до вибудови змісту та процесу освіти, зорієнтований на досягнення професійної успішності є значимим за сучасних підходів реформування системи освіти, в якому першочергову роль відіграє підготовка нового вчителя як агента змін в освіті. З метою вдосконалення системи педагогічної освіти затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018), в якій зазначено, що «на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін» [176]. Метою Концепції визначено необхідність «вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної

політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [176].

3.3. Акмемодель професійної успішності майбутнього вчителя

Професійна успішність вчителя може досягати найвищого щабля свого вияву. Ці характеристики набувають обґрунтованості у контексті акмеології, яка вивчає закономірності та технології розвитку майстерності, творчості та професіоналізму, як «акме»–форм оптимального здійснення певних видів професійної діяльності.

Сучасні дослідники Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, С. Пальчевський, С. Пожарський, П. Флоренський та інші характеризують «акме» як сутність, яка проявляється у таких властивостях: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності [219].

Сучасні наукові джерела пропонують декілька трактувань «акме»: у широкому розумінні як ступінь зрілості, що характеризується фізичною, особистісною та суб'єктивною зрілістю людини; у вузькому – пік розвитку, максимальний прояв особистісного ресурсу людини, поведінка якої характеризується вчинками, значущими не тільки для її життєдіяльності, але й для всього суспільства [41, с. 11]. О. Бодальов визначає «акме» як багатовимірний стан людини, що охоплює значний етап її життя і завжди демонструє, наскільки вона відбулася як громадянин, як фахівець-трудівник, як особистість, і, разом з тим, ніколи не є статичним та відзначається варіативністю і мінливістю [42, с. 5].

Психолінгвістичний аналіз акме дозволив В. Федорову сформулювати основні положення: акме-феномен, який існує незалежно від свідомості людини; акме є семіотичним, символічно-образним багатофункціональним феноменом, виразом якого є певний текст, сюжетом якого є історія професійного становлення; акме є удаваною вищою точкою (піком) професійного зростання; шлях до цієї професійної зрілості є сюжетом чи текстом історії професійного життя; повноцінне досягнення професійної компетентності не є можливим і залишається нездійсненим бажанням [420, с. 34].

На думку учених-акмеологів (О. Бодальов, В. Ганжин, А. Деркач) змістом «акме» є засвоєння гуманістичних цінностей, вибір стратегії розвитку життєдіяльності, що передбачає постійний рух до реалізації завдань, корисних всім людям; створення людиною власного середовища для саморозвитку; самовідданість та уміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозування наслідків власних вчинків; прагнення до об'єктивності та здатність приймати виважені рішення [41].

Проведений аналіз джерел дає можливість виокремити такі характеристики акме: активність життєдіяльності людини, вершина особистісного розвитку, максимальна актуалізація здібностей та використання особистісних ресурсів, задоволення від досягнення вершин життєдіяльності.

Акмеологія як наукова дисципліна вивчає закономірності й феномени розвитку людини до ступеня її зрілості та досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку; аналізує розвиток людини, як індивіда, особистості, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності; як суб'єкта життєдіяльності, який є здатним до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, А. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, А. Маркова та ін.) [318].

Предметом вивчення педагогічної акмеології є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи удосконалення як професіонала.

В. Вакуленко зазначає, що на сьогодні починає формуватися акмеологія вищої педагогічної освіти, предметом якої є: закономірності, умови, фактори і стимули продуктивного функціонування системи педагогічних освітніх закладів; закономірності самореалізації творчих потенціалів основних учасників освітнього процесу; фактори, що сприяють і перешкоджають досягненню найвищих результатів (вершин) в умовах обмежень і розпоряджень, що накладаються на освітні заклади [49]. З точки зору акмеологічного підходу пріоритетними у вибудові освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти є підготовка і становлення педагога як професіонала, віднайдення шляхів удосконалення такої підготовки в напрямі самоствердження особистості та індивідуалізації підходів.

Аналізуючи теоретичні основи педагогічної акмеології Н. Носовець зазначає, що вона вивчає співвідношення загального особистісного розвитку людини з професійним, взаємозв'язок етапів її соціалізації і професіоналізації, виходячи з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, а професійна діяльність особистості відіграє провідне місце [279]. Отже, професійна успішність впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя.

Для здійснюваного дослідження важливим є аналіз поняття професійного акме. Науковці зазначають, що акме в професійному розвитку (професійне акме) – це психічний стан, який означає вищий для даної людини рівень в його професійному розвитку на даному відрізку часу; максимальну мобілізованість, реалізованість всіх професійних здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя (при відсутності перенапруження і використання всіх можливостей організму) [7, с. 5]. Можна вважати, що професійне акме вчителя – це найвищий щабель в професійному розвитку вчителя на певному етапі професійної кар'єри.

Професійна акмеологія приділяє значну увагу визначенню та аналізу рівнів професійної діяльності та зрілості особистості

фахівця [70]. У становленні професійності особистість проходить чотири етапи оволодіння професією: 1) початковий рівень оволодіння професією (адаптація до неї, первинне засвоєння чинних норм, необхідних технологій тощо); 2) рівень фахової майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків професійного досвіду, оволодіння прийомами індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу до суб'єктів взаємодії); 3) рівень самоактуалізації в професії (усвідомлення можливостей професії для розвитку особистості, саморозвиток за допомогою професії) та найвищий 4) рівень – рівень творчості фахівця (особистісний творчий вклад, внесення авторських пропозицій щодо окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, створення нових систем ефективної взаємодії). На цьому рівні особистість досягає професійної успішності, її професіоналізм досягає вершин свого розвитку, а професійна діяльність перетворюється у творчу, рефлексивну та самодостатню.

В. Огнев'юк зазначає, що акме в професійному розвитку можуть не співпадати у часі з акме, що досягає людина як індивід, як особистість: піки в розвитку людини як індивіда, як особистості, як суб'єкта професійної діяльності можуть відбуватися в різний час, хоча в цілому акме, підйоми в розвитку сфер психіки можуть ставати джерелом, каталізатором для появи акме в інших сферах [6; 7; 9]. Таким чином, людина може досягати професійних акме різної ступені суспільної і особистісної значимості в різні життєві періоди.

Виокремлюють об'єктивно і суб'єктивно значущі професійні акме. Об'єктивно (суспільно) значущі акме – це високий рівень педагогічних досягнень вчителя, що є загальноновизнаними та значно перевищують нормативні показники. Ці досягнення засвідчують високий рівень педагогічної майстерності, індивідуальної педагогічної творчості, інноваційності у педагогічній діяльності. Такі результати праці означають досягнення рівня професійної успішності та позитивна суспільна оцінка таких результатів. Суспільно значущі професійні акме для педагога – це визначні

досягнення, творчі надбання, інноваційний досвід та визнання цих досягнень оточенням.

Суб'єктивно (особистісно) значущі професійні акме – це високий рівень професійних досягненим вчителя, які оцінюються самим вчителем як важливі та суттєво перевищують попередні результати. Насамперед, важливим є особистісне переживання успіху професійних досягнень у певний період професійної діяльності. Індивідуальні суб'єктивно значущі професійні акме означають «мобілізацію зусиль педагога, перемогу над собою, перевищення ним своїх попередніх професійних результатів, досягнення нового для себе рівня професіоналізму, здатність надати своєму професійному розвитку прогресуючий характер» [7, с. 7].

Оскільки термін «акмеологія» запропоновано М. Рибніковим (1928) для визначення періоду «зрілості» (дорослості), який характеризує найпродуктивніший, творчий період життя людини [56], дослідники прослідковують зв'язок зрілості та різних періодів акме. Акмеологія всебічно характеризує особливості найважливішого щабля, який проходить людина у своєму розвитку – щабель зрілості, визначає подібне і відмінне у зрілості у різних людей і проявляє у них своєрідність дії чинників, які обумовлюють індивідуальну картину зрілості. Науковці зазначають, що стан зрілості не з'являється у людини несподівано й одразу, а на нього «працює» усе попереднє життя людини [127, с. 10].

Аналіз поняття «професійна зрілість» дозволяє окреслити обов'язкову умову професійної зрілості – «ефективність» професійної діяльності, що є характеристикою професійної успішності. Науковці зазначають, що час виходу «професійної зрілості» на рівень «акме» людини у всіх її макровимірах дуже часто не збігається, тому можна говорити лише про відносний збіг, що робить проблематичним визначення об'єктивних критеріїв зрілої людини, оскільки фізична зрілість, розумова зрілість, громадянська зрілість тощо не співпадають у часі. Б. Ананьєв констатує: «...настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадська), суб'єкта пізнання (розумова

зрілість) і праці(працездатність) в часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях» [56]. Тому, в сучасних психолого-педагогічних джерелах поняття «зрілість» часто тлумачиться як якість в психічному розвитку людини.

У той же час науковці відзначають різні періоди акме, які виражаються як досягнуті людиною вищі для неї рівні громадянськості, працездатності, гуманізму тощо. Цей відрізок її зрілості є її «акме», її вершина, а «висота досягнень» залежить від того, наскільки ця вершина є змістовно багатогранною і цілісною, особистісно та соціально значущою, новаторською, оригінальною у результатах. Ці показники «залежить від особливостей життєвого шляху, який пройшла людина до свого «акме», від соціальної, економічної, політичної, правової, соціально-психологічної ситуацій, в які вона потрапляла, піднявшись і перебуваючи на щаблі зрілості. Але не меншою мірою якісні показники її «акме» визначаються тим, який сформувався у неї світогляд, загальний і спеціальний інтелект, моральне ядро, наскільки розвинулися здібності творця» [242].

Серед чинників професійної зрілості, науковці виокремлюють такі: 1) суб'єктивну значущість професійної діяльності, представлену такими складниками: суб'єктивний зміст професійної діяльності; мотиваційні компоненти діяльності; місце праці в житті індивіда; суспільні норми трудової діяльності (Б. Вілперт, Р. Куантаніла); 2) зовнішню (оцінка ефективності діяльності суб'єкта діяльності з боку інших людей) й внутрішню (задоволеність професійною діяльністю) оцінку ефективності професійної діяльності. 3) престижність професії [127, с. 10-11].

Акмеологічний підхід у педагогічній освіті визначає пріоритетним забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктними ознаками якого є ініціативність, самостійність, цілепокладання, планування та передбачення; інтенсивна включеність у діяльність та прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації); орієнтація на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації у

творчості; інтеграція свого професійного шляху, структурування свого професійного досвіду і досвіду інших [6].

За умов застосування акмеологічного підходу домінуючу роль відіграє проблематика розвитку педагогічних здібностей студентів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому педагогічна успішність обумовлюється як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, серед яких провідну роль відіграють педагогічні здібності та особистісне (позитивне, гуманістично спрямоване) ставлення до професійної діяльності.

Отже, визначальними чинниками становлення професійної успішності за акмеологічного підходу виокремлюють такі: здібності до педагогічної діяльності; професійну компетентність; педагогічну мотивацію (свідомий умотивований вибір професії); гуманістичну спрямованість (любов до дітей, повага, толерантність тощо); особистісні якості (чесність, справедливість, чемність, вимогливість, цілеспрямованість, працездатність, наполегливість тощо) та зовнішні чинники (безпечне освітнє середовище, співпраця і підтримка педагогічного колективу тощо).

На думку А. Деркача та Н. Кузьміної кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу є акмеологічна спрямованість особистості, яка містить структурні компоненти: професійно-ціннісні орієнтації: соціально обумовленні цінності педагогічної діяльності (виховання вільної гармонійної особистості дитини, розвиток його творчих здібностей, стимулювання пізнавальних інтересів, прагнення до саморозвитку та ін.), особистісні цінності педагогічної діяльності (цінності-цілі – можливість розвивати професійно-творчі здібності, професійне самовдосконалення; цінності-засоби – творчий характер педагогічної діяльності, засвоєння професійних знань, вмій, навичок); професійне цілепокладання: усвідомлення соціально-педагогічних цілей, вибір власних цілей педагогічної діяльності і професійного самовдосконалення, усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності і професійного самовдосконалення; професійна мотивація: інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення значущості результату

педагогічної діяльності, потреби в отриманні якісної професійної освіти; прагнення до професійного успіху: мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, готовність дотворчої професійної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії [98, с. 106].

Створення акмемоделі професійної успішності (ПУ) – це вибір найкращого варіанту управління процесом становлення ПУ майбутніх учителів, за якого відбуваються зміни не тільки процесу педагогічної освіти, а самозмінюється власне суб'єкт навчання у напрямі саморозвитку та самовдосконалення.

Задля розробки акмемоделі ПУ звернемось до розкриття змістової сутності моделювання. На думку О. Дубасенюк, моделювання є невід'ємним аспектом у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі [102]. Більшість науковців (А. Глузман, В. Кудін, О. Пехота, В. Шило та ін.) вважають, що модель виступає теоретичним взірцем-еталоном; є засобом існування знань, носієм знань, тобто є штучним елементом, який створюють для кращого пізнання системи.

У педагогічних галузях моделі створюються для розширення існуючих теорій організації освітнього / навчально-виховного процесу; регулювання процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; пояснення специфіки розвитку обдарованих особистостей; визначення умов формування конкурентноздатного фахівця; діагностики стану та динаміки професійного розвитку тощо [261, с. 83].

Спираючись на напрацювання В. Шило, О. Дубасенюк вважає, що для студентів важливо окреслити такі моделі: модель педагога (модель його професійної діяльності), структурну модель навчального процесу за п'ять років, моделі творчості та її активізації, моделі особистості та її цілеспрямованості, моделі групи студентів, моделі окремих дисциплін. На основі аналізу науково-педагогічних джерел, науковець стверджує, що моделювання педагогічних систем стає все більш актуальним та ефективним напрямом педагогічної науки, а представлені

педагогічні моделі органічно поєднують навчання та наукові дослідження, відкривають можливості для формування нових якісних та кількісних критеріїв, нових знань [102].

Підтримуючи дане твердження, вважаємо за необхідне звернутись до дослідження акмеомоделі професійної успішності вчителя та запропонувати авторську модель означеного конструкту.

Акмеомодель ПУ – це модель, яка має відображати взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості майбутнього вчителя та прогнозованими показниками професійної успішності (Я-реальне – Я-ідеальне), а також чинниками та етапами її становлення. Модель передбачає організацію тієї педагогічної системи, в межах якої відбувається становлення професійної успішності майбутнього вчителя та коригування цього процесу за особистісними показниками індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Проблеми формування акмеологічної моделі сучасного педагога розглядаються в дослідженнях Г. Данилової, А. Деркача, Г. Кримської, Н. Кузьміної, В. Максимової, В. Панчук.

У педагогічних наукових дослідженнях пропонують акмеологічні моделі сучасного педагога та рівні професійного зростання особистості. Акмеологічна модель педагога, розроблена Г. Даниловою, містить компоненти: компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності); особистісну орієнтацію (самореалізацію у контексті акмеологічної моделі «Я – компетенція» в динаміці від «Я – реальний» до «Я – перспективний (ідеальний)»); морально-духовну культуру (моральну свідомість, моральну діяльність, моральні стосунки) [86, с. 6].

В. Максимова складовими акмеологічної моделі визначає професійну, особистісну духовну зрілість та акмеологічну позицію педагога. Професійну зрілість автор визначає як готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, структура якої передбачає професійну компетентність як систему знань і умінь педагога; педагогічну майстерність як здатність до

творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; педагогічну спрямованість професійної діяльності як систему домінуючих мотивів роботи у школі, стійку мотивацію педагогічної діяльності [294, с. 58]. Окреслені моделі є доволі близькими за своєю сутністю.

Професійна акмеологія приділяє значну увагу визначенню та аналізу рівнів професійної діяльності та зрілості особистості фахівця [70]. У становленні професійності особистість проходить чотири етапи оволодіння професією: 1) початковий рівень оволодіння професією (адаптація до неї, первинне засвоєння чинних норм, необхідних технологій тощо); 2) рівень фахової майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків професійного досвіду, оволодіння прийомами індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу до суб'єктів взаємодії); 3) рівень самоактуалізації в професії (усвідомлення можливостей професії для розвитку особистості, саморозвиток за допомогою професії) та найвищий 4) рівень – рівень творчості фахівця (особистісний творчий вклад, внесення авторських пропозицій щодо окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, створення нових систем ефективної взаємодії). На цьому рівні особистість досягає професійної успішності, її професіоналізм досягає вершин свого розвитку, а професійна діяльність перетворюється у творчу, рефлексивну та самодостатню.

В акмеологічних дослідженнях професійної діяльності Н. Кузьміна визначає групи факторів, що визначають її продуктивність: об'єктивні, пов'язані з реальною системою і послідовністю дій педагогів, спрямованих на досягнення необхідного результату; суб'єктивні, пов'язані із суб'єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності: мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, задоволеність, творчість; об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою освіти [194].

На основі викладеного виокремимо основні компоненти

акмеологічної моделі становлення професійної успішності майбутнього педагога [112, с. 12]:

- установка на професійно-особистісне зростання: когнітивно-емотивний компонент, емпатія, рефлексія;
- здатність до самопізнання: самопрезентація, соціальне порівняння (власного досвіду та досвіду інших);
- актуалізація здатності до розвитку: саморегуляція, внутрішній самоконтроль (самомоніторинг, самоатрибуція), саморозвиток;
- здатність до самореалізації – самовираження, самопроекування, самопрезентація.

Віповідно, можемо виокремити етапи становлення професійної успішності майбутнього вчителя [112, с. 13]:

I етап: підготовчий – формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя – установка на професійно-особистісне зростання;

II етап: діагностичний – розвиток здатності до самоусвідомлення та самопізнання майбутнім вчителем власних потреб та здатностей;

III етап: розвиваючий – актуалізація здатності до розвитку і саморозвитку, володіння емоціями, саморегуляції внутрішнього стану;

IV етап: розвиток здатності до самовираження, самопроекування, самоменеджменту та самопрезентації .

Акмепедагог – це цілісна особистість, яка є професіоналом – дослідником, інноватором-пошуковцем, зрілою (з морально-духовними цінностями) та соціально-значущою особистістю.

Коротко окреслимо складові акмемоделі: соціальна, духовна, професійна та особистісна зрілість. Соціальна зрілість: здатності особистості до соціально значущої самоактуалізації та самореалізації у фаховому й громадському житті; здатність якісно виконувати функцію педагога як центральної фігури позитивних соціальних перетворень. Духовна зрілість: гуманістична спрямованість, єдність інструментальних та термінальних цінностей. Професійна зрілість: інтегральна характеристика вчителя, система професійно-педагогічних компетентностей і

здатність на їхній основі бути дослідником і творцем педагогічного процесу, автором інновацій усоттально значущому вимірі змісту, методик, окремих методів, форм і засобів. Особистісна зрілість: емоційний інтелект, задоволеність професійною діяльністю

Отже, акмеомель професійної успішності визначає всі аспекти життєдіяльності вчителя: професійні мотиви, потреби, ціннісні установки як людиноцентровані, гуманістично спрямовані. Акмеологічна модель вчителя передбачає постійний саморозвиток і самовдосконалення, що є джерелом підтримки сталості професійної успішності впродовж усього професійного шляху, визначає високу продуктивність та емоційну комфортність у професійній діяльності.

Висновки до розділу 3

1. Професійна успішність педагога є особистісно якісною характеристикою діяльності, яка визначається як професійними, так і особистісними показниками, гуманістичними та діловими якостями, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності, є джерелом постійного саморозвитку і самовдосконалення. Професійна успішність педагога відображає його високу професійну кваліфікацію і компетентність, здатність до використання інноваційних алгоритмів вирішення професійних завдань, визначається високою продуктивністю. Професійна успішність вчителя часто оцінюється з точки зору його професійних досягнень, як от: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, результативність успішності його учнів, методична та педагогічна компетентність тощо, і, меншою мірою, як особистісний показник досягнення вершин реалізації особистісних потенцій вчителя, самореалізації. Вважаємо, що професіоналізм, майстерність, творчість педагога набувають смислу лише в контексті культури педагогічної праці, яка визначається як професійна успішність. У цьому контексті педагогічна майстерність є змістовою характеристикою професійної успішності, педагогічна творчість – особистісною, педагогічний професіоналізм – має

узагальнювальні характеристики, акмеодель – є вершинним досягненням професійних дій та спрямує на самовдосконалення.

2. Сутність педагогічної майстерності, як вважає І. Зязюн, слід розглядати в різних площинах: як найвищий рівень педагогічної діяльності, що характеризує якість результату; як вияв творчої активності особистості педагога, оскільки визначає психологічний механізм успішної діяльності. Творчість є обов'язковою умовою майстерності. Педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності в освітньому / навчально-виховному процесі.

3. Підтримуємо теоретичну позицію Н. Гузій, Л. Гребенкіної та Л. Байкової, що педагогічна майстерність є формою прояву професіоналізму вчителя у педагогічній діяльності як результату набутого досвіду; педагогічна творчість – здатністю педагога до постійного оновлення змісту, технологій організації педагогічного процесу на основі особистісних якостей; а педагогічний професіоналізм визначає змістові та ціннісні орієнтації вчителя.

4. Педагогічну майстерність та педагогічну творчість визначають: як свідому цілепокладальну діяльність учителя, спрямовану на високоефективне вирішення педагогічних завдань та досягнення успішності у професійній діяльності; ефективну діяльність, що ґрунтується на педагогічних здібностях, які забезпечують успішність прогнозування, аналізу і корекції педагогічної діяльності та її результатів, забезпечують її продуктивність; діяльність, спрямовану на систематичне самовдосконалення шляхом оволодіння новими знаннями та набуття досвіду інноваційної практичної діяльності, педагогічними пошуками.

5.3 появою акмеологічної педагогіки стало можливим звернути увагу на розвиток внутрішнього потенціалу особистості вчителя, який є основою його професіоналізму та майстерності, складає основу професійного іміджу та сприяє кар'єрному зростанню. На основі аналізу наукових досліджень виокремлено

основні компоненти акмеологічної моделі становлення професійної успішності майбутнього педагога: установка на професійно-особистісне зростання: когнітивно-емотивний компонент, емпатія, рефлексія; здатність до самопізнання: самопрезентація, соціальне порівняння (власного досвіду та досвіду інших); актуалізація здатності до розвитку: саморегуляція, внутрішній самоконтроль (самомоніторинг, самоатрибуція), саморозвиток; здатність до само-реалізації – самовираження, самопроекування, самопрезентація.

РОЗДІЛ IV

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XXI СТОЛІТТЯ)

4.1. Моніторингове дослідження стану професійної успішності майбутніх учителів

Розробка комплексу забезпечення професійної успішності майбутніх учителів має певні особливості, які необхідно встановити. Тому виникає необхідність у вивченні показників професійної успішності майбутніх учителів, які окреслять необхідні передумови та умови забезпечення професійної успішності.

З метою всебічного вивчення означеної проблеми, до опитування залучено студенти та учителі закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Усього на цьому етапі в опитуванні взяло участь 1210 респондентів, з них: 1090 студентів та 120 учителів. Розроблені анкети та тести використовувалися для вивчення стану сформованості компонентів професійної успішності. Дослідженням охоплено такі заклади вищої освіти: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Хмельницький національний університет, Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гололя, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

З метою виокремлення індикаторів професійної успішності, зроблено спробу визначити уявлення майбутніх учителів щодо чинників, які її визначають. Серед особистісних чинників, що визначають професійну успішність, студенти назвали:

- професійна компетентність – 80,3 %;
- креативність та інноваційність у діяльності – 84 %;
- емоційна стабільність (емоційний інтелект) – 95,1 %;
- комунікативна культура – 80,1 %;
- власний стиль педагогічної діяльності – 69,4 %;
- здатність до самоаналізу та самовдосконалення – 56 %;

- морально-етичні цінності та якості особистості – 81,5 %;
- харизма – 51,2 %;
- самореалізація в професії – 93,5 %.

Серед зовнішніх чинників, що будуть визначати індивідуальний вимір їхньої професійної успішності, студенти виокремили такі:

- повага дітей – 63 %;
- повага та авторитет серед колег – 62,7 %;
- матеріальна винагорода – 59,2 %.

На думку студентів, на досягнення професійної успішності найбільше впливатиме усвідомлений вибір професії (76,2 %) та внутрішній стан задоволеності процесом та результатами діяльності (71,2 %). Слід зазначити, що важливість високої заробітної плати як критерію успішності назвали 45,2 % опитаних.

При виокремленні найбільш значущих особистісних якостей, що сприяють досягненню професійної успішності вчителя, місця розподілились таким чином: 1 – любов до дітей та професії, 2 – комунікабельність, 3 – креативність, 4 – працездатність та вимогливість, 5 – емоційна стійкість, 6 – доброзичливість, 7 – оптимізм, 8 – співчуття, 9 – гумор, 10 – наполегливість. В той же час, студенти поставили на перше місце відсутність врівноваженості та емоційної стабільності як чинник, що найбільше перешкоджає досягненню професійної успішності вчителя.

Вчителі серед особистісних чинників, що визначають професійну успішність, назвали:

- професійна компетентність – 85 %;
- креативність та інноваційність у діяльності – 99,1 %;
- емоційна стабільність (емоційний інтелект) – 100 %;
- комунікативна культура – 92,1 %;
- власний стиль педагогічної діяльності – 76 %;
- здатність до самоаналізу та самовдосконалення – 64 %;
- морально-етичні цінності та якості особистості – 81,5 %;
- харизма – 94,5 %;
- самореалізація в професії – 70 %.

Серед зовнішніх чинників, що будуть визначати індивідуальний вимір їхньої професійної успішності, вчителі виокремили:

- повага дітей – 91 %;
- повага та авторитет серед колег – 78,5 %;
- матеріальна винагорода – 69 %.

На думку викладачів на досягнення професійної успішності найбільше впливатиме здатність до самонавчання (100 %) та внутрішній стан задоволеності процесом і результатами діяльності (98,3 %). Слід зазначити, що важливість високої заробітної плати як критерію успішності назвали 91 % опитаних.

При виокремленні найбільш значущих особистісних якостей, що сприяють досягненню професійної успішності вчителя, місця розподілились таким чином: 1 – любов до дітей та професії, 2 – емоційна стійкість, 3 – креативність, 4 – комунікабельність, 5 – працездатність та вимогливість, 6 – оптимізм, 7 – гумор, 8 – доброзичливість, 9 – співчуття, 10 – наполегливість. В той же час, на перше місце висунули відсутність креативності та вимогливості як чинники, що найбільше перешкоджають досягненню професійної успішності вчителя.

Визначені індикатори дали можливість визначити дослідницький інструментарій та методики.

У дослідженні використано методики, спрямовані на вивчення показників професійної успішності вчителя, які були визначені на основі структурних компонентів професійної успішності та проведеного дослідження індикаторів професійної успішності, які сприймаються вчителями та студентами як найбільш значущі для досягнення професійної успішності: мотиваційно-потребовий, ціннісна спрямованість особистості вчителя, здатність до вияву моделі успішної особистості, здатність до саморозвитку та самоактуалізації.

Зауважимо, що підбір інструментарію дослідження супроводжувався врахуванням необхідності розв'язання проблем, пов'язаних із експериментальним вивчення мотиваційної сфери

особистості як однієї з найбільш складних та недостатньо розроблених [394, с. 82]. Ці труднощі обумовлені тим, що мотиви діяльності мають особистісний характер, часто не усвідомлюються, можуть носити ситуативний характер і бути дієвими тільки на момент проведення дослідження, тому не можуть бути з'ясованими простими дослідницькими методиками.

Ураховувално такі проблемні питання психології мотивації, виокремлені Х. Хекхаузенем у фундаментальній праці «Мотивація і діяльність» та доповнені С. Становських [394, с. 83-85]:

- поведінка людини мотивується не всіма мотивами, а тим, який є актуалізованим і посідає найвищу сходинку в ієрархії мотивів;

- діяльність мотивована не тотожна поняттю мотивації, а також залежить від багатьох функціональних компонентів (сприйняття, мислення, уміння, навички, мовна та моторна діяльність), що накопичені в процесі життя і складають досвід людини та її актуальні й потенційні можливості. Від мотивації залежить як і в якому напрямку вони будуть використані;

- саме зміст спрямованості особистості (переконання, цінності, ідеали, смисли, інтереси та ін.) суттєво визначають потребово-мотиваційну сферу людини, задають вектор її активності;

- емоційна сфера особистості та здатність до її саморегуляції є одним із індикаторів ефективності діяльності, тому її дослідження є одним із важливих напрямів аналізу мотиваційної сфери.

Виходячи з проблем вибору експериментального інструментарію, пропонуємо комплекс методів аналізу досліджуваного феномену, який містить сучасні методики психодіагностики високого рівня формалізації та доповнення їх проведенням різних видів масового опитування у формі анкетування, тестування, бесіди, прямого та опосередкованого спостереження, експертних оцінок, творчих діагностичних завдань, спостереження тощо (табл. 5).

**Показники професійної успішності майбутнього вчителя
та методики їх дослідження**

<i>Показники ПУ майбутнього вчителя</i>	<i>Методи та методики дослідження</i>
мотиваційно- потребовий	рейтингова шкала професійних мотивів; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан); «Методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна); «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс); «Методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс); тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.)
ціннісна спрямованість особистості вчителя	«Методика дослідження ціннісних орієнтацій» Ш. Шварца
здатність до вияву моделі успішної особистості, здатність до саморозвитку та самоактуалізації	«Методика дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Слідман); тест «Упевненість у собі» (В. Ромек); тест «Самооцінка» (Л. Столяренко); «Самооцінка особистості» (В. Семиченко) тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптація А. Бояришикової)
здатність до саморозвитку та самоактуалізації	«Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька); «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов); тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андреева; тест (САТ), адаптований тест самоактуалізації Шострома (автори Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз)

Дослідження мотиваційно-потребового показника професійної успішності дала можливість зробити такі висновки відповідно до визначених методик.

Рейтингова шкала мотивації, запропонована студентам, містить 2 групи мотивів: мотиви педагогічної діяльності (мотиви обов'язку, мотиви зацікавленості та захоплення предметом викладання, мотиви захопленості спілкуванням з дітьми («любов до дітей»)); та мотиви досягнення успіху у професійній діяльності (прагнення до педагогічної творчості; потреба в естетичному задоволенні результатами педагогічної праці; спрямованість до самоудосконалення у педагогічній діяльності; бажання продемонструвати педагогічну майстерність; самоствердитись у професії, прагнення до визнання (з боку дітей чи з боку колективу, друзів та сім'ї)). У першій групі мотивів студенти мали визначитиміся за трьома позиціями, у другій – за сімома.

У першій групі переваги були розподілені так: 32,4 % – обрали мотиви зацікавленості та захоплення предметом викладання; 29,3 % – мотиви захопленості спілкуванням з дітьми, інші 38,3 % – не змогли відповісти точно.

Щодо мотивів досягнення успіху у професійній діяльності, місця розподілилися таким чином:

- прагнення до педагогічної творчості – 22 %;
- потреба в естетичному задоволенні – 10 %;
- спрямованість до самоудосконалення – 21,4 %;
- бажання продемонструвати майстерність – 28,2 %;
- бажання самоствердитись – 30 %;
- прагнення до визнання з боку дітей – 12,7%;
- прагнення до визнання з боку колективу, друзів та сім'ї – 3,9 %.

Отже, можна стверджувати, що соціально-статусні мотиви та особистісний інтерес є найбільш вагомим у мотивації до професійної успішності. Занепокоєння викликає той факт, що 38,3 % опитаних не можуть чітко визначити власні мотиви вибору професії, не усвідомлюють мету майбутньої діяльності. Для

уточнення мотивів професійної діяльності студентам запропоновано відповісти на запитання анкети, яка мала як закриті, так і відкриті типи запитань, що уможливило більш якісний рівень результатів опитування.

Аналізуючи результати проведеного опитування, зазначимо, що серед причин вибору професії педагога студенти зазначають: любов до дітей (16 %); можливість професійної кар'єри (15 %); можливість принести користь людям (12 %); можливість досягти професійного визнання (8 %); відповідність власним нахилам і здібностям (22 %); творчий характер роботи (14 %), «вибір батьків» (3,5 %), «не бажання навчатися в іншому місті» (2,5 %), «можливість навчання за державні кошти» (5 %), «разом із подругою / другом» (2 %).

Для діагностування рівня розвитку професійної мотивації, мотивації навчальної діяльності використовували тести «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) [258]; методику аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) [147].

Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) вимагає за 5-ти бальною шкалою оцінити значущість зазначених мотивів професійної діяльності, а показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) підраховували так: $ВМ = (оцінка\ п.\ 6 + оцінка\ п.\ 7) / 2$; $ЗПМ = (оцінка\ п.\ 1 + оцінка\ п.\ 2 + оцінка\ п.\ 5) / 3$; $ЗНМ = (оцінка\ п.\ 3 + оцінка\ п.\ 4) / 2$. Показником вираженості кожного типу мотивації є цифра в межах від 1 до 5. На основі отриманих результатів виокремлювали мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є співвідношенням трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. Опрацювання результатів відповідей засвідчило, що із внутрішньою мотивацією було близько 10 % студентів; з зовнішньою позитивною мотивацією – 58 %; з зовнішньою негативною мотивацією – майже 42 % респондентів.

Методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) [147] має три шкали: «Набуття знань» (прагнення до здобуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти

професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «Одержання диплома» (прагнення отримати диплом та формально засвоїти знання, прагнення до пошуку обхідних шляхів у процесі складання іспитів і заліків). Переважання мотивів за першими двома шкалами засвідчує адекватний вибір студентом професії й задоволення нею. Таких студентів виявилось близько 64 %. Неадекватний вибір професії засвідчили відповіді 8 % опитаних. У 28 % опитаних приблизно однаково було виражено всі три мотиви.

Потребу в досягненні мети діагностували за допомогою методики «Потреба в досягненні» (розробленої Ю. Орловим, В. Шуригіним, Л. Орловою [293]). Тест-питальник містить 23 положення, з якими респондент погоджується або не погоджується. Тест спрямовано на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Оцінна шкала має від 0 до 23 балів: 1-3 – критичний рівень (9 %); 4-7 – пасивний (31 %); 8-13 – базовий (45 %); 14-19 – оптимальний (11 %); 20-23 – креативний (4 %). Більша кількість набраних балів засвідчує більшу вираженість потреби в досягненнях. У 15 % опитаних рівень потреби в досягненнях є відсутнім, а у 45 % – недостатнім, що вимагає певного коригування, наснаження на результат, розвиток цілеспрямованості.

Наявність потреби в досягненні професійного успіху діагностували за допомогою методики «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [259]; тесту «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.) [293]. Отримані результати засвідчують несформованість у студентів потреби в досягненні професійного успіху та необхідність стимулювання такої потреби.

За методикою «Діагностика мотивації особистості до успіху» (Т. Елерс) [259] студентам запропоновано 41 позицію-обставину, на кожен з яких вони мали відповісти «так» чи «ні». Максимально можна було отримати 32 бали. У визначенні рівнів мотивації успіху за основу взято рівні, запропоновані автором методики та розширено їх інтерпретацію.

Результати проведеної діагностики за цією методикою

засвідчили, що: 1-5 балів: мотивація до успіху низька (критичний рівень – 10 %), студент не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, пасивно ставиться до життя; 5-12 балів: мотивація до успіху незначна (пасивний рівень – 26 %), студент інколи докладас зусиль до власної праці, однак боїться ризикувати й через це скутий у своїх діях; 13-16 балів: середня мотивація до успіху (базовий рівень – 51 %) – людина не боїться ризикувати, вона не є скутою у своїх діях, оскільки можлива невдача не надто її хвилює; 17-20 балів: висока мотивація до успіху (оптимальний рівень – 11 %) – такі студенти здатні йти на певний ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко й наполегливо добиватися поставленої мети; вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока (креативний рівень – 2 %) – такі студенти проявляють впевненість у собі, спрямовані на інновації, на розширення власних спроможностей.

Проте, висока мотивація до успіху, як зауважують психологи, може спричинити надмірну самокритичність до власних можливостей та страх пережити невдачу, тому це може негативно впливати на результат, знизити можливості, оскільки такі студенти надають перевагу середньому рівню ризику. Чим вищою є мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижчим показник готовності до ризику. Водночас мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більші, ніж при слабкій. До того ж, людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі сподівання на нього, притаманно уникати великого ризику. Ті, хто сильно мотивовані на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють у незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач, це є перешкодою мотиву до успіху – досягнення мети [259].

Для підтвердження цих висновків проведено дослідження за «Методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), в якому ступінь виразності мотивації до

уникнення невдач оцінюється кількістю набраних балів.

Показник рівня мотивації до уникнення невдач: понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач – 31,8 % , від 17 до 20 балів (високий рівень мотивації до захисту) – у 41,4 %; від 0 до 10 балів (низька мотивація до захисту) – 13,9 %; від 11 до 16 балів (середній рівень мотивації до захисту) – 12,9 %.

Застосувавши матрицю типів внутрішньої мотивації працівника (табл. 6), можемо схарактеризувати мотивацію до професійної успішності майбутніх учителів таким чином:

студенти типу А – орієнтовані на досягнення цілепокладання у педагогічній діяльності за будь-яку ціну, керуються життєвою формулою «успіх понад усе»;

студенти типу С – слабо орієнтовані на досягнення цілей, не виявляють наполегливості, проявляють слабку схильність до саморозвитку, але при цьому добросовісно виконують свої професійні завдання;

студенти типу В і D – проявляють проміжні форми поведінки в досягненні цілей професійної успішності. Відмінності між ними полягають у тому, що перші неявно орієнтовані на професійну успішність, а другі – постійно змінюють свою професійну поведінку залежно від умов діяльності.

Таблиця 6

Типи внутрішньої мотивації працівника

Бали за тестом «Мотивація до уникнення невдач»	Бали за тестом «Мотивація до успіху»			
	До 11	11-16	17-20	>20
До 11	С	С	А	А
11-16	С	С	А	А
17-20	В	В	D	D
>20	В	В	D	D

Дослідження Д. Макклелланда показали, що особи з високим

рівнем захисту, тобто страхом перед нещасними випадками, частіше потрапляють у неприємні ситуації, ніж ті, які мають високу мотивацію на успіх. Дослідження засвідчили також, що особи, які бояться невдач (високий рівень захисту), віддають перевагу малому або, навпаки, надмірно великому ризику, де невдача не загрожує престижу [236]. Психологічні дослідження обґрунтували показники: чим вищою є мотивація до успіху – тим нижчою є готовність до ризику; якщо сильна мотивація на успіх і висока готовність до ризику, то рідше потрапляють у незручні ситуації, ніж ті, що мають високу готовність до ризику, але разом з тим і високу мотивацію до уникнення невдач; висока мотивація до уникнення невдач є перешкодою мотивації до успіху. Отже, слід балансувати потребу у досягненні успіху зі схильністю до ризику, оскільки боязнь ризику може пригнічувати прагнення самовдосконалюватись та досягати мети.

Для визначення показника ціннісної спрямованості особистості майбутнього вчителя використано методика Ш. Шварца [44]. Сутність даної методики полягає в тому, що система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності. Ш. Шварц обґрунтовував, що найбільш істотний змістовний аспект, що лежить в основі відмінностей між цінностями, – це тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Тому автор методики згрупував окремі цінності в типи цінностей відповідно до їх цілей, засвідчивши, що базові людські цінності виявляються у всіх культурах, – це ті, які окреслюють універсальні потреби людського буття (біологічні потреби, необхідність координації соціальної взаємодії та вимоги функціонування групи).

Опитувальник Ш. Шварца складається з двох частин. Перша частина опитувальника призначена для вивчення цінностей, ідеалів і переконань, що здійснюють вплив на особистість, але не завжди виявляються в соціальній поведінці. Вона складається з двох списків іменників, що включають 57 цінностей. Випробуваний

оцінює кожен із запропонованих цінностей за шкалою в сім балів. Друга частина опитувальника Шварца призначена для вивчення цінностей, які найбільш часто виявляються в соціальній поведінці особистості.

Гіпотеза Ш. Шварца полягає в тому, що шкали цінностей в певному сенсі пов'язані біполярними відносинами і протиріччя виникають при виборі суб'єктом суперечливих мотиваційних, цільових та ін. одиниць [152, с. 30].

Таким чином, застосування методики Шварца дає змогу визначити пріоритетні цінності в житті студентів і на цій основі сформулювати висновки про те, наскільки цінності відповідають обраній професії вчителя. Так, наприклад, якщо у досліджуваних виявлені високі значення показників, що відповідають цінностям влади, успіху, гедонізму (особливо у поєднанні всіх трьох), це буде свідчити, що такий вчитель буде проявляти авторитарність, егоїзм, прагнення до домінування, що в цілому негативно вплине на професійну діяльність.

Проведене дослідження показало, що для більшості студентів пріоритетними цінностями є універсалізм (38,1 %) та досягнення (31,5 %), менше студентів у пріоритетне положення поставили доброту (14 %), владу (8,3 %) та безпеку (8,1 %). Отже, можна зазначити, що цінності універсалізм та доброта, які відповідають вияву самотрансцендентності, духовному зростанню особистості характерні для більшої половини студентів – 52,1 %; а цінності досягнення, здатність пережити успіх, задоволення впливають на відкритість до нового та творчий самовияв студентів, а отже і на позитивну мотивацію виконавської самопідготовки, характерні для 31,5 % опитаних.

Для діагностики схильності студентів до демонстрування моделі поведінки успішної особистості використовували: тест «Упевненість у собі» (В. Ромек) [346]; «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов) [113]; «Методика дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Слідман) [212]; «Техніка самоаналізу та самовизначення» (С. Вершловський); тест

«Наскільки Ви організовані?» (автори Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [252]; «Здатність досамоуправління» (Н. Пейсахов) [305]; спостереження; експертне оцінювання.

«Методика дослідження вольової саморегуляції» (автори А. Зверьков, Є. Слідман) [212] передбачала використання тесту-опитувальника. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видавали окремі тест-опитувальник, бланк для відповідей (з номерами запитань і графами для відповідей). Тест охоплює 30 тверджень, відповіді на які мали визначитися: знак «+» – правильно, знак «-» – неправильно. У межах від 0 до 24 запропоновано такий розподіл на рівні: критичний рівень: 1-4 (7 %); пасивний рівень: 5-9 (29 %); базовий рівень: 10-14 балів (51 %); оптимальний рівень: 15-19 балів (11 %); креативний рівень: 20-24 бали (2 %). Результати описують таким чином: високі бали за загальною шкалою властиві емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, для яких характерні спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку; низькі бали спостерігали в чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі, з невисокою рефлексивністю, загальний фон активності переважно занижений, властиві імпульсивність і нестійкість намірів, що може бути пов'язано з незрілістю або нездатністю до самоконтролю. Тест «Упевненість у собі» (В. Ромек) [346] передбачав надання відповідей студентом на кожне з 30 питань так, щоб це виражало його особисту думку, власні уявлення на прямі й зворотні питання. Тестом передбачено три шкали: «Упевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціатива в соціальних контактах». Значення за шкалами отримують додаванням балів за всіма питаннями шкали та розподіляють за рівнями: 10-15 балів віднесено до критичного рівня (5 %); 16-20 – пасивного (31 %); 21-24 – базового (52 %); 25-28 – оптимального (10 %); 29-30 – креативного (2 %).

За методикою «Самооцінка особистості» (В. Семиченко) [357] студентам пропонували судження, які змальовують ситуації, що

можливі в житті. Оцінюючи частоту виникнення ситуацій, пропонували використовувати такі варіанти відповідей: 1 – «дуже часто», 2 – «часто», 3 – «іноді», 4 – «зрідка», 5 – «ніколи». Обрану відповідь студенти зазначали в колонці поряд із номером судження, а потім сумували всі бали за 32-ма судженнями. Рівень самооцінки диференціювали за такою шкалою: від 0 до 43 балів – завищена самооцінка (6 %); від 44 до 54 балів – самооцінка наближена до завищеної (9 %); від 55 до 75 балів – адекватна самооцінка (51 % опитаних); від 76 до 85 балів – самооцінка (22 %), наближена до заниженої; від 86 до 128 балів – занижена самооцінка (12 % студентів).

Тест «Самооцінка» (Л. Столяренко) [397] передбачав вибір з чотирьох груп слів, які характеризують позитивні якості людей у чотирьох сферах. Студенти мали обрати ті якості, які на їхній погляд а повинні переважати в ідеальній людині. Далі, дивлячись тільки на обведені якості, студенти закреслювали з них тільки ті, які в них, на їхню думку, реально наявні. Потім рахували суму всіх обведених кружечків й окремо суму всіх закреслених. Щоб обчислити рівень самооцінки, кількість закреслених кружечків ділили на загальну кількість обведених і множили на 100 %. За результатами тесту «Самооцінка», від 0-37 балів отримали 6 % студентів (критичний рівень); від 38-46 балів отримали 28 % респондентів (пасивний рівень); від 47-56 балів отримали 13 % опитаних (базовий рівень); від 57-65 балів отримали 51 % студентів (оптимальний рівень); від 66-69 балів отримали 3 % майбутніх учителів (креативний рівень).

Для діагностики моделі поведінки успішної особистості використовували також «Тест-опитувальник самоефективності» (Дж. Маддукс, М. Шеєр, адаптація А. Бояришникової) [138]. Уявлення про самоефективність, закладені у визначену методику, надають можливість отримати інформацію про самооцінку особистості та схильність до поведінки успішної особистості у професійній діяльності, оскільки дана методика дає змогу зробити дієвішими спроби особистості досягти високих результатів в

предметній діяльності та міжособистісному спілкуванні. За умовами тесту студенти мали відповісти, чи згодні вони із запропонованими твердженнями: якщо абсолютно згодні, відзначали значення «+5», якщо абсолютно не згодні – «-5». Залежно від ступеня своєї згоди або незгоди з твердженнями використовували для відповіді проміжні оцінки шкали в позначенні позитивних абонегативних значень, відповідно. Сума балів перших 17 тверджень показує рівень самоефективності у сфері предметної діяльності, а з 18-ого по 23-є твердження – у сфері міжособистісного спілкування. Середні значення рівня самоефективності розташовані в інтервалі від -7 до +53 балів, а у сфері спілкування – в інтервалі від +7 до +15. Показники, що знаходяться за зазначеними межами, засвідчують або про занижену оцінку потенціалу в тій чиіншій сфері життєдіяльності, або – завищену. За даним тестом найкращими є середні значення. При опрацюванні результатів тесту виявилось, що занижену оцінку потенціалу в обраній сфері життєдіяльності чи рівень самоефективності виявили у 29 % респондентів, а завищений – 7%. Решта студентів, приблизно 64 % мали середні значення рівня самоефективності, розташовані в інтервалі від -7 до +53 балів, у предметній діяльності, а в сфері спілкування – в інтервалі від +7 до +15.

Для визначення здатності до саморозвитку та самоактуалізації майбутніх учителів бали використано такі методики. Методика «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) [104] спрямована на визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється в прагненні до оволодіння професією.

Студентам запропонували опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні». Максимально можна було набрати 18 балів. Їх розподілено за такими рівнями: 0-3 – критичний рівень професійної спрямованості (9,2 %); 4-7 – пасивний (19 %); 8-11 – базовий (62 %); 12-15 – оптимальний (6,8 %); 16-18 – креативний (3 %).

За методикою «Діагностики потреб у саморозвитку» (В. Маралов) [244] студенти давали відповіді на запитання,

оцінюючи їх: 5 – твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає. Результати засвідчили, що близько 18 % опитаних відповіли ствердно на висловлювання: «Я прагну вивчати себе», «Я залишаю час для розвитку себе, як би не був зайнятий справами», «Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час», «Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати» тощо. Близько 54 % студентів вагаються, тому відповіли «і так, і ні». Близько 10 % респондентів негативно оцінили твердження: «Перешкоди, що виникають стимулюють мою активність», «Я шукаю зворотній зв'язок, адже це допомагає мені оцінити себе», «Я аналізую свої почуття і досвід», «Я багато читаю», «Я широко дискутую по питаннях, які мене цікавлять», «Я вірю у свої можливості» та ін.

Тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андрєєва [13] дає змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку, рівень самооцінки особистістю своїх якостей, що уможливорює оцінювання ставлення студентів до професійної успішності та усвідомлення можливих шляхів її досягнення.

У кожному з 18 запитань одну з трьох запропонованих відповідей оцінювали від 1 до 3-ох балів. Відповідно, мінімальна кількість балів за тест – 18, максимальна – 54 бали. Розподіл сумарного числа балів, запропонований Л. Бережновою, дещо відкоригували, зробивши з семи рівнів прагнення п'ять. Результати обчислень показали, що 18-24 балів отримали 5 % студентів (критичний рівень); 25-34 бали – 36 % опитаних (пасивний рівень); 35-40 балів – 41 % респондентів (базовий рівень); 41-49 балів – 15 % студентів (оптимальний рівень); 50-54 бали – 3 % майбутніх педагогів.

У тесті (САТ), адаптований тест самоактуалізації Шострома (автори Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз) [352] студенти аналізували: шкалу ціннісної орієнтації, самоприйняття, пізнавальні потреби, креативність. Запропонований тест-опитувальник (126 пунктів), кожен пункт якого містить дві думки,

що позначували буквами «а» і «б», викликав необхідність поставити позначку біля номера відповідного питання, яке відповідає їхньому погляду: 20 питань стосувалося ціннісних орієнтацій; 21 – самоприйняття; 11 – пізнавальних потреб; 14 – креативності. Високі бали (18-20 балів) за шкалою «ціннісні орієнтації» означають, що студенти підтримують цінності, притаманні самоактуалізованим особистостям (таких студентів виявилося 18 %); низькі бали (1-4 бали) означають, що студенти не підтримують ці принципи (12 %). За шкалою «самоприйняття»: 18-21 балів – високі оцінки (22 %) означають, що особистість сприймає себе такою, якою вона є, 1-4 бали – низькі (32 %) – навпаки. За шкалою «пізнавальних потреб» визначали ступінь вираженості прагнення до набуття нових знань: 10-11 балів – високі бали (19 %) означали, що такі прагнення є високо розвинутими; 1-2 бали – низькі (32 %) свідчили слабкий прояв пізнавальних потреб.

Розробники тесту зазначають, що показник за кожною зі шкал не повинен бути надто високими, оскільки це підтверджує «псевдо-самоактуалізацію», прагнення респондентів бути якомога кращими.

Проведена експериментальна робота дозволила зробити висновки, що на думку студентів, найбільш важливі чинники, які визначають успішність майбутньої професійної діяльності, це – любов до дітей та професії, креативність та інноваційність у діяльності, стан внутрішньої задоволеності та комфорту у професійній діяльності

Встановлено, що пріоритетним для вчителя студенти вважають морально-етичні норми, внутрішні якості та емоційну стабільність, на яких має вибудовуватись професійна компетентність (64,3 % опитаних).

У той же час сучасна модель освітнього середовища ЗВО не відповідає наявним технологіям становлення професійної успішності майбутнього вчителя; спостерігається недостатнє розуміння важливості й необхідності процесів саморозвитку якостей успішної особистості та відповідної моделі поведінки з боку студентів; з боку викладачів ЗВО також зустрічається

традиційний підхід до організації навчання, що ускладнює розвиток відповідних якостей успішної особистості, як то самостійності, креативності, адаптивності, відповідальності тощо.

Причинами наявного стану вважаємо також:

- відсутність чинників мотивації студентів на досягнення професійної успішності, а також необхідних і достатніх умов та освітніх технологій, спрямованих на становлення професійної успішності в процесі навчання у ЗВО;

- відсутність необхідної підготовки студентів щодо складання програм професійного саморозвитку, самовдосконалення своєї особистості та досягнення успішності у професійній діяльності;

- викладання фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо зорієнтоване на розвиток необхідних навичок (зокрема, softskills), що здатні реалізувати модель поведінки успішної особистості;

Далі обґрунтовано основні ідеї змісту, педагогічних умов та технологій підготовки майбутніх учителів, які утворюють комплекс забезпечення професійної успішності майбутніх учителів у ЗВО.

4.2. Проєктувально-технологічне забезпечення розвитку професійної успішності майбутнього педагога

4.2.1. Мотивація педагога на досягнення професійно-педагогічного успіху

Останніми роками у педагогіці вищої школи особливого значення надають проблемам мотивування навчальної діяльності студентів, оскільки саме вона забезпечує її ефективність та якість. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, ціннісні орієнтації, виникають поведінкові реакції, розвивається внутрішній емоційний стан, який впливає на уявлення людини не лише про те, що її оточує, а й про себе, своє внутрішнє «Я», виникає адекватна оцінка ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації студентів до навчання обумовлює множинність розуміння її сутності, структури та функцій. До

поняття «мотивація» входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, спрямованість особистості, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали.

У цьому аспекті важливості набуває зміцнення емоційного здоров'я вчителя, яке впливає на результативність майбутньої професійної діяльності. Емоційне здоров'я фахівці визначають як складову психічного здоров'я, яка допомагає зберігати цілісне емоційне ставлення до себе і до світу, перетворювати негативні переживання та породжувати позитивні [407].

Однією із умов збереження та зміцнення емоційного здоров'я у процесі професійної підготовки є створення умов для усвідомленого оволодіння знаннями в психологічно комфортному освітньому середовищі. Таке середовище можливе за умови вмотивованого вибору професії, яке визначає спрямованість навчально-професійної діяльності до самоосвіти та саморозвитку.

Проблема мотивації й мотивів поведінки та діяльності є однією зі стрижневих у психології та педагогіки. Але ще до появи психології як науки, проблема мотиву турбувала філософів. Є. Ільїн у роботі «Мотиви та мотивація» (2008) зазначає, що наукове вивчення причин активності людини та тваринного світу, їх детермінації, почали ще великі мислителі давнини – Аристотель, Геракліт, Демокрит, Лукрецій, Платон, Сократ, які говорили про «нужденність» як головного вчителя життя. Демокрит, наприклад, розглядав потребу як основну рушійну силу, яка не тільки привела в дію емоційну сферу, а й зробила розум людини гнучким, дозволила отримати мову та мовлення, звичку до праці. Саме завдяки потребам людина змогла вийти з так званого «дикого стану» [141].

У подальшому ця проблема стала об'єктом значного загалу досліджень учених, серед яких, зокрема, монографії вітчизняних та зарубіжних науковців: Дж. Аткінсона, В. Асєєва, І. Васильєва, В. Вілюнаса, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтєва, М. Магомед-Емінова, А. Маслоу, П. Симонова, Д. Узнадзе, А. Файзуллаєва,

Х. Хекхаузена, П. Якобсона та ін.

Значна увага приділялася вивченню природи мотивів (В. Ассєв, В. Ковальов, С. Занюк, Є. Ільїн, С. Москвичов, Х. Хекхаузен та ін.), їх зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів учіння (К. Абульханова-Славська, М. Алексєєва, І. Джидар'ян, Б. Додонов, В. Мерлін, Н. Рейнвальд та ін.), закономірностям формування мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, В. Вілюнас, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн та ін.). Увагу багатьох дослідників було зосереджено на аналізі шляхів мотиваційного забезпечення навчального процесу: розвиток пізнавальних потреб досліджували П. Гальперін, М. Махмутов, Г. Щукіна та ін.; поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності – Т. Васильєва, Ю. Мальований, Т. Матис, А. Мудрик, І. Чередов, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін.; використання методів проблемного навчання – А. Алексюк, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь та ін.; методи і прийоми формування мотивів у суб'єктів навчальної діяльності різних вікових груп – С. Григорян, Л. Єфімова, В. Кругликов, Т. Левченко, В. Леонтєв, В. Мільман, Л. Непомняща, Г. Щукіна та ін.

За останні роки різні підходи до розв'язання проблеми формування мотивації навчальної діяльності було запропоновано в дисертаційних дослідженнях Н. Бондаренко, Р. Борківської, О. Гузенко, С. Забрєдовського, І. Зайцевої, В. Клачка, І. Красноголової, О. Музики, А. Скопич, В. Тимошенко та ін.

Основним методологічним принципом, що визначає дослідження мотиваційної сфери, є положення про єдність динамічної (енергетичної) та змістовно-сислової сторін мотивації. Активна розробка цього принципу пов'язана з дослідженням таких проблем, як система відносин людини (В. Мясіщев), співвідношення сенсу і значення (О. Леонтєв), інтеграція спонукань та їх смисловий контекст (С. Рубінштейн), спрямованість особистості та динаміка поведінки (Л. Божович, В. Чудновський), орієнтування в діяльності (П. Гальперін) та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел в межах здійснюваної наукової розвідки свідчить, що серед психологів поки що немає єдності у розумінні змісту та структури мотиваційної сфери особистості, чіткого розмежування понять, зокрема, «мотивація» та «мотив». Мотивація визначається як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, Дж. Нюттен), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, що зумовлює активність людини і визначає її спрямованість (Л. Божович), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов), як процес дії мотиву (Х. Хекхаузен), як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян), як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас) [141], як єдина система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас), як сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину (С. Занюк) [129].

На думку В. Асеева, поняття «мотивація» вбирає в себе всі види спонукання: мотиви, потреби, інтереси, устремління, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ідеали тощо, і у широкому розумінні визначається як детермінація поведінки взагалі [21, с. 7-8]. У довідниковій літературі мотивацію визначають як «використання системи мотивів, яка визначає конкретні види діяльності та поведінки людини» [446, с. 162]; «усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до вчинення певних дій, та визначають їхспрямованість та цілі» [423, с. 266]; «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування; заохочення учнів...»; «мотивувати – наводити мотиви, що пояснюють, виправдовують певні дії, вчинки тощо; обґрунтовувати» [54, с. 692].

Наявна значна кількість підходів у трактуванні цього поняття, які умовно можна віднести до двох основних напрямів: перший розглядає мотивацію зі структурних позицій як сукупність спонукальних факторів або мотивів; другий тлумачить мотивацію

як динамічний процес, під час якого формуються спонукання до діяльності, здійснюється вибір між різними можливими діями, регулюється і підтримується цілеспрямована активність.

У першому випадку мотивація – це сукупність спонукань, які викликають активність людини, тобто система факторів, що детермінують поведінку, до яких входять: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо; у другому випадку, мотивація – процес формування мотивів, характеристика цього процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на відповідному рівні.

Аналізуючи зміст мотивації, психологи пропонують його визначати, відповідаючи на такі питання: чого людина хоче? до чого вона прагне? що вона може? Відповідь на ці питання уможлиблює розуміння потреб людини [119, с. 163]. Окрім потреб, у мотивації важливу роль відіграє мета, потяг, прагнення і воля, які виявляються як своєрідна спрямованість людини. Спрямованість особистості пов'язують із певними конструктами, серед яких особливе місце займає установка.

Установка людини – це позиція, ставлення до мети або завдань, яке виявляється у відбірковому спрямуванні і готовності до діяльності, що сприяють її здійсненню [119, с. 166]. Установка як позиція людини передбачає багато різнопланових компонентів – від елементарних потреб і потягів до поглядів або переконань.

С. Максименко зазначає, що діяльність, спрямована на задоволення наявних потреб, створюючи нові предмети для їх задоволення, породжує і нові потреби. Можуть виникати інші істотні мотиви, які спричиняють діяльність: усвідомлення завдань, які ставить перед людиною життя; обов'язків, які воно на неї накладає; спонукання людини до діяльності, що виходить за межі тієї, що безпосередньо служить задоволенню вже наявних потреб. Ця діяльність може викликати появу нових потреб, оскільки не тільки потреби породжують діяльність, а й діяльність інколи породжує інтереси. Інтереси займають особливе місце в мотиваційній сфері особистості. Проте, інтерес в психологічному сенсі не тотожний ані соціальному інтересу в цілому, ані

суб'єктивному його виявленню. Інтерес у психологічному сенсі – спрямування особистості, що лише в остаточному підсумку зумовлене усвідомленням її соціальних потреб.

Особливість інтересу полягає в тому, що людина весь час зосереджена думками на певному предметі, спрямована на нього, прагне ближче ознайомитися з ним, заглибитись, зосередити на ньому всю свою увагу. Інтерес виявляється в спрямованості думок, уваги, потреб, прагнень, бажань та волі на об'єкті інтересу.

Якщо прагнемо чогось, що є належне, визнане, то воно стає ідеалом. Ідеал – це прагнення до найкращого, що є позитивним, втілюється у образі-зразку, стає стимулом і регулятором розвитку. [119, с. 168-169]. Ідеали людини яскраво виявляють її спрямування.

Отже, мотиви, потреби, інтереси, ідеали, установка становлять різні аспекти спрямованості особистості, що визначають мотивацію її діяльності.

Імпонує думка Є. Ільїна, що мотивація – це циклічний процес безперервногвзаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація впливаютьодне на одного. Результатом цього процесу є реально простежена поведінка [141].

Результативність формування мотивації можлива лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями. Чим більше особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше внутрішні мотиви активно впливають на мотивацію особистості.

Задля узгодження понять «мотивація» і «мотив» звернемось до визначення, запропонованого у короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка: «Мотивація – це система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Мотивація – система взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки» [335].

Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності для будь-якої людини [469]. Тому, для розуміння сутності мотивації

важливості набуває сутність поняття «мотив».

Мотив (від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини [141]. Л. Божович, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна тлумачать мотив як усвідомлювану чи неусвідомлювану спонуку до діяльності.

Розглянуті погляди на поняття «мотив» вказують на багатозначність у трактуванні цього терміна. Мотивом називають різні психологічні феномени, уявлення та ідеї, почуття та переживання (Л. Божович); потреби, спонукання і нахили (Х Хекхаузен); бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. Рудик); морально-політичні установки (О. Ковальов); психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов); предмети зовнішнього світу (О. Леонтєв); установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Віллонас); спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій) [129; 335].

Найбільш повним є трактування Є. Ільїна: мотив – складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків, а також є основою для цих дій. Поняттям «мотив», на думку Є. Ільїна, часто позначаються такі психологічні явища, як намір, бажання, прагнення, побоювання тощо, в яких відображається наявність у людській психіці готовності, що спонукає досягненню певної мети [141]. С. Гончаренко визначає мотив як спонукальну причину дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, «те що штовхає на дії» [77, с. 47].

За визначенням О. Леонтєва, мотив – це опредмечена потреба, тобто прагнення, бажання володіти чимось конкретним. Неопредмечена потреба ще не є мотивом, оскільки не визначає характеру діяльності, тому що не має предмета, на який спрямована дія. Предмет, у свою чергу, окреслюється лише тоді, коли людина починає діяти.

Саме мотив штовхає особистість на пошук предмету чи предметів, які можуть задовольнити потребу. Спонукання до оволодіння конкретним предметом потреби є мотивом діяльності, отже, мотив – предмет невираження потреби, при цьому у ролі

мотивів можуть виступати різні потреби – фізичні, психічні, соціальні, духовні та ін.

Поняття «мотив» є складним психологічним феноменом, сутність якого є важливою для педагогіки, оскільки дає можливість зрозуміти особливості детермінації поведінки людини.

На думку С. Гончаренко, термін «мотивація» є набагато ширше, ніж термін «мотив» та інтерпретується як система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [77, с. 48]. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання та ін. Всебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії, передбачає аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка.

У психолого-педагогічних джерелах представлено декілька видів класифікацій мотивів навчання. Найбільш відомим є поділ навчальної мотивації, так як і мотивації взагалі, на внутрішню, яка безпосередньо пов'язана зі змістом навчальної діяльності та включає пізнавальні мотиви і мотиви самовдосконалення, і зовнішню мотивацію, яка включає соціальні навчальні мотиви (М. Алексеева, Л. Божович, В. Льїн, О. Киричук, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Моргун, Н. Тализіна, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін.).

Мотивація навчальної діяльності є складною багаторівневою неоднорідною системою спонукань, що включає мотиви, в ролі яких можуть виступати різні чинники. Тому дослідники наголошують на полімотивованості навчальної діяльності і водночас про наявність домінантних мотивів у її структурі.

У джерелах зустрічаються різні класифікації мотивів за певними критеріями. У практиці навчання мотиви поєднують за спрямованістю і змістом: соціальні (соціально-ціннісні), пізнавальні, професійно-ціннісні, естетичні, комунікаційні, статусно-позиційні, традиційно-історичні, утилітарно-парктичні (меркантильні).

О. Гилюн пропонує таку класифікацію мотивів навчальної діяльності:

- соціальні (прагнення особистості через навчання створити свій соціальний статус у суспільстві);
- спонукальні, які пов'язані з впливом на свідомість тих, хто навчається, певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів, різних членів колективу);
- пізнавальні, що виявляються в пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються через отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів;
- професійно-ціннісні, які відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в різних сферах життя [68].

Найпотужнішими мотивами вважаються мотиви досягнення та пізнавальні мотиви. Серед мотивів досягнення вирізняють мотиваційні орієнтації та успіх, на результат, оцінку, запобігання невдач, почуття самоцінності, престижу, можливість самостійної діяльності, можливість самовираження, ефективний пізнавальний стан тощо

Пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання, і поділяються на:

широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують на опанування нових знань; вони різняться за рівнями, що визначаються глибиною інтересу до знань, до нових цікавих фактів, явищ суттєвих властивостей, перших дедуктивних висновків або інтерес до закономірностей у навчальному матеріалі;

навчально-пізнавальні мотиви, які полягають в орієнтації на засвоєння способів одержання знань: інтереси до прийомів самостійного набуття знань, способів регуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї праці;

мотиви самоосвіти, що полягають у спрямуванні на самостійне вдосконалення способів одержання знань).

Досліджуючи мотивів навчання, О. Леонт'єв [214] та С. Рубінштейн [346-347] на основі особистісних та ситуативних факторів поділяють їх на внутрішні та зовнішні. Є. Ільїн [141] вносить уточнення у термінологію, і пропонує розрізняти

внутрішньо обумовлені та зовнішньо обумовлені мотиви.

Внутрішньо обумовленими вчені вважають мотиви, які опосередковані мисленням та внутрішньою спрямованістю людини, безпосередньо пов'язані з процесом і результатом учіння (бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом учіння тощо). Така діяльність є активно спрямованою, оскільки вона внутрішньо вмотивована і не має жодних заохочень, окрім самоцілі. До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчальної діяльності. Найбільш значущим, дієвим і ефективним внутрішнім стимулом є прагнення до пізнання нового, що ґрунтується винятково на інтересі до предмета пізнання.

Зовнішні мотиви походять із зовнішніх особистих утворень (престиж, самоствердження тощо) та виявляються завдяки зовнішнім факторам по відношенню до поведінки особистості. Такі мотиви стосуються змісту, процесу та результату навчальної діяльності (бажання стати високопрофесійним фахівцем, прагнення самостверження, уникнути неприємностей, продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, розуміння значення навчання для майбутнього життя та ін.). Зовнішні мотиви якісно неоднорідні. Серед них виокремлюють широкі та вузькосоціальні мотиви; мотиви самовизначення та самовдосконалення; мотиви соціального співробітництва, спілкування з іншими людьми в ході навчання. Але, як вважають науковці, розподіляти мотиви тільки на внутрішні і зовнішні недостатньо, оскільки вони можуть бути як позитивними (мотиви успіху, досягнення), так і негативними (мотиви уникнення, захисту). Зовнішні позитивні мотиви є більш дієвими та ефективнішими, ніж негативні, навіть якщо за силою вони рівні. Зовнішні мотиви навчання безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності; це мотиви, які породжуються всією системою відносин, що існують між індивідом та навколишнім середовищем [141].

Проте, сучасна позиція науковців щодо мотивації полягає у

твердженні, що будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, зумовлена одночасно багатьма мотивами, тобто полімотивована (В. Вілюнас, Є. Ільїн, І. Імедадзе, В. Ковальов, В. Ляудіс, В. Петренко, М. Філіппов, Г. Хесс та ін.) [356].

Є. Ільїн зазначає, що під мотивом навчальної діяльності розуміють всі фактори, які обумовлюють вияв відповідної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси та ін. Г. Розенфельд, (G. Rosenfeld, 1973), наприклад, виокремив такі контент-категорії (фактори) мотивації учіння:

1. Навчання заради навчання, без задоволення від діяльності чи без інтересу до предмету, що викладається.

2. Навчання без особистих інтересів та вигід.

3. Навчання для соціальної ідентифікації.

4. Навчання заради успіху чи через боязкість невдач.

5. Навчання за примусом чи підтиском.

6. Навчання через моральні зобов'язання чи загальноприйняті норми.

7. Навчання для досягнення цілі в повсякденному житті.

8. Навчання, що ґрунтується на соціальних цілях, вимогах та цінностях [141].

І. Підласий, аналізуючи мотивацію до навчальної діяльності зазначає, що погляди різних фахівців на сутність мотиву та їх класифікацію дуже різні. Він поділяє мотиви навчальної діяльності за видами на соціальні та пізнавальні, а за рівнями на:

– широкі соціальні мотиви (відповідальність, розуміння соціального значення учіння), тобто бажання особистості утвердитися в суспільстві завдяки учінню та підтвердити свій соціальний статус;

– вузькосоціальні мотиви (бажання зайняти визначену посаду майбутньому, отримати гідне винагородження за свою працю);

– мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні засоби взаємодії з оточуючими, затвердження своєї ролі);

– широко-пізнавальні мотиви, що проявляються як орієнтація на ерудицію та реалізуються завдяки задоволенню від самого

процесу навчання і його результатів;

- навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засоби отримання знань, засвоєння визначених навчальних предметів);
- мотиви самоосвіти (орієнтація на отримання додаткових знань) [312].

Навчально-пізнавальні мотиви спрямовані на результат учіння та засоби його досягнення найбільш ефективними шляхами. Успіх у розв'язанні задачі забезпечує пізнавальна мотивація, що передбачає внутрішні мотиви. Пізнавальна мотивація формується і виявляється як конкретна спрямованість на передбачення (прогнозування) певних властивостей об'єкта та способів його пізнання.

О. Олексюк, В. Паламарчук, Г. Щукіна вважають пізнавальну мотивацію важливою в навчальній та самоосвітній діяльності студента, оскільки найважливішим її компонентом є пізнавальний інтерес. Під впливом інтересу пізнавальна діяльність активізує такі психологічні процеси, як мислення, пам'ять, воля, увага і уява, які забезпечують студентам інтелектуальне та емоційне задоволення, спрямовують навчальну діяльність та її мотиваційну сферу, характеризує пізнавально-емоційне ставлення студента до процесу навчання. Г. Щукіна вважає, що пізнавальний інтерес стає «вибірковою спрямованістю особистості, зверненої до царини пізнання, її предметної складової та самого процесу оволодіння знаннями» [450]. Отже, саме пізнавальний інтерес, що є структурним елементом мотиваційної сфери особистості виступає рушійним чинником учбової діяльності.

Як зазначає А. Дусавицький, навчальна діяльність студентів у ЗВО ефективна, якщо в її основі лежать мотиви, які відповідають прямим продуктам цієї діяльності – теоретичним знанням. Такими мотивами є теоретичні за змістом навчально-професійні інтереси. Вчений вважає, що саме теоретичні інтереси, тобто спрямовані на пізнання способу існування предмету чи явища, принципу його пояснення, є основоположними у навчанні. Якщо такі інтереси відсутні, або вони недостатньо розвинені, навчальною діяльністю студента керують інші мотиви: прагнення отримати вищу освіту

взагалі (тобто диплом). У цьому випадку буде відсутня психологічна основа розгортання повноцінної навчально-професійної діяльності. Тому активність студента, яка спрямована на оволодіння способами теоретичного аналізу професійних знань є головною на даному етапі розвитку його особистості [105].

На думку Я. Крушельницької, мотивація є енергетичним зарядом, який визначає активність діяльності людини. Усвідомлена причина активності спрямована на досягнення мети. Таким чином, якщо мотив – це складне психічне утворення, що починає формуватися під впливом потреб, що виникають у людини, то потреба – це нестаток у чому-небудь, який проявляється в підвищенні стану напруги психіки й відбивається у свідомості індивіда у вигляді бажань, схильностей і потягів. З цієї позиції мотивацію слід розглядати не лише як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. Її основними структурними елементами є пізнавальна мотивація й мотивація досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо спричиняє підвищення ефективності навчальної діяльності [189].

Таким чином, представлені висновки спростовують усталену в педагогічній теорії та практиці думку, що успішність навчальної діяльності переважно залежить від інтелектуального рівня розвитку особистості. Сучасні експериментальні дослідження дають підстави вважати, що на успішність навчальної діяльності, крім навчальних здібностей, значним чином також впливає сила мотивації та її структура. Дослідженнями В. Якуніна і Н. Мешкова підтвердилась загальна наукова думка, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за силою і типом мотивації навчальної діяльності [459]. При цьому виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого фактору у випадку недостатньо високих здібностей; проте у зворотному напрямку цей фактор не спряцьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність учбового мотиву чи низьку його вираженість, не може призвести до значних успіхів у

навчанні (А. Рейн, 1990).

Слід зауважити, на розуміння чинників мотивації впливає знання специфіки діяльності у студентському віці. Провідною діяльністю у цьому віці, як вважає більшість дослідників, є учбово-професійна. Н. Каньоса зауважує, що ця діяльність обумовлює основні психічні новоутворення цього віку (здібність до рефлексії, формування «Я-концепції» і життєвої програми) і всередині якої зароджуються елементи певної професійної діяльності [150.] Також для цього віку провідними видами діяльності є спілкування, пізнання і майбутня професійна діяльність.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дає можливість стверджувати, що мотивація забезпечує спрямованість і регуляцію активності студента. Мотив як усвідомлена потреба в досягненні бажаних умов і результатів діяльності набирає форми внутрішніх спонукань і характеризує внутрішню мотивацію діяльності студента. Зовнішні спонукання студента до тієї чи іншої форми трудової поведінки через використання різних стимулів характеризуються як зовнішня мотивація. Проте ефективність зовнішніх впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для майбутніх фахівців, відповідають його потребам та інтересам.

Вважаємо за необхідне зауважити, що особистості властива ієрархія мотивів – від найбільш загальних, які характеризують спрямованість її діяльності (концепція життя, система цінностей), до ситуативних, пов'язаних із задоволенням певних потреб у конкретній ситуації.

На різних етапах і за різних обставин одні мотиви мають більше, інші – менше значення. Можливі ситуації, коли значимість мотивів змінює своє місце у рейтингу, або ж має місце зіткнення різних мотивів, що вимагає від людини вольового рішення, тобто вибору певного способу діяльності в досягненні мети.

Як зазначає Я. Крушельницька, система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування й регулювання діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості. А мотиваційна

сфера, у свою чергу, наголошує дослідниця, представлена актуальними мотивами, які фактично спонукають до діяльності та потенційними мотивами, які сформовані, але не виявляються в діяльності [189, с. 52]. Водночас, дослідниця зауважує, що мотиваційна сфера людини динамічна, мотивація може посилюватися або послаблюватися. Можуть змінюватися ієрархія та стійкість мотивів. Окрім цього, у мотиваційній сфері вирізняють три зони мотивації: центральна зона, у межах якої незадоволені потреби, виступаючи у формі високозначущих мотивів, зумовлюють активну, напружену діяльність працівника; зона мотивації, яка пов'язана з потребами, що постійно й легко задовольняються, значущість їх часто людиною недооцінюється, однак втрата одразу ж виявляє високу особистісну цінність; зона мотивації, в основі якої лежать потреби, для задоволення яких поки що немає можливостей і вони не можуть викликати адекватної їм діяльності [189, с. 56]. Ось чому так важливо використовувати мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які відповідають особливостям їхньої мотиваційної сфери, а також змінювати прийоми та способи впливу, залежно від домінування у структурі мотиваційної сфери студента тих чи інших мотивів.

Цінним для даної наукової розвідки є аспект розгляду досліджуваної проблеми щодо формування мотивації студентів у процесі професійно-педагогічної підготовки. За Є. Ільїним, в навчально-професійній мотивації існує два типи мотивів: пізнавальні й соціальні. Серед пізнавальних мотивів виділяють мотиви, що визначаються орієнтацією людини на засвоєння нових знань. До соціальних мотивів відносять: прагнення бути корисним суспільству; бажання зайняти певну позицію в соціумі, заслужити на авторитет; прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм своєї співпраці з тими, що оточують, до постійного вдосконалення цих форм. На етапі оволодіння професією, наголошує дослідник, мотивація пов'язана із зацікавленням до даної професії, виступає як ресурс і передумови, які необхідні для розвитку професіоналізму. Іншими словами, студентові необхідні стійкі професійні мотиви

навчальної діяльності й цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу. За наявності цих складових мотивації у студентів останні прагнуть до постійного розвитку креативності, націленої на отримання нових знань і формування професійно важливих якостей [141, с. 34].

Мотивація навчально-професійної діяльності визначається низкою специфічних факторів: характером системи освіти; організацією педагогічного процесу у ЗВО; особливостями студента (рід, вік, рівень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими студентами тощо); особистісними характеристиками викладача і передусім системою його стосунків зі студентами та ставленням до педагогічної діяльності; специфікою навчального предмету [459].

У дослідженнях мотивації навчальної діяльності студентської молоді виявлено, що ведучими навчальними мотивами студентів є «професійні» та «особистого престижу», менш значущими «прагматичні» (А. Печніков, Г. Мухіна, 1996). Проте, на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється. На першому курсі провідний мотив – «професійний», на другому – «особистого престижу», на третьому та четвертому курсах – ці два мотиви, а на четвертому додається ще й «прагматичний». На успіх навчання в більшій мірі впливали «професійний» та «пізнавальний» мотиви, «прагматичні» ж мотиви були в основному характерні для слабо встигаючих студентів [141].

Важливо зазначити, що мотивація навчально-професійної діяльності, на думку більшості дослідників, є полімотивованою, оскільки активність студента має різні джерела: внутрішні, зовнішні, особистісні. Систему спонукань складають мотиви, у ролі яких можуть виступати потреби, установки, ідеали, інтереси, емоції, норми цінності.

До внутрішніх джерел навчально-професійної мотивації відносяться пізнавальні і соціальні потреби, потреби майбутньої професії (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчально-професійної мотивації визначаються

умовами життєдіяльності студента, до яких відносяться вимоги, очікування і можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання суспільних норм поведінки, культурою спілкування і діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до навчання як до суспільно значимої діяльності, яка приймається людиною, інтеріоризується. Можливості – це об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчально-професійної діяльності (наявність ЗВО, матеріально-технічним та методичним забезпечення, умовами проживання та ін.). Особливе місце займають особистісні джерела: інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи тощо, які обумовлюють прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчально-професійній та інших видах діяльності.

Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистісних джерел мотивації впливає на характер навчально-професійної діяльності та її результати. Відсутність одного з джерел призводить до переструктурування системи навчально-професійних мотивів або їх деформації.

До психологічних чинників, що впливають на формування мотивації професійної діяльності, можна зарахувати спрямованість особистості, професійне самовизначення, мотиви вибору професії, вплив соціуму на становлення соціально зрілої особистості. У цьому переліку особливе місце займають саме мотиви вибору професії. На думку А. Маркової, у структурі професійної мотивації виокремлюють такі групи мотивів: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що поділяються на діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні; 3) мотиви професійного спілкування (мотиви престижу професії в суспільстві, соціального співробітництва та мотиви міжособистісного спілкування в професії); 4) мотиви прояву особистості в професії (мотиви розвитку і самореалізації особистості в професії, мотиви розвитку індивідуальності в професії) [246].

Факторами розвитку професійної мотивації, як свідчить аналіз

джерел, пов'язаних з питанням професійної діяльності та її мотивації (В. Асєєва, А. Вербицького, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Реана, В. Шадрикова та ін.) є: потреба у самоактуалізації та самореалізації; наявність позитивного ставлення до майбутньої професії як під час навчання, так і в подальшій професійній діяльності. Формування у студентів саме позитивного ставлення до майбутньої професії, розуміння її соціальної значущості, престижності є важливим завданням вищої педагогічної освіти. Як зазначає В. Бондарь, професійна підготовка майбутнього вчителя повинна спрямовуватись на формування професійних знань, умінь, якостей, які забезпечують комплексну характеристику особистості, щоздатна змінювати на краще суспільне життя і себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок, інновацій іншим людям [45, с. 2-3].

Спираючись на дослідження акмеологів (А. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна та ін.), головними детермінантами професіоналізму є психолого-акмеологічні чинники, що мають характер рушійних сил. Психологічні чинники спрямовані на досягнення суспільно визнаного ефективного рівня професійної самосвідомості особистості; акмеологічні чинники – на розвиток особистості у професійній та учбовій діяльності, рух до вершин професіоналізму. Тому, з точки зору системної методології, психологічні та акмеологічні чинники є різнорівневими, хоча і належать до однієї системи.

За даними Н. Кузьміної А. Реана [197], психолого-акмеологічні чинники бувають трьох видів: об'єктивні, пов'язані із діяльністю людини в існуючій системі, яка й спрямовує її на досягнення значимих для системи результатів; суб'єктивні, пов'язані із особистісними передумовами професіоналізму – мотивацією, спрямованістю, здібністю, креативністю, ставленням (міра їх прояву пояснює суб'єктивні причини, що сприяють росту професіоналізму, або перешкоджають йому); об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професійного середовища, професіоналізму керівників, якості управління

системою.

Л. Хабаєва додає, що до переліку значущих психолого-акмеологічних чинників професійного розвитку особистості також можна додати ті, які реально впливають на учбові досягнення: «потреба у досягненнях, престиж знань; особистісно-ділові, професійно-значущі якості; потенціал особистості, особливості мотивації учбової діяльності студентів, рівень її розвитку» [150].

Професійна мотивація як властивість особистості є система цілей, потреб, що спонукають студентів до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [134]. Виокремлюють такі види професійної мотивації: пряма мотивація, яка спирається на змістові аспекти праці, усвідомленні своїх досягнень та їх визнанні суспільством, почутті відповідальності і самореалізації особистості; непряма мотивація, що обумовлюється матеріальною зацікавленістю і ґрунтується на формах оплати праці, рівні напруженості праці; спонукальна мотивація, як заснована на страху та обов'язках, невпевненостів завтрашньому дні.

Мотиви вибору професії та місця роботи були класифіковані Є. Чугуновою (1985). Вона виокремлює домінантний тип професійної мотивації (стійкий інтерес до професії), ситуативний тип професійної мотивації (вплив зовнішніх життєвих обставин, які не завжди відповідають інтересам людини) і конформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації (навіяний стан з боку найближчого соціального оточення – поради рідних, друзів, знайомих). С. Єрохін, Ю. Нікітін та І. Нікітіна визначають структурні компоненти професійної мотивації: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (уможлиблює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [115].

Професійну мотивацію можна визначити трьома основними чинниками: «я хочу» (інтерес), «я повинен» (зобов'язання) та «я

можу» (здібності, самооцінка). Як зазначалось, інтерес у структурі мотивації займає одне із провідних місць.

Безпосередній інтерес, що виникає на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності, включає: професійно-специфічний інтерес (інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, які виражаються у створених продуктах, наданих послугах та ін.); загальнопрофесійний інтерес, який виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії; романтичний інтерес, що базується на уявленні про незвичайність певної професії; ситуативний інтерес, що формується на основі випадкових, нетипових для певної професії ознак.

Опосередкований інтерес, зумовлений організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії, включає: професійно-пізнавальний інтерес, базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ; інтерес до самовиховання, що проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно-ціннісних якостей особистості; престижний інтерес (вибір професії, зумовлений перспективами професійного зростання і престижністю професії у суспільстві); інтерес супутніх можливостей, який відображає прагнення молоді людини за допомогою обраної професії задовольнити певні духовні й життєво-побутові запити та потреби, тобто прагнення до спілкування з людьми, матеріальне забезпечення тощо; невизначений інтерес, в основі якого лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

На думку деяких дослідників, мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі в певній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних і фізичних труднощів. Виокремлюють чотири основних групи мотивів обов'язку: а) відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; б) прагнення до вдосконалення майстерності в обраній

справі; в) новаторство у праці та організації; г) загальноальтруїстичні прагнення [115].

Є. Ільїн, аналізуючи мотиви вступу до педагогічного закладу вищої освіти, гооворить про їхню різноманітність, і невідповідність деяких педагогічній діяльності. Як констатує А. Байметов, вивчивши мотиви педагогічної діяльності, можна їх поєднати у три групи: 1) мотиви обов'язку; 2) мотиви зацікавленості та захоплення предметом викладання; 3) мотиви захопленості спілкуванням з дітьми («любов до дітей») [141].

На основі аналізу різних підходів щодо сутності мотивації і систематизації ключових змістових понять, представимо узагальнене визначення цього поняття. Мотивація – сукупність чинників психологічного характеру, що детермінують активність суб'єкта і визначають спрямованість його діяльності на досягнення особистісно значимих цілей. У багатьох дослідженнях мотивація розглядається у безпосередній єдності зі спрямованістю особистості, яка визначається як основний компонент внутрішньої психологічної структури, що певним чином перетворює і змістовно наповнює всі дії і вчинки людини. Спрямованість діяльності є результатом домінування найбільш актуальних мотивів, які в силу їх значимості і повторюваності утворюють стійку мотиваційну структуру [356]. Найбільш типовими параметрами спрямованості навчальної діяльності студентів є: активність, співвідношення зовнішніх і внутрішніх стимулів, усвідомленість або неусвідомленість мотивів, їх направленість (позитивна чи негативна).

4.2.2. Технології розвитку професійної успішності майбутнього педагога

Використання технологій у становленні професійної успішності вчителя набуває все більшої обґрунтованості в науково-педагогічних дослідженнях.

Впровадження технологізації як напряму реформування і модернізації професійної освіти розпочалося з середини ХХ

століття, а на початку XXI століття у ЗВО з'являються навчальні курси, які передбачають елементи сучасних педагогічних технологій і характеризуються професійною та практичною спрямованістю.

Основними принципами покращення технологічності освітнього процесу за М. Фіцулою [425] є: ефективність; керованість; концептуальність; системність; відтворюваність. У той же час, більшість науковців вважають, що технологічні рішення модернізації професійної підготовки сучасного вчителя прискорюють і полегшують процес засвоєння знань, умінь і способів діяльності, забезпечують гарантований результат.

Зробивши аналіз поняття «Технологізація», Н. Грицик та Т. Скорик пропонують таке узагальнення його визначення (табл. 7).

Таблиця 7

Сутність поняття «технологізація»

<i>Автор</i>	<i>Тлумачення</i>
О. Янкович	«...технологізація української педагогічної освіти є проєктування та впровадження технологій професійної підготовки майбутнього фахівця та технологій формування компетентностей, необхідних у діяльності вчителя»
І. Смагін	«...технологізація як відповідна індустріальному суспільству модернізація освіти вступає у протиріччя з особистісно-орієнтованою освітою, зміст якої потрібно пророщувати в особі кожного учня. Алгоритмізація педагогічних дій конфліктує з необхідністю пошуку і творчості»
С. Сисоєва	«Головна ідея технологізації освітнього процесу полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів»

М. Вовк, С. Ходаківська	«Тенденція технологізації навчання слугує підтвердженням конструктивних змін у європейському освітньому середовищі, що зумовлено інтенсифікацією набуття життєвих і професійних навичок різних категорій дорослих, необхідністю оптимізації термінів і змісту навчання у зв'язку зі зміною фаху, пошуку нових видів діяльності особистістю, що прагне змінити індивідуальну траєкторію життя»
В. Желанова	«...технологізація освіти у сучасному ВНЗ є ефективною щодо формування у студентів навичок XXI століття, якими є емоційний інтелект, критичне мислення, навички комунікації і співробітництва, медіа-грамотність, креативність й новаторство особистості, її адаптаційні можливості»
В. Вишківська	«...саме технологізація навчання шляхом цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів, може забезпечити розвиток співробітництва, саморозвиток і самоуправління суб'єктів навчального процесу»

Розгорнуте визначення технологізації пропонує І. Зязюн: технологізація – історично неперервний в освіті процес, «...ми переконані, що завдяки технологізації, у системі освіти здійснюється спадковість нових технологій...», виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії [135, с. 73-85]. Погоджуємося із твердженням автора, що, хоча технологізація освіти є об'єктивним процесом, який постійно розвивається, її вектор визначається в основному науково-технічним прогресом та технологізацією суспільства, яка охоплює усі сфери його буття; а технологічний підхід – це практичний підхід, який застосовується для управління освітнього процесу і гарантує досягнення навчальних завдань.

О. Пехота та І. Серeda у монографії «Формування

технологічної культури майбутнього викладача» наголошують на необхідності оволодіння технологічними вміннями і навичками, які формують досвід застосування сучасних технологій у професійній діяльності під час стажування майбутнього викладача та самостійному обґрунтованому виборі напрямів розвитку технологічної культури [429, с. 91-95].

Більш ґрунтовно аналізує технологічну культуру майбутніх учителів С. Прийма, вказуючи, що її сутністю є здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах технологізації освіти, а системоутворювальним фактором є сама професійно-педагогічна діяльність [323].

Погоджуючись із позиціями науковців щодо технологізації професійної підготовки учителів, вважаємо, що для технологізації процесу становлення професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти є важливим визначення відповідних технологій навчання та розробка дидактичного інструментарію для їхньої реалізації.

У наукових джерелах поняття «технологія» трактують у двох значеннях: у широкому – як система засобів організації й упорядкованої доцільної практичної діяльності відповідно до мети, специфіки, логіки процесу перетворення (трансформації) того чи іншого об'єкта; у вузькому – як сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів і методів здійснення якихось дій; або ж як сукупність операцій, які здійснюються певним чином і в певній послідовності, що приводять до результату. Головними параметрами будь-якої технології визначають: детальне визначення кінцевого результату; поділ процесу його досягнення на послідовні взаємопов'язані етапи; поетапне виконання певних дій; однозначність виконання в технології процедур, операцій; можливість використання технології іншою людиною після спеціального навчання. Технологія має відповідати таким ознакам: універсальність, конструктивність, результативність, оперативність, відносна простота, надійність, гнучкість [391, с. 151-152].

З поміж великої кількості технологій, пропонованих на

сьогодні науковцями, вважаємо за необхідне виокремити такі, що є найбільш дієвими, на нашу думку, у становленні професійної успішності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки:

- технологія організації успішної діяльності;
- технології створення ситуації успіху у навчанні;
- арттехнології.

Розглянемо їх більш детально.

О. Янкович у монографії «Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи» здійснила ретроспективний аналіз розвитку освітніх технологій та запропонувала до впровадження експериментально перевірену технологію «організації успішної діяльності» [457], яка, на думку автора, є однією із найбільш результативних у підготовці вчителя. Підтримуємо думку науковця щодо ефективності запропонованої технології у підготовці вчителя до успішної професійної діяльності, оскільки особливістю технології «Організація успішної діяльності» є формування праксеологічних умінь, тобто вмінь ефективно організувати діяльність на основі загальних законів її реалізації, дотримання визначеної етапності дій [457]. Підготовчий етап технології передбачає створення психологічних передумов: формування мотивації, позитивного емоційного стану, психологічної стратегії «переможця»; діагностування особистісних якостей. На підготовчому етапі реалізації технології важливим є підвищення самооцінки здобувачів, забезпечення технологіями подолання перешкод.

Наступні етапи – початковий, етап виконання та досягнення результату, спрямовані на цілепокладання, коригування та досягнення успіху. На початковому етапі важливим завданням є вибудова правильної цілі, стратегії досягнення професійного успіху.

Досить дієвою може бути методика «Дерево цілей», метою якої є формування у студентів цілепокладання професійної діяльності. «Дерево цілей» – це наочне графічне зображення підпорядкованості та взаємозв'язку цілей, що демонструє розподіл

загальної (генеральної) мети або місії на підцілі, завдання та окремі дії. «Дерево цілей» визначають, як «цільовий каркас» організації, явища чи діяльності, а в нашому випадку – педагогічної успішності. При побудові «дерева цілей» використовують декомпозицію (метод розкриття структури системи, за якого за однією ознакою її поділяють на окремі складові), щоб пов'язати генеральну мету зі способами її досягнення, сформульованими у вигляді окремих завдань. Основне правило побудови «дерева цілей» – це «повнота редукції» (процес зведення складного явища, процесу або системи до більш простих складових). Метод дезагрегації цілей застосовується для формалізованих цілей, які найчастіше характеризують реально існуючі об'єкти або ті, що створюються. Він базується на системному уявленні про об'єкт дослідження і передбачає використання таких понять: система як цілісний об'єкт, тобто генеральна ціль або ідеальне уявлення про те, що треба створити; підсистема як частина більш загальної системи, у якій підсистеми є функціонально значущими; елементи як сукупність складових елементів підсистем. Другий та нижчі рівні «дерева цілей» мають містити основні та альтернативні елементи досягнення цілей вищого рівня. Далі побудову «і/або» – «дерева цілей» методом дезагрегації виконують за тими самими правилами: кожна з цілей поділяється на елементи і для кожної з них створюється комплекс альтернативних дій для їхнього досягнення.

Оскільки педагогічна успішність є складною системою взаємозв'язків особистісного і професійного рівня, тому вона й є основною, тобто вершиною «дерева цілей». Далі студенти визначають підцілі, які допоможуть досягнути цієї надцілі. У процесі розробки стратегії становлення професійної успішності студенти, перш за все, зосереджують свою увагу на особистісних якостях, які впливають на успішність особистості, зокрема, емоційний інтелект, здатність до емоційно-експресивної виразності та внутрішньої саморегуляції емоційного стану та відповідно обирають стратегії роботи над ними. Серед підцілей першого рівня визначено: високий рівень загальної ерудиції, фахові знання,

педагогічні здібності, особистісні якості (цілеспрямованість, толерантність, гуманістична спрямованість, оптимізм). Підцілі другого рівня – це педагогічна майстерність, здатність до саморозвитку та постійного самовдосконалення, високий рівень мотивації у педагогічній діяльності, здатність до «зараження» та «наснаження» дітей на навчальну діяльність. Для більш глибокого усвідомлення цілей майбутньої професійної діяльності студентам пропонувалось обговорення за такими питаннями: Чому ця мета є важливою для Вас? Які труднощі необхідно подолати на шляху до мети? Чого Вам бракує для досягнення мети? Хто Вам може допомогти у досягненні мети? Отже, побудова «дерева цілей» професійної успішності сприяла більш чіткому усвідомленню мети майбутньої професійної діяльності, становленню професійної успішності та розробці стратегії її досягнення [366].

Подальші етапи технології спрямовані на ціледосягнення професійного успіху, коректування шляхів саморозвитку майбутніх учителів, визначення індивідуальної стратегії життєтворчості.

Наступною технологією становлення професійної успішності у процесі фахової підготовки є технологія створення ситуації успіху у навчанні. Питання застосування технології створення ситуації успіху у навчанні розглянуто у роботах педагогів та психологів сучасності: О. Белкіна, М. Венгер, М. Лісіна, І. Лернера, Г. Люблінська, М. Махмутова, В. Мухіна, О. Пехоти та ін..

Публікації останніх років в основному зосереджують увагу на аналізі: технології та методиці її застосування у загальноосвітніх закладах (І. Велика (2009), Н. Терновська (2016)); методів та прийомів технології, які можна успішно використати в ЗЗСО, враховуючи різні типи схильності до навчання учнів (А. Сівак, 2016); технологічних операцій створення ситуацій успіху з їх призначенням та використанням відповідних мовних парадигм вчителем (В. Калошин, 2011); готовності вчителя до використання ситуації успіху у навчанні (Л. Чемоніна, 2018). У професійній освіті приділено увагу технології «Створення ситуації успіху» у таких аспектах: аналіз технологічного підходу в професійній освіті та

технології створення ситуації успіху (О. Гусак, 2013); педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (І. Шалімова, А. Шалімова, 2016).

У підручнику «Інноваційні технології навчання» зазначено, що технологія «Створення ситуації успіху» набуває у вищій школі особливе значення для студентів-початківців, які змушені адаптуватися до нових форм організації навчання, особливостей взаємодії, складності навчального матеріалу тощо, а відчуття студентами власної успішності значно полегшує цей період адаптації та стає запорукою готовності до освоєння ще складніших завдань і форм роботи, набуття нових знань та умінь [148].

Отже, ефективність цієї технології є значно глибшою, і має більш широко використовуватись у професійній освіті, особливо у підготовці вчителів, так як її можна охарактеризувати як технологію формування успішної особистості, в результаті якої у студентів виробляється алгоритм мислення і поведінки успішної людини, що підкріплюється позитивним емоційним переживанням та відсутністю страху перед проблемами і невдачами, виробляється потреба у пізнанні нового, здатність до постійного збагачення знань та саморозвитку [373].

Розробником технології «Створення ситуації успіху» є академік А. Белкін [32]. Основу технології становлять провідні підходи до організації освітнього процесу на засадах педагогічної ситуації успішного навчання, запропоновані у роботах А. Макаренка, С. Соловейчика, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Г. Щукіна та ін.

Дослідження успіху й успішності у навчанні вчені пов'язують з діяльністю та її мотивами (Б. Ананьєв, Д. Аткинсон, І. Бех, Л. Божович, Є. Ільїн, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен), з інтелектуальною активністю та самостійністю (І. Зязюн, Г. Щукіна), з ефективністю навчання, виховання та запобігання неуспішності (Ю. Бабанський, У. Глассер, Л. Ткачук), з емоціями та емоційним інтелектом (І. Андрєєва, Д. Гоулман, В. Зарицька, К. Ізард, Дж. Майєр, Е. Носенко П. Саловей, В. Франкл та ін.).

Педагогіка обґрунтовує ситуацію успіху як цілеспрямоване, організоване поєднання умов (об'єктивних і суб'єктивних), за яких створюється можливість досягати значних результатів у діяльності особистості чи колективу в цілому [148]. Ситуація успіху у навчанні – це створена викладачем педагогічна проблема, вирішення якої є позитивний результат, радісні переживання студента, що спонукає його до подальшої пізнавальної активності.

Психологія успіху та успішності спирається на вплив емоційного інтелекту та емоцій на подальшу діяльність. Емоції включені до всіх психічних станів людини та впливають на будь-які прояви активності, в тому числі й навчально-професійної. Тому, з психологічної точки зору, ситуація успіху – це суб'єктивний психологічний стан задоволення від результату діяльності, емоційне переживання стану радості від подолання певних психологічних бар'єрів і труднощів.

Отже, і з педагогічної, і з психологічної точки зору, технологія «Створення ситуації успіху» – це емоційне навчання, в якому особистість переживає позитивні емоції, радість від пізнання нового та власних інтелектуальних відкриттів, оцінює свої результати як успіх і досягнення. Головними завданнями технології визначено: допомогти особистості зростати в успіху; відчувати радість від здолання труднощів (цим позитивним емоційним переживанням відводиться особлива роль); усвідомити значимість власних зусиль для досягнення результату [290, с. 199].

Якщо розглядаємо професійну успішність вчителя як процес і результат професійної діяльності, що характеризується стійкою спрямованістю на професійний саморозвиток і професійні досягнення, цілепокладанням та ціледосягненням, має позитивну зовнішню й внутрішню оцінку, то технологія «Створення ситуації успіху» є технологією формування професійно успішної особистості.

У досягненні навчальних результатів та переживанні їх як успіху важливу роль відіграє мотивація. Мотивацію слід розглядати не лише як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник

розвитку особистості майбутнього фахівця. Її основними структурними елементами є пізнавальна мотивація й мотивація досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо спричиняє підвищення ефективності навчальної діяльності [189].

Найбільш дієвими у структурі особистості є мотиви досягнення та пізнавальні. Серед навчальних мотивів вирізняють мотиваційні орієнтації та успіх, на процес та результат, оцінку викладача, запобігання невдач, почуття самоцінності, престиж, можливість самостійного мислення та діяльності, можливість самовираження, ефективний пізнавальний стан тощо [55].

Діяльність студентів у процесі навчання носить особистісний характер, визначається особистими пріоритетами та індивідуальним підходом до діяльності, що характеризує індивідуальний навчальний стиль, що також впливає на вибір навчальних прийомів та стимулюючо-мотиваційних чинників.

У навчально-методичних джерелах пропонують таку класифікацію стилів навчання [40]:

– активісти (в основі – конкретний досвід): повністю присвячують себе своїм переживанням, задоволені тим, що є «тут і зараз», відверті, не скептичні, і це робить їх оптимістами у всьому новому; їх настанова – спочатку діяти, а потім обдумувати наслідки; мають багато ідей для розв’язання завдань; комунікабельні та постійно взаємодіють з іншими. Проте, як тільки захоплення однією діяльністю минає, вони шукають іншу справу, їх дратує тривалий процес виконання завдання, необхідність концентрації;

– мислителі (в основі – рефлексивне спостереження): більше уваги приділяють роздумам над завданням, збирають різнобічні дані, ретельно розмірковують, поступово роблять висновки. Віддають перевагу відкладати прийняття рішення так довго, як це виявляється можливим; прораховують усі можливі варіанти перед тим, як починають діяти; під час дискусії прислухаються до думки інших людей перед тим, як висловити власну; мають тенденцію до заниження власної самооцінки;

– теоретики (в основі – абстрактна концептуалізація): інтегрують і узагальнюють спостереження в складні, але логічні теорії; їхній спосіб розв’язання завдання послідовний і логічний; їм подобається аналіз і синтез, їхня проникливість будується на основі передбачень, правил, теоретичних моделей і мисленневих схем;

– прагматики (в основі – активне експериментування): намагаються перевіряти всі ідеї, теорії і техніки, щоб бути впевненими, що вони працюють на практиці; намагаються досягти успіху в справах і діють швидко та впевнено, якщо ідея захоплює; виявляють нетерпимість до роздумів і відкритих дискусій; люблять робити практичні висновки при вирішенні проблем.

У технології «Створення ситуації успіху» умовно розділяють учнів на групи за ставленням до навчання: «надійні», «впевнені», «невпевнені», «зневірені» [290, с. 205].

Таким же чином характеризують групи студентів автори навчального посібника «Інноваційні технології навчання» [148]. Погоджуючись із авторами, внесено деякі корективи на основі власного практичного досвіду викладацької діяльності та педагогічних спостережень і охарактеризовано групи таким чином:

– «надійні» – це здібні студенти, які мають сформовану мотивацію до професійної діяльності, самостійні, упевнені у собі; їхній професійний вибір був усвідомленим, мають педагогічні здібності та якості, оптимістично налаштовані на майбутнє. Це студенти, що відносяться до типів «мислитель» чи «теоретик».

– «упевнені» – здібні студенти, які мають педагогічні та інші спеціальні здібності (спортивні, художні тощо); демонструють високий рівень домагань у навчанні, високий ступінь мотивації у досягненні мети, чітко усвідомлюють, яких результатів хочуть досягти. Проте, вони емоційно збудливі і залежні від успіху, визнання їх оточенням; періоди активності змінюються періодами спаду; мають завищену самооцінку та самовпевненість. Такі студенти відносяться до типів «прагматики» чи «активісти».

– «невпевнені» – це в цілому успішні студенти, що проявляють інтерес до навчання, відповідальні, але із заниженою

самооцінкою власних здібностей. Вони демонструють педагогічні якості, але невпевнено почувають себе у ролі вчителя, а публічні виступи для них велика проблема подолання страху; будь-яка невдача стає для них великою перешкодою і невілює всі досягнення. Такі студенти відносяться до типу «мислителі».

– «зневірені» – це студенти, які мають непогану теоретичну підготовку та педагогічні здібності, усвідомлено обрали професію вчителя, проте розчарувалися у навчанні. Причини можуть бути різні: невідповідність рівня викладання їхнім очікуванням, невідповідність інтересів, невдачі на практиці в школі тощо. За різних причин відбулась втрата сподівань, що спричинило розчарування і ці студенти типу «активісти» чи «прагматики» перейшли до типу «мислителів».

Створюючи ситуацію успіху для кожного студента, викладач має враховувати не тільки його інтереси та здібності, а й стиль його навчання. Отже, кожен стиль навчання потребує відповідних прийомів створення ситуації успіху, які будуть мотивувати пізнавальну активність та сприяти становленню компонентів професійної успішності майбутнього вчителя: мотивації досягнення, потреби у постійному саморозвитку, цілеспрямованості професійних дій вчителя, якостей успішної особистості тощо.

Технологія «Створення ситуації успіху» пропонує цілий банк прийомів, які постійного поповнюються новими педагогічними знахідками. Пропонуємо такі прийоми створення ситуації успіху на певних етапах становлення професійної успішності майбутнього вчителя та відповідно до категорій студентів у навчальній діяльності (табл. 8).

Розподіл прийомів технології за етапами становлення професійної успішності враховує психологічні механізми зняття емоційної напруги, подолання занепокоєння, створює передумови для переживання успіху та можливості реалізувати педагогічні здібності. Найбільш цілісними та досяжними є акметехнології, які спрямовані на становлення акмеологічна моделі професійної успішності вчителя, передбачають розвиток когнітивного та

емотивного компонентів структури особистості, забезпечують здатність до особистісного зростання в педагогічній діяльності та самореалізації в різних сферах професійної взаємодії.

Таблиця 8

Прийоми створення ситуації успіху у навчанні відповідно до етапів становлення професійної успішності майбутнього

ВЧИТЕЛЯ

<i>Категорії студентів / Етапи становлення ПУ</i>	<i>«Надійні» мислителі, теоретики</i>	<i>«Упевнені» активісти, прагматики</i>	<i>«Непевнені» мислителі</i>	<i>«Зневірені» активісти, прагматики, мислителі</i>
I етап Мотиваційно-ціннісний	Невтручання	Холодний душ	Емоційне поглажування Емоційне блокування Емоційне підкріплення	Емоційне заохочення Емоційне підкріплення Емоційний сплеск
II етап Когнітивно-стимулюючий	Педагогічна рада	Обмін ролями	Стабілізація Допомога друга	Гидке каченя Створення ситуації змагання
III етап Діяльнісно-технологічний	Обмін ролями	Зараження Сходи	Анонсування	Навмисна помилка
IV етап Проективно-праксеологічний	Еврика	Еврика	Даю шанс Сходи	Адекватний стимул Стань у стрій
V етап Рефлексивно-оцінювальний	Лінія горизонту	Лінія горизонту	Еврика Лінія горизонту	Еврика Лінія горизонту

Науковці визначають акмеологічні технології як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвитку властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку й професіоналізму; визначають їх як інтегровану систему, яка передбачає: технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки (освітньої програми); технологію управління організаційно-педагогічними процесами;

технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; технологію успішного навчання кожного; технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [228, с. 9].

Акметехнології спрямовані на формування мотивації до саморозвитку та самоствердження, більш глибокого розуміння себе, власних потреб та мотивів учинків. Результатом використання акметехнологій, на думку дослідників (О. Дубасенюк), є стійка здатність особистості до самореалізації, сформована соціальна та емоційна компетентність, яка дозволяє бути успішним у мінливих соціокультурних умовах.

Ефективними акмеологічними технологіями можуть бути технології формування емоційного інтелекту особистості: арт технології, технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання; технологія ситуативного моделювання; проєктні технології; технологія критичного мислення; технологія вітагенного навчання; соціальна технологія; тренінги з ненасильницького спілкування [112].

Необхідність розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів обумовлюється важливістю у педагогічній діяльності таких його складових: самосвідомості як здатності сприймати або відчувати емоції (як власні, так і іншої людини); саморефлексії як здатності розуміти, що виражає та чи інша емоція; самокорекції як здатності направляти свої емоції на допомогу розуму, тобто посилення мислення за допомогою емоцій; саморегуляції як здатності керувати емоціями.

Розвиток емоційного інтелекту передбачає застосування відповідних технологій. При виборі технології розвитку емоційного інтелекту необхідно враховувати особисті якості студентів, схильність до вербалізації почуттів, емоційну розкритість або замкнутість, здатність до самоконтролю, чуйність та відкритість, схильність до комунікації (інтровертність-екстравертність), домінантність чи ригідність у спілкуванні та ін. [375].

Дослідники емоційного інтелекту зазначають, що в одних випадках розвиток ЕІ вимагає застосування конкретної технології, а

в інших – комплексного використання всіх відомих способів, прийомів, методик.

У науково-педагогічних дослідженнях пропонують технології для розвитку емоційного інтелекту, які також можна використовувати у підготовці майбутніх вчителів початкової школи: технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання; технологія ситуативного моделювання; проектні технології; технологія критичного мислення; технологія вітагенного навчання; соціальна технологія; арт-технологія.

Схарактеризуємо арт-технології, оскільки вважаємо їх найбільш перспективними у розвитку емоційного інтелекту та такими, що можуть бути використані вчителями у майбутній педагогічній діяльності.

Арттехнології – це сукупність методів і алгоритмів, що використовують специфічну мову мистецтва для розвитку здатності особистості до усвідомлення та вияву почуттів, а також здатності до їх перетворення у позитивному напрямі. Арт-технології ґрунтуються на тому, що художні образи здатні допомогти людині зрозуміти самого себе і через творче самовираження зробити своє життя більш емоційним та гармонійним. Арт-технології сприяють розвитку емоційно-вольової сфери, самоаналізу, кращому розумінню власних емоцій, почуттів та мотивів поведінки, гармонізації емоційного стану, вирішенню внутрішніх конфліктів, розкриттю особистісного потенціалу.

Під розвитком емоційного інтелекту арттехнологіями розуміємо навчання через методи та прийоми формування вмінь спостерігати та осмислювати емоційний стан як власний, так і інших людей, розвиток навичок емпатії та управління і корекція власних емоцій засобами мистецтва.

Технологія розвитку емоційного інтелекту засобами мистецтва складається з таких компонентів:

– емотивно-когнітивний – знання про емоції, здатність їх ідентифікувати, аналізувати та встановлювати причини їх прояву. Емоційні знання – це різновид інформації, яким оперує емоційний

інтелект, що набуваються як у процесі навчання та мистецької діяльності;

– емотивно-ціннісний – вияв емпатії, оцінка значимості для особистості власних емоцій та емоцій оточуючих. Д. Гоулман зазначає, що соціально важлива навичка емпатії – це здатність приймати чужу точку зору, розуміти почуття інших людей та поважати їхнє бачення певної ситуації [79, с. 456];

– емотивно-діяльнісний – асиміляція емоцій в мислення, вміння управляти власними емоціями та корегувати їх за допомогою мистецької діяльності, перетворювати негативні емоції у позитивні.

Існує велика кількість видів арттерапії: ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, музична терапія, робота з пластичними матеріалами (глина, пластилін), пісочна терапія, данс-терапія, драма терапія, тілесно-орієнтована терапія тощо. Найбільш продуктивними арт-технологіями розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів можуть бути музикотерапія, ізотерапія, драма-терапія та психодрама, які співвідносяться із компонентами формування емоційного інтелекту.

Музикотерапія. Значення музичного мистецтва як фактора розвитку емоційного інтелекту полягає в морально-естетичному характері його впливу: емоційний зміст твору стає стимулом для розкриття та вияву почуттів, розвитку емпатійності людини. Спілкування з музикою розвиває уяву, мислення, світосприйняття людини, викликає емоції та почуття як пережиті раніше, так і нові. Музичне мистецтво володіє специфічною й унікальною можливістю цілеспрямованого впливу на соматичний і психічний стан людини. Очікуваний оздоровчий ефект зумовлений не тільки впливом на емоції, а й специфічним впливом окремих засобів виразності: ритму, мелодії та гармонії, які складають основу музики, що проникає в глибини психіки (L. Halasz, 1966; K. Hanusova, L. Kurzova, 1966; V. Holzknicht, V. Pos, 1969).

Музика може впливати на негативні емоції та переводити їх у позитивні, вивільняти почуття, врівноважувати їх і наповнювати

гармонією. Методи, які застосовує сучасна музикотерапія класифікують за критерієм переважної лікувальної дії [310]: методи, спрямовані на відреагування, а також емоційну активацію; тренінгові методи, які застосовуються у контексті поведінкової терапії; релаксаційні і регулятивні методи; комунікативні методи; творчі методи у формі інструментальної, вокальної, рухової імпровізації.

Ці методи можуть стати основою у тренінговій роботі розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів і є дієвими при налагодженні комунікації, соціальної взаємодії, формуванні адекватності емоційної сфери та ін. [375, с. 319].

Ізотерапія. Досить поширеною технікою арт-терапії є ізотерапія. Причому значна увага наділяється кольоротерапії, аналізу впливу кольорів, які оточують людину та яким вона надає перевагу. Психологія проводить широкі дослідження впливу кольору на особистість (М. Люшер, Г. Бреслав, В. Драгунский, Н. Серов). Колір та кольорова гама, що оточують людину, відіграють дуже важливу роль вжитті, кольоровий образ створює енергоінформаційні носії, що діють в людині і на людину. Поєднання кольорових потоків буде проектуватись на кольоро-сприйняття та кольоровідтворення, що відображає глибинні характеристики людини та її психо-емоційний стан наданий момент [179]. Тому, за кольорами, які обирає людина можна говорити про настрій та емоції, які вона відчуває.

Ізотерапія взяла «на озброєння» психотерапевтичні можливості образотворчої діяльності і не вимагає спеціальних художніх здібностей, оскільки заснована на спонтанному самовираженні, що певною мірою ігнорує естетичні критерії в оцінці результатів мистецького процесу. Для ізотерапії важливішим є процес творчості, щирість і повнота самовираження, а не кінцевий продукт і його оцінка аудиторією [179]. Така діяльність може використовуватись у розвитку ЕІ із майбутніми вчителями, які не вміють малювати, як на їхню думку, а також із тими, що малюють добре.

Малювання може бути способом вирішення психологічних, особистісних проблем психологічного чи фізичного характеру: подолання страху, тривоги, невпевненості, самотності, негативних переживань; розвиток вправності і впевненості руки, точності рухів, мілкої моторики та інше. Наприклад, за тональним і колірним рішенням, ритмом і композицією малюнка, за вибором персонажів та сюжету можна визначити наявність тих чи інших проблем у психіці і світовідчутті людини. Майбутні вчителі мають навчитися усвідомлювати та розрізняти за малюнками дітей ті проблеми та почуття, які вони переживають, допомогти дітям перевести їх у вербальне вираження та віднайти способи їх подолання.

Ізотерапія спрямована на гармонійний розвиток психічних функцій кожної людини. Заняття можуть бути різноманітні за тематикою, формою, методам впливу, матеріалами. Для засвоєння матеріалу і вироблення навичок можна використовувати комплексні методики: заняття малюнком у поєднанні з мовленням, музикою, світлом та інше [389].

Драматерапія та психодрама. У процесі театральної діяльності відбувається розвиток емоційної «мови» тіла, тобто здібності до вираження власних емоцій та почуттів через невербальну поведінку. Драматерапія – це один з видів арт-терапії, який включає елементи музики, образотворчого мистецтва та танцю. Драматерапія використовує форму театрального мистецтва і робить її доступною для всіх. Усі компоненти театрального мистецтва – голос, рух, рольова імпровізація, робота з текстом і саме виконання, поряд з використанням масок, костюмів, освітлення та постановки – є невід’ємними складовими драматерапії. За допомогою театру можна висловити і пережити те, що часто називають «таїною життя», відчувати емоцій та здійснити вчинки, які неможливі у звичайному житті.

Через умовність театру можна прискорити події, пережити весь спектр емоцій, прискорити час або ж зупинити його. Натхнення, творення, експериментування, відмова від стереотипів, розкутість у почуттях та вияві емоцій – основа театрального

мистецтва, що складає методику арт-терапії. Театральне мистецтво, що використовується особливим чином, в даний момент і в даному місці – суть драматерапії та практики її застосування [99].

Близькою до драматерапії є психодрама. Відмінністю між ними полягає у тому, що драматерапія, в основному, використовує драматичну реальність на матеріалі п'єс, легенд і міфів за різними життєвими ситуаціями. Психодрама ж працює зі сценарієм життя людини, реальними подіями, які відбувалися в її минулому, відбуваються зараз, або можуть відбутися в майбутньому.

Велика частина терапевтичної роботи в психодрамі здійснюється через імітацію, тобто відтворення епізоду з різними членами групи, що виконують у сценах роль «значущих інших». Під час аналізу сцен у психодрамі використовують багато театральних прийомів, в тому числі програвання ролей у зворотньому напрямі та метод «порожнього стільця» [99, с. 26]. Психодрама вважається потужним засобом психотерапії, що використовує методи театральної педагогіки, які були розвинені й вдосконалені задля більш потужного емоційного впливу.

У процесі експериментального дослідження Т. Березовська встановила, що навчання акторській діяльності сприяє розвитку емоційного інтелекту осіб раннього юнацького віку: у юнаків – розвитку здібності розпізнавати емоції інших людей та емпатії, у дівчат – довільності в управлінні емоційною сферою; А. Панкратова загалом відзначає, що акторсько-режисерський тренінг є найбільш ефективним методом формування емоційного інтелекту [94].

Використання технологій розвитку емоційного та соціального інтелектів, педагогічної майстерності та творчості, визначає професіоналізм діяльності майбутнього вчителя, забезпечує його алгоритмом дій успішної особистості, навчає саморозвитку.

Висновки до розділу 4

1. Проведене дослідження дало можливість визначити такі

особливості професійної успішності вчителя:

- педагогічна діяльність носить суб'єктивний характер: тільки вчитель-майстер може вибудувати правильну лінію освітньо-виховної взаємодії з конкретним учнем (немає готових настанов для конкретного випадку); тому і чинники професійної успішності носять суб'єктивний характер і мають свою значимість в залежності від інших суб'єктивних та об'єктивних факторів;

- вчитель у своїй діяльності керується морально-етичними цінностями, має бути впевненим у своїх діях та наполегливим у досягненні мети, тому важливості набувають особистісні якості вчителя;

- провідну роль у досягненні професійної успішності вчителя відіграє його емоційний інтелект, який забезпечує емоційну стабільність діяльності, здатність до усвідомлення та розуміння внутрішнього стану як власного так і вихованців, та обирати засоби адекватної взаємодії з ними.

Результати аналітико-пошукового етапу дослідження показали, що показники прояву професійної успішності майбутніх учителів сформовані на недостатньому рівні. Це відбувається, на думку науковців, що нині в освітньому середовищі ЗВО немає відповідних умов для стимулювання студентів до професійного зростання у напрямі досягнення успіху професійної діяльності. Причинами цього є недостатнє розуміння значущості успішності для особистості, усвідомлення суспільних та особистісних критеріїв успіху, зростання статусу професії вчителя у суспільстві, зростання престижу професії тощо.

2. На основі аналізу різних підходів щодо сутності мотивації і систематизації ключових змістових понять, можна дати узагальнене визначення цього поняття: мотивація – це сукупність чинників психологічного характеру, що детермінують активність суб'єкта і визначають спрямованість його діяльності на досягнення особистісно значимих цілей. У багатьох дослідженнях мотивація розглядається у безпосередній єдності зі спрямованістю особистості, яка визначається як основний компонент внутрішньої

психологічної структури, що певним чином перетворює і змістовно наповнює всі дії і вчинки людини. Спрямованість діяльності є результатом домінування найбільш актуальних мотивів, які в силу їх значимості й повторюваності утворюють стійку мотиваційну структуру. Найбільш типовими параметрами спрямованості навчальної діяльності студентів є: активність, співвідношення зовнішніх і внутрішніх стимулів, усвідомленість або неусвідомленість мотивів, їх спрямованість (позитивна чи негативна). Саме позитивна спрямованість мотивації відіграє провідну роль у спонуканні до активної дії, до набуття професійних знань, до саморозвитку.

Якщо мотивація – це процес спонукання до дії, то мотив – чинник, що спричиняє це спонукання. Аналіз джерел дослідження дозволяє виокремити чотири групи навчально-професійних мотивів, що спонукають студентів до активізації навчальної діяльності: загально-соціальні, що полягають в усвідомленні суспільних інтересів, високої суспільної значимості вищої освіти та педагогічної діяльності; навчально-пізнавальні, що визначаються змістом інформації, яку отримує студент під час навчання і яка задовольняє його інтелектуальні потреби; професійні мотиви, які можна розглядати як потребу в самореалізації у педагогічній діяльності; прагматичні мотиви, в основі яких є отримання особистих вигод після отримання диплому.

3. Актуальність використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів є назаперечною, оскільки технології створюють передумови становлення професійної успішності. Зокрема, алгоритм та результативність «Створення ситуації успіху» відповідає алгоритму формування професійно успішної особистості так як: розвиває якості успішної особистості: впевненість, лідерство, цілеспрямованість; формує поведінку успішної людини: потребу у пізнанні нового, долає страх перед перешкодами, спрямовує на саморозвиток та саудосконалення; розвиває гнучкість, мобільність та конкурентоздатність, стресостійкість та «радість пізнання нового»

як потребу особистості.

Ефективність використання арттерапевтичних технологій можна визначити за такими ознаками: при застосуванні арт-технологій у студентів переважає оптимістичне самопочуття, гарний настрій; поліпшується орієнтування в пережитих емоціях та їх вербалізація; формується здатність до розуміння власного емоційного стану та стану інших; формується адекватна реакція на життєві події та проблемні ситуації; здатність стримувати негативні емоції, контролювати власні почуття; розвивається сприйнятливність до переживань інших, емпатія, рефлексія, які вносять корективи у власну поведінку.

Отже, запропоновані педагогічні технології визначатимуть у подальшому професійну зорієнтованість на досягнення успішності майбутнього вчителя, забезпечать сталий алгоритм дій у подоланні перешкод на цьому шляху, емоційне переживання успіху як значимої події.

ПІСЛЯМОВА

Здійснено теоретичне узагальнення й вирішення актуальної наукової проблеми – обґрунтування змістових компонентів та аналіз розвитку професійної успішності майбутніх учителів в закладах вищої освіти України у другій половині ХХ – початку ХХІ століття. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність покладеного в його основу припущення, реалізовані мета та завдання дали підстави сформулювати певні висновки та рекомендації, що мають теоретичне та практичне значення.

Здійснений аналіз категоріально-понятійного апарату дослідження та упорядкування «термінологічного поля» засвідчив фундаментальність, системність, масштабність, узагальнювальний характер поняття професійна успішність вчителя та його взаємозв'язок та взаємозумовленість з поняттями педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічний професіоналізм як комплексними характеристиками високоякісної і продуктивної педагогічної праці. Це дало змогу розглядати сутність професійної успішності майбутніх учителів як соціально-філософське явище і як психолого-педагогічний феномен в їх діалектичній єдності.

Професійна успішність майбутнього вчителя представлена як мета конструкт, який має складноструктуровану систему суспільно значимих кваліфікаційних вимог, норм, цінностей, що детермінується особистіним переживанням професійної діяльності як успішної, визначає життєтворчість особистості. Унаслідок вивчення наукового доробку представлено еволюцію поглядів на професійну успішність вчителя та сучасне тлумачення ключових (базових) понять дослідження; презентовано підходи до професійної успішності вчителя та визначено трансдисциплінарний підхід як основоположний, що дозволяє цілісно та системно розглядати мета конструкт професійної успішності майбутнього вчителя.

Проведений аналіз наукових джерел дає можливість дійти висновку, що більшість дослідників узгоджуються в кількох

основних позиціях щодо трактування професійної успішності: це інтегративна, мультифакторна характеристика суб'єкта діяльності; в успішності поєднується зовнішня і внутрішня оцінка діяльності як успішної; успішність супроводжується позитивним емоційним переживанням процесу та результату діяльності; у професійній успішності провідну роль відіграє особистість (особистісні якості, здібності, духовні цінності, емоційні переживання). Виокремлено спільні маркери у трактуванні категорії «професійна успішність вчителя» в контексті дослідження: це інтегративна характеристика діяльності вчителя, яка забезпечується взаємодією внутрішніх та зовнішніх показників: умови праці, зміст діяльності, вимоги до вчителя як фахівця, індивідуально-психологічні особливості (здібності, властивості, інтереси, мотивація) тощо; включає зовнішню та внутрішню оцінку результату, що має позитивний емоційний модус; це індивідуально-типологічна характеристика діяльності вчителя, оскільки є основним чинником саморозвитку, самореалізації та самоефективності вчителя.

На нашу думку, професійна успішність вчителя – це мета-категорія, що визначається комплексними показниками професійної компетентності, здібностями до педагогічної діяльності, професійно-педагогічними якостями таздатністю до самореалізації у професійній діяльності.

У результаті вивчення підходів до трактування професійної успішності як якісного показника професійних дій вчителя, запропоновано акме-модель професійної успішності майбутнього вчителя, як включає когнітивно-емотивний компонент (духовна зрілість), здатність до самопізнання та саморозвитку (особистісна зрілість), здатність до професійної самореалізації (професійна зрілість).

Проведене моніторингове дослідження дозволило виокремити основні маркери професійної успішності майбутнього вчителя та найбільш важливі чинники, які визначають успішність майбутньої професійної діяльності, це – любов до дітей та професії, креативність та інноваційність у діяльності, стан внутрішньої

задоволеності та комфорту у професійній діяльності. Встановлено, що пріоритетним для вчителя є морально-етичні норми, внутрішні якості та емоційна стабільність, на яких має вибудовуватись професійна компетентність.

Репрезентовано проєктувально-технологічне забезпечення розвитку професійної успішності майбутнього педагога, яке передбачає стійку мотивацію досягнення успіху у педагогічній діяльності, запропоновано технології розвитку професійної успішності майбутніх учителів у закладах вищої освіти, які спрямовані на розвиток якостей вчителя, його майстерності та моделі поведінки успішної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности : проблемы и стратегии исследования. Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 289-314.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : 1991. 299 с.
3. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1985. 448 с.
4. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя. Москва : Знание, 1971. 224 с.
5. Айзенк Г. Ю. Интеллект : новый взгляд. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111-131.
6. Акмеологічна концепція розвитку професійного педагога. *Професійна педагогічна освіта : акмесинергетичний підхід* : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5-57.
7. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2010. № 1. 152 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
9. Аминов Н. А. Мотивация успеха-неуспеха и их морфо-физиологические корреляты. *Новые исследования в психологии*. 1985. № 1 (32). С. 23-26.
10. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов 1992. URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1992/921/921074.htm> (дата звернення: 16.08.2020).
11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.
12. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. Москва : 1980. Т. 1. 232 с.
13. Андреев В. И. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школы, лицеев, гимназий. Казань : Эвристика, 1994. 24 с.
14. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк : ПГУ, 2011. 388 с.
15. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : «БХВ-Петербург», 2012. 288 с.
16. Андрущенко В. П. Потреба, можливість і реальність

конституційного процесу у галузі освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3 (додаток 1). Т. 1. С. 7-15.

17. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2004. 804 с.

18. Андрощук І. В. Теоретичні і методичні основи підготовки учителів трудового навчання і технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.02. Хмельницьк, 2018. 632 с.

19. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.

20. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17-22.

21. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : 1976. 158 с.

22. Атюнина В. С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности : дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2007. 315 с.

23. Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление. Москва : Изд-во полит. лит., 1981. 432 с.

24. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : видання друге, доповнене. Житомир : ПП «Рута», 2008. 232 с.

25. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 254 с.

26. Базавова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2007. 226 с.

27. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1991. 35 с.

28. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1997. 154 с.

29. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д. Эмоциональная культура учителя иностранного языка как компонент профессиональной культуры. *Известия Гомельского государственного университета*

имени Ф. Скорины. 2015. № 2(89). С. 5-10.

30. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 227 с.

31. Бадрак В. В. Как достичь успеха и стать лидером : (Опыт 400 выдающихся личностей цивилизации в воздействии на окружающий мир). Харьков : Фолио, 2011. 219 с.

32. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения). Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.

33. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Москва : Прогресс, 1988. 155 с.

34. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем. / Общ. редакция В.Н. Садовського и Э.Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. С. 23-82.

35. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.

36. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ : питання теорії та практики. Харків : Вид-во НУА, 2004. 264 с.

37. Бех І. Д. Виховання особистості : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. У 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

38. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2009. 248 с.

39. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

40. Бойко А., Грига І., Іванова О., Семигіна Т. Методика викладання соціальної роботи і соціальної політики : Посібник для відкритого навчання. Київ. 2003. 76 с.

41. Бодалёв А. А., Ганжин В.Т. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни. *Мир психологии*. 1999. № 2. С. 11-23.

42. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристика и условия достижения. Москва : Флинта : Наука, 1998. 168 с.

43. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. Москва : ИП РАН, 2006. 623 с.

44. Большая энциклопедия психологических тестов / за ред. А. Карелин. Москва : Эксмо, 2008. 416 с.

45. Бондар В. І. Філософія стандартизації змісту професійної освіти вчителя початкової школи в умовах двоциклової підготовки у

ВНЗ. Початкова школа. 2012. № 12. С. 2-3.

46. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 29-36.

47. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. Санкт-Петербург, 2002. 220 с.

48. Бушман І. О. Система освіти як засіб модернізації української культури : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2005. 18 с.

49. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія : досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. № 3 (5), 2006. С. 124-133. URL: <http://www.philosophy.ua/lib/8vakulenko-fo-3-5-2006.pdf> (дата звернення: 04.06.2020).

50. Васильєва С. О. Розвиток професійного статусу вчителя : теорія та історія : монографія. Харків : Вид. «Планета-Принт», 2015. 540 с.

51. Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 3-6.

52. Вачков І. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 16-29.

53. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения : пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова ; предисл. П.П. Гайдено. Москва : Прогресс, 1990. 808 с.

54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

55. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Київ. 1985. 175 с.

56. Вікова та педагогічна психологія : навч. пос. URL: http://pidruchniki.com/15320517/psihologiya/vik_doroslosti (дата звернення: 09.05.2020).

57. Вітвицька С. С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 124-132.

58. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2003. 460 с.

59. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва :

Педагогика, 1996. 640 с.

60. Вишківська В. Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 219 с.

61. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

62. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.

63. Вовк М. П., Ходаківська С. В. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 39-48.

64. Всемирная энциклопедия : философия / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Москва : АСТ, Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.

65. Геранюшкина Г. П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Иркутск, 2001. 194 с.

66. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Изд-во «Современник», 1998. 608 с.

67. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. Москва : Наука, 2003. 768 с.

68. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані : наук.-теорет. і громад.-політ. альманах*. 2011. №1(81). С. 102-104.

69. Гінсіровська І. Р. Формування праксеологічних умінь у майбутніх фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах. 27-а Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (20-25 травня 2014 року). URL : [http:// nauka.zinet.info/27/ginsirovska](http://nauka.zinet.info/27/ginsirovska) (дата звернення: 23.05.2020).

70. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології : підручник. Львів : Новий Світ, 2007. 320 с.

71. Глосарій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/dnu/polozhennya/_osvity/NAZYAVO_Glosarij.pdf (дата звернення: 12.06.2020).

72. Глузман О. Методологічні засади дослідження університетської педагогічної освіти. *Психологія і суспільство : укр.*

теоретико-методол. соціогуманітарний часопис. 2008. № 2. С. 8-44.

73. Головаха Е. И. Критерии продуктивности жизни. *Жизнь как творчество : социально-психологический анализ* / Отв. Ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. Київ : Наукова думка, 1985. С. 256-265.

74. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе : методический материал. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.

75. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник : 2-ге вид., допов. й вип. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.

76. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

77. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

78. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 189 с.

79. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2019. 512 с.

80. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Пер. с англ. Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Маккиа. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.

81. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Москва, 2000. 441 с.

82. Гудзенко О. З. Характерные черты социального успеха : теоретический аспект. Современные технологии социологических опросов. Т. 13. *Психология и социология*. Publishing house Education and Scienc. Praha, 2008. URL: <http://www.rusnauka.com/24 SVMN 2008/Psihologia/27147.doc>. (дата звернення: 14.05.2020).

83. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 39 с.

84. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ : НПУ. 2007. 243 с.

85. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Москва : Рус. яз. 1989. Т. 2. 779 с.

86. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога у XXI столітті. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 6-9.

87. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта

діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35-46.

88. Дворянкина Е. К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Хабаровск, 2012. 32 с.

89. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн.* 2013. № 4. С. 64-74.

90. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография. Москва : Информ-Знание, 2005. 188 с.

91. Демяненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.

92. Дергачева О. Е. Основные положения теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. *VIII Международная конференция студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов – 2010»* (секция Психология) URL: <http://www.centrobrazovaniya.ru/derg.html> (дата звернення: 15.05.2020)

93. Дерев'янюк С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 23 с.

94. Дерев'янюк С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навчально-методичний посібник. Чернігів : Видавець «Лозовий В. М.», 2016. 312 с.

95. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text563.htm> (дата звернення: 18.06.2019)

96. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека Кн. 1-5. Москва : Изд-во РАГС, 1999. Кн. 1. : *Методолого-прикладные основы акмеологических исследований*. С. 307-308.

97. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. Москва : Изд-во РАГС, 2000. 124 с.

98. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во : МОДЕС, 2004. 752 с.

99. Дженнінгс С., Мінді А. Сни, маски та образи. Практикум з арт-терапії / пер. з англ. І. Дінерштейн. Харків : Ексмо, 2003. 384 с.

100. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.

101. Дубасенюк О. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей. *Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах* : VI міжнар. науково-практ. конф. (30-31 жовтня 2009 р.) / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва креативної педагогіки. Київ, 2009. С. 40-50.

102. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти : наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк : Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8-29.

103. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

104. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82-86.

105. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : Учеб. пособие. Харьков, 1987. 55 с.

106. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16-23.

107. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления ; пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва : Совершенство, 1997. 208 с.

108. Євтух М. Б. Національна самоідентифікація вищої освіти України в контексті інтеграційних змін. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. 3 (54). 2014. с. 37-57.

109. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Педагогічна і психологічні науки України : до 20-ти річчя НАПН України*. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 5. С. 228-241.

110. Євтух М. Б. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. *Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя: зб. наук. пр.* 2002. Вип. 3. С. 170-175.

111. Євтух М., Пелех Ю., Матвійчук А. Постнекласична педагогіка : філософсько-методологічне осмислення наукового концепту. *Освіта для сучасності. Edukacja dla wspolczesnosci* : зб. наук. пр. : у 2-т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської

академії наук, Наукове товариство «Польща-Україна», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. 662 с. С. 104-117.

112. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професії успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Вип. 7 (163). С. 8-13.

113. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд. доп. и перераб. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 326-336.

114. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

115. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20-28.

116. Єрофеева О. Факторы профессионально-педагогической успешности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2001. 208 с.

117. Ершова Н. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования конкурентоспособности специалистов. Волгоград : ВЛГИФК, 2000. С. 27-29.

118. Желанова В. В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 118-122.

119. Загальна психологія. / За загальною редакцією С. Максименко. Підручник. Вінниця, 2004. 704 с.

120. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 192 с.

121. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 80 с.

122. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.

123. Закон України «Про освіту». *Освіта*. 1995. 15 серп. (№ 31). С. 1-4.

124. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T141556> (дата звернення: 14.04.2018)

125. Закон України. Про інноваційну діяльність : № 40-IV від 4

- липня 2002 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 36. С. 266.
126. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ століття) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.
127. Закономірності становлення професійної зрілості педагога : формування професійної компетентності : навчально-методичний посібник / За ред. І. І. Бойко. Житомир : Полісся, 2018. 120 с.
128. Зарицька В. В. Емоційний інтелект : аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17-21.
129. Занюк С. С. Психологія мотивації : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
130. Зинченко В. П. Парадокси психологии : свобода и ответственность. *Методология психологии : проблемы и перспективы* ; Под общ. ред. В. П. Зинченко ; науч. ред. Т.Г. Щедрина. Москва, Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2012. Гл. 7. С. 135-158.
131. Зигмантович С. В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотекарей. URL: grntb.ru/win/interevents/crimea2005 (дата обращения: 29.05.2019).
132. Зуев П. В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 3. С. 7-15.
133. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
134. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
135. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73-85.
136. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2014. № 3 (2). С.29-36.
137. Иванова Е. К. Основы педагогического мастерства : тексты лекций. Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001. 50 с.
138. Иванова Н. Л. Диагностика самооэффективности. Учебное пособие. URL: http://www.elitarium.ru/diagnostika_samojeffektivnosti (дата звернення: 05.10.2019)
139. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях. *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 89-100.

140. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения. URL: <http://III21.petrstu.ru/journal/article.php?id> (дата звернення: 21.07.2019)

141. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

142. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 544 с.

143. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия. 2004. С. 77-78.

144. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст. : учеб. пос. для педаг. учебных заведений / ред. А. И. Пискунов ; 2-е изд., испр. и дополн. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

145. Івашкевич Е. З. Психологія соціального інтелекту педагога : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 531 с.

146. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект як система інтелектуальних здатностей особистості. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2016. Вип. 32. С. 53-65. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/> (дата звернення: 11.01.2019).

147. Ільїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» : URL: <http://kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/13/2014/01> (дата звернення: 24.11.2018).

148. Інноваційні технології навчання : Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. / Кол. авторів ; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

149. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навчальний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 50 с.

150. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 50-56.

151. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 24 с.

152. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 70 с.

153. Карачарова Ю. А. Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта : дис. ...

канд. психол. наук : 19.00.03. Тверь, 2010. 210 с.

154. Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 60-72.

155. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. 2020. 38 с.

156. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор життєздійснення особистості. *Психологічні перспективи*. Вип. 30. 2017. С. 50-63.

157. Карпова Э. Э., Колесник А. Г. Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения. *Образование в современном обществе : проблемы, теория, практика* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). Одесса : ЮГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. С. 47-49.

158. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1993. 128 с.

159. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции. *Современная зарубежная социальная психология*. Под ред. Г. М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. Москва : Изд-во МГУ, 1984. С. 127-137.

160. Кирюшина М. В. Объективная и субъективная стороны идеи успеха. *Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского*. 2006. № 1. С. 215-218.

161. Киселева Н. Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2002. 187 с.

162. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. С. 17-36.

163. Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження : Авторський підручник. Київ-Ніжин : ТОВ «Аспект-Поліграф», 2006. 308 с.

164. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

165. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : Просвещение, 1988. 205 с.

166. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Издательство «Институт практической психологии», 1996. 400 с.

167. Коваленко Н. П. Психология успеха. Санкт-Петербург : Издательский дом «Нева» ; Москва : «Олма-Пресс Образование», 2003. 160 с.

168. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10(41). С. 10-14.

169. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховного процесу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.

170. Козлов Н. И. Формула успеха, или философия жизни эффективного человека. Москва : АСТПРЕСС, 2003. 304 с.

171. Кон И. С. В поисках себя : Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.

172. Кон И. С. Социология личности. Москва : Политиздат, 1967. 383 с.

173. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму. *Радянська школа*. 1989. № 5. С. 77-80.

174. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. (дата звернення: 26.04.2020).

175. Концепція педагогічної освіти (1998). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998.

176. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 12.04.2018).

177. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 15 с.

178. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2007. 20 с.

179. Копытин А. , Свистовская Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип. изд. Москва : «Когито-центр», 2014. 197 с.

180. Короткий тлумачний словник української мови. / Під ред. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Радянська школа, 1988. 320 с.

181. Корчак Януш. Избранные педагогические произведения ; пер. с пол. К. Э. Сенкевич ; сост. и авт. примеч. Е. С. Рубенчик ; под ред. и с предисл. М. Ф. Шабаевой. Москва : Просвещение, 1966. 470 с.

182. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе ; под ред. проф. Г. Х. Попова ; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. Москва : Экономика, 1975. С. 16-17.

183. Котарбинський Т. Избранные произведения. Москва : Издательство иностранной литературы, 1963. 911 с.

184. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 6. С. 5-9.
185. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
186. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 6-16.
187. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 482 с.
188. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. Москва : Педагогика, 1987. 212 с.
189. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : навч. посібник. Київ, 2000. 232 с.
190. Кудрявцев И. К., Лебедев С. А. Синергетика как парадигма нелинейности. *Вопросы философии*. 2002. № 12. С. 55-63.
191. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
192. Кузьмин В. П. Системность как ступень научного познания. *Системные исследования. Ежегодник*. / редкол. И. В. Блауберг и др. Москва : Наука, 1973. С. 76-107.
193. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 2-е изд., доп. Москва : Полит. литература, 1980. 312 с.
194. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография. Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. 150 с.
195. Кузьмина Н. В. Диагностика продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессионализма. Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. Ленинград : [б.и.], 1988. С. 5-17.
196. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. школа. 1990. 117 с.
197. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие. Санкт-Петербург : Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
198. Кузьмина Н. В., Кухарева Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель : Гомельск. гос. ун-т, 1976. 87 с.
199. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и

критерии ее оценки. Методы систематичного педагогического исследования. 2-е изд. Москва : Народное образование, 2002. С. 7-52.

200. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград : Ленинград.ун-т, 1961. 218 с.

201. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання-Прес, 2004. 445 с.

202. Кулеба О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя. *Теория и практика физической культуры*. 2007. № 2. С. 57-66.

203. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Санкт-Петербург, 2001. 544 с.

204. Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин В. Н. Преемственность в системе непрерывного образования. Тольятти : ТолПи, 1999. 220 с.

205. Кухарев Н. В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование). В 3-х ч. Ч. 1. *Диагностика педагогического мастерства*. Минск : Адукацыя и выхаванне. 1995. 103 с.

206. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству : Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 159 с.

207. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі : теорія, практика, поступ : монографія ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : [б. в.], 2009. 328 с.

208. Лазарев М. О. Основы педагогической творчости : Навч. посібник для пед. ін-тів та системи підв. квал. вчителів. Суми : ВВП «Мрія» ЛТД, 1993. С. 6-13.

209. Лебідь А. Є. Трансдисциплінарні дослідження і проблема істинності наукового знання. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-text-11706.html> (дата звернення: 05.12.2019).

210. Левчук З. С. Формирование готовности к профессионально-педагогическому творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Минск, 1992. 19 с.

211. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єкту взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.

212. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород : в-во Олександрії Гаркуші, 2012. 616 с.

213. Леонова А. В. Развитие концепции формирования личности учителя в истории и теории высшего педагогического образования в 90-е гг. XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2005. 263 с.

214. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. для студ. Москва : Академия, 2004. 346 с.

215. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед. вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 16 с.

216. Лист Міністерства № 1/9-382 від 29.07.2014 «Про особливу відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників». URL : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative> (дата звернення: 08.04.2017).

217. Лист Міністерства № 1/9-382 від 29.07.2014 «Про особливу відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників». URL : <http://ru.osvita.ua/legislation/other/42289/> (дата звернення: 30.03.2018).

218. Литвиненко С. А. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. *Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації*. 2004. Вип. 29. С. 91-96.

219. Лівшун О. В. Акмеологічні особливості професійної готовності майбутнього вчителя. URL : <http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1590/1/2.doc> (дата звернення: 19.07.2019).

220. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. Москва. 1984. 350 с.

221. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурсу. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / гол. ред. В. Андрущенко ; редкол. В. Бакіров, І. Вакарчук, В. Луговий та ін. ; Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2009. № 3 (Дод. 1). С. 8-14.

222. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку : монографія. / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : МАУП, 1994. 193 с.

223. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» Київ : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.

224. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Вища освіта через дослідження : концептуальні засади здійснення й оцінювання. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3 (додаток 1). Т. 1. С. 16-28.

225. Лужбина Н. А. Социальный интеллект как системо-образующий фактор психологической культуры личности : дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Барнаул, 2002. 192 с.

226. Лунева О. В. История изучения социального интеллекта (окончание). *Знание. Понимание. Умение*. 2009. № 1. С. 223-229.
227. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями : эмпирический анализ. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* : сб. науч. работ / науч. ред. Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 128-140.
228. Лях Г. М. Практичні основи акмеологічної компетентності вчителя: Методичний посібник. Бердянськ, 2014. 39 с.
229. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис... канд. псих. наук : 19.00.05 / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2009. 18 с.
230. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения : структура и механизмы : дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1987. 343 с.
231. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.
232. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) Київ : Либідь, 1992. 196 с.
233. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31-36.
234. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т.; сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1984. Т 4. 400 с.
235. Макаренко А. С. Твори в 7 т. Т.3. Київ : Радянська школа, 1953. 496 с.
236. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 669 с.
237. Максименко С. Д. Екзестинціонально-генетичні витоки існування особистості. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Держ. вищий навчальний заклад Запорізький університет. 2012. № 3. С. 4-11.
238. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : Матеріали методол. семінару АПН України* (19 березня 2008 р.) Київ : АПН України, 2008. С. 30-37.
239. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2006. 20 с.
240. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя в курсі «Основи педагогічної майстерності» :

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ХДПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 20 с.

241. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. 2014. № 3. С. 72-77.

242. Малкіна-Пых І. Г. Возрастные кризисы взрослости. URL : http://www.pedlib.ru/Books/2/0102/2_0102 (дата звернення: 22.03.2018).

243. Манчул Б., Олійник Г. Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання. *Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Філософія*. 2011. Вип. 563. С. 35-39.

244. Маралов В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности. URL : <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846> (дата звернення: 09.11.2018).

245. Марина Т. А. Формирование профессионализма студентов с использованием машиноориентирующей педагогической информации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1993. 183 с.

246. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.

247. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1994. 192 с.

248. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксеология : структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. *Человек и образование Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2013. № 3. С. 202-212.

249. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2013. № 3. С. 202-212.

250. Маслоу А. Мотивация и личность [3-е изд.] Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.

251. Матусевич І. Основні концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту у психології. URL : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/44> (дата звернення: 12.08.2019).

252. Мацко Л. А. Прищак М. Д., Первушина Т. В. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум. URL : <http://posibnyku.vntu.edu.ua/opp/18.html> (дата звернення: 18.10.2017).

253. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. Київ : Вікар, 2003. 335 с.

254. Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Випуск 206. С. 89-93.
255. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности. Москва, 1985. 319 с.
256. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів. Київ : 1974. 776 с.
257. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ». URL : <http://kpnpu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/13/2014/01> (дата звернення:10.11.2017).
258. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфир. URL : <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html> (дата звернення:15.11.2017).
259. Методика діагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). URL : <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diaagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-ellersa> (дата звернення: 08.10.2017).
260. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление. Вопросы общей теории систем : Монография. Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. С. 84-100.
261. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
262. Миннурова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва, 2009. 48 с.
263. Михайлишин Г. Й., Довга М. М. Успішність особистості : філософський та психолого-педагогічний контекст. URL : <http://aukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/39-dev-yata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-konferentsiya/> (дата звернення:03.03.2019).
264. Михайлова О. В. Прологомены к определению понятия «успех». *Вестник Томского гос. ун-та*. 2007. № 301. С. 43-45.
265. Мільто Л. О. Розвиток ідей педагогічної майстерності в теорії та практиці освіти Росії (середина ХУІІІ – кінця ХХ ст.). Дис... д-ра пед. наук. 13.00.01. НАПН України. Київ, 2019. 833 с.
266. Міненко А. О., Скорик Т. В., Ананьева А. В. Роль спостережень та екскурсій в реалізації компетентнісного підходу організації освітнього процесу в початковій школі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2019. Вип. 4 (160). С. 88-93.
267. Мороз О. Г. Омельяненко В. П. Перші кроки до майстерності. Київ : Знання, 1992. 112 с.

268. Москальова Я. Ю. Проблема саморозвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 324-330.

269. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинев : Штинца, 1991. 197 с.

270. Назар Ю. О. Дефініція поняття успішності професійної діяльності в соціально-психологічному контексті. Львівський національний університет імені Івана Франка. 2013. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/> (дата звернення: 19.02.2016).

271. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154 (дата звернення: 20.02.2017).

272. Національна програма «Освіта : Україна XXI століття» URL: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/normative#_Тoc278228538 (дата звернення: 17.01.2018).

273. Нищак І. Д. Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій : монографія / за наук. ред. проф. Оршанського Л. В. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 264 с.

274. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів початкової школи. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 42-51.

275. Нікулочкіна О. В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту : сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 231-236.

276. Новейший философский словарь / сост. и глав. науч. редактор А. А. Грицанов. 3-е изд. исправл. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.

277. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.

278. Нову школу збудує новий вчитель. Інтерв'ю В. Андрущенко. *Тижневик «Освіта»*. 2016. № 47 (9-16 листопада 2016 р.). С. 2-3.

279. Носовець Н. М. Теоретичні основи педагогічної акмеології в підготовці майбутнього вчителя. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64 (дата звернення: 09.12.2019).

280. Носенко Е. Л., Аршава І. Ф., Кутувий К. П. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини : монографія. Дніпро : Вид-во «Інновація», 2011. 178 с.

281. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект :

концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : 2003. 159 с.

282. Образование : идеалы и ценности : историко-теоретический аспект / под ред. З. Равкина. Москва : ИТП и ОРАО, 1995. 631 с.

283. Общая и прикладная акмеология : учеб. пособие / за ред. А. А. Деркача. Ч. 1. Москва : Изд-во РАГС, 2001. 279 с.

284. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ Сфера. 2002. 480 с.

285. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : кол. монографія. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 7-24.

286. Ожегов С. Словарь русского языка. Москва : Рус. яз., 1990. 921 с.

287. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 19 с.

288. Основы вузовской педагогики / ред. коллегия : Н. В. Кузьмина (отв. ред) и др. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1972. 311 с.

289. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. *Субъектный подход в психологии*. Москва : Изд-во Ин-та психологи РАН, 2009. С. 314-324.

290. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

291. Основы педагогической творчості та майстерності : курс лекцій. навч. посіб. / авт. Колектив : В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. Суми : ПВП «Еллада S», 2009. 255 с.

292. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 76. С. 41-43.

293. Орлов Ю. М., Шуригін В. І. «Потреба в досягненні». URL: <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html> (дата звернення:22.03.2018).

294. Пальчевський С. С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, Кондор, 2008. 398 с.

295. Педагогіка : навч. посібник / укл. І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. 356 с.

296. Педагогічна майстерність / за ред. академіка АПН України І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 246 с.

297. Педагогічна майстерність. / за ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

298. Педагогическое мастерство и педагогическая технология /

авторы-составители : Л. К. Гребенкина, Л. А. Байкова. Москва : ЛОР, 2000. 256 с.

299. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів : здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.

300. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / За ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.

301. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2002. 516 с.

302. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы : метод. указания для молодых преподавателей / сост. А. И. Астахов. Киев, 1982. 101 с.

303. Педагогічна Конституція Європи. *Вища освіта України*. № 3. 2013. С. 111-116.

304. Педагогическая энциклопедия. Москва : Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. 739 с.

305. Пейсахов Н. М. Методика «Способность самоуправления» (тест ССУ): URL: <http://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyutest-ssu-n-m-pejsakhov> (дата звернення: 12.05.2018).

306. Пехота О. М. Індивідуальність учителя : теорія і практика : навч. посіб. для вузів. вид. 2-е, переробл. і доп. Миколаїв : Гліон, 2009. 270 с.

307. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 52 с.

308. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

309. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : Київ, 2010. 36 с.

310. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Москва : Владос, 2000. 176 с.

311. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. Психотерапия повседневной жизни / Пер. с нем. Москва : Институт позитивной психотерапии, 2-е издание. 2007. 296 с.

312. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ, 2004. 616 с.

313. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Вип. 14. С. 111-115.

314. Платонов К. К. Профессиональная ориентация и способности. *Школа и выбор профессии*. Москва, 1969. С. 91-100.

315. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24-31.

316. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. 576 с.

317. Позова Г. Р. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности планшетиста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Казань, 2009. 147 с.

318. Полочек В. А. «Акме», профессионализм и социальная адаптация человека : периодизация развития и типологии социальной активности человека. URL: <http://akme31.narod.ru/25.html> (дата звернення: 07.11.2018).

319. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / За ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.

320. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти. *Вісник*. 2004. № 22. URL: <http://www.Visnyk@iatp.org.ua>.

321. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт. Київ : Рад. школа, 1988. 187 с.

322. Практичне застосування онтологій. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». 2019. Випуск 6 (11). [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)) (дата звернення: 11.06.2018).

322. Прийма С. М. Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 286 с.

323. «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176. URL: http://osvita.ua/egislation/Ser_osv/36816 (дата звернення: 17.03.2016).

324. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (дата звернення: 12.04.2017).

325. Проварова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу :

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

326. Програма «Учитель»: здобутки і перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі» (4-5 квітня 1995). Полтава. С. 163-165.

327. Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Высшая школа, 1993. 400 с.

328. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html (дата звернення: 29.08.2020).

329. Про особливу відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників» Лист Міністерства № 1/9-382 від 29.07.2014. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2665> (дата звернення: 11.06.2017).

330. Проект професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#n8> (дата звернення: 16.04.2020).

331. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи» URL: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya (дата звернення: 12.02.2020).

332. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект. Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1989. 206 с.

333. Петровичев М. В. Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов как объект научного исследования. *Известия Тульского государственного ун-та. Гуманитарные науки*. 2012. № 11. С. 43-52.

334. Психологічний словник. / За ред. В. Войтка. Київ, 1982. 215 с.

335. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч.-практ. конф. / под ред. И. А. Зязюна и др. Полтава : ПГПИ, 1985. 316 с.

336. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности : Введение в праксеологию. Киев : Ин-т праксеологии, 1993. 271 с.

337. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журн.* 2012. № 3. С. 8-10.

338. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 24. С. 3-13.
339. Редько С. І. Розвиток соціального інтелекту у майбутніх керівників освітніх закладів. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 2. С. 134-143.
340. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості : культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. Київ : Інфорсистем, 2011. 428 с.
341. Романов К. Психологическая культура как фактор профессионального мастерства. *Прикладная психология и психоанализ*. 2003. № 1. С. 19-28.
342. Родина О. Н. Предпосылки успеха в труде психолога. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1996. № 3. С. 60-67.
343. Романов К. Психологическая культура как фактор профессионального мастерства. *Прикладная психология и психоанализ*. 2003. № 1. С. 19-28.
344. Романовський О.Г ., Михайличенко В. Є. Філософія досягнення успіху : Навчальний посібник. Харків : НТУ «ХП», 2003. 691 с.
345. Ромек В. Г. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов на Дону, 1998. С. 87-108.
346. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
347. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
348. Рувинский Л. И. Учителю о педагогической технике. Москва : Педагогика, 1987. 154 с.
349. Руденко С. І. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2008. 22 с.
350. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
351. Самоактуализационный тест САТ: URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op> (дата звернення: 18.10.2017).
352. Санько К. У. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/> (дата звернення: 13.01.2018).
353. Саух П. Ю. Якість освіти – індикатор рівня життя інноваційного суспільства. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід*,

перспективи : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 11-18.

354. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.

355. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. *Модульный курс психологии. Модуль «Направленность»*. Київ, 2004. 521 с.

356. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

357. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Брюховецька О. В. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посібник. Вінниця : Планер, 2010. 674 с.

358. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект : модель, структура теста (MSCEIT v.2.0) (русскоязычная адаптация). *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. № 11. С. 19-29.

359. Сеткова Н. А. Социальный интеллект как личностная детерминанта профессиональной самореализации представителей профессий типа «человек-человек». *Психология в экономике и управлении*. 2010. № 1 (3). С. 57-63.

360. Симонов В. П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах. Учебное пособие. Серия «Педагогический менеджмент: НОУ-ХАУ в образовании». Москва, 2006. 113 с.

361. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

362. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. Київ-Харків : «Каравела», 1998. 151 с.

363. Сисоєва С. О. Педагогічні технології : коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес : теорія та практика*. 2006. Вип. 2. С. 127-131.

364. Скорик Т. Педагогічні умови формування професійної успішності майбутнього вчителя в освітньому середовищі ЗВО. *Pedagogy and Psychology, VIII (94), Issue: 203, 2020. Septembe. Science and Education a New Dimension*. Pp. 73-76.

365. Скорик Т. В. Цілепокладання як стратегія становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 28-29 травня 2020 р.)*; Київ: видавець КП ІАЦ «Волиньнегрософт», 2020. С. 615-616.

366. Скорик Т. Емоційна компетентність як необхідна складова

професійної успішності сучасного вчителя. *«Освіта майбутнього : концепції, методи, підходи : колективна монографія»* / кол. авт.; гол. ред. В.В. Любарець, В.В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. С. 277-287.

367. Скорик Т. В. Методи проблемного навчання як шлях підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 107-109.

368. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 135. С. 232-235.

369. Скорик Т. В. Позитивна мотивація учбово-професійної діяльності майбутніх учителів як чинник розвитку емоційного інтелекту. *Здоров'язбережувальний контент життєдіяльного середовища особистості*: монографія / за наук. і заг. ред. Н. О. Терентьєвої. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. С. 176-204.

370. Скорик Т. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 108-111.

371. Скорик Т. В., Грицик Н. В. Реалізація праксеологічного підходу у контексті підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2020. Вип. 63. С. 152-159.

372. Скорик Т. В., Грицик Н. В. Технологія «Створення ситуації успіху» у становленні професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Запорізького національного університету : Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. № 1 (34). С. 195-200.

373. Скорик Т. В., Міненко А. О. Арттехнології розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 43. С. 180-186.

374. Скорик Т. В., Міненко А. О. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу*: Збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І, 2019. С. 317-320.

375. Скорик Т., Дорошенко К. Педагогічні умови формування готовості майбутнього вчителя музичного мистецтва до розвитку

комунікативної компетентності учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 137-141.

376. Скорик Т. В. Передумови забезпечення професійної успішності майбутнього вчителя. *Людина та соціум : сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)* : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 вересня 2020 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 57-60.

377. Спасибенко С. Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека. *Социально-гуманитарные знания*. 2002. № 2. С. 109-125.

378. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. Київ : Вища школа, 1992. 132 с.

379. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Педагогика*. 1991. № 10. С. 79-84.

380. Сластенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 192 с.

381. Сластенин В., Исаев И., Мищенко А. Педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

382. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. *Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе*. Москва, 2000. 421 с.

383. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/peredumovaa> (дата звернення: 16.04.2018).

384. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 1. С. 40-43.

385. Смирнова Е. О., Калягина Е. В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 50-60.

386. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2001. 928 с.

387. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2009. 20 с.

388. Сорока О. Образотворче мистецтво й арт-терапія :

порівняльний аналіз. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 4. С. 144-156.

389. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.

390. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.

391. Соціологія : короткий енциклопедичний словник. / Під заг. ред. В.І. Воловича. Київ : Український Центр духовної культури, 1998. 736 с.

392. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 692 с.

393. Становських З. Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград, 2014. 168 с.

394. Стародубцева Н. С. Формирование основ профессиональной успешности у студентов вузов в условиях учебных практик : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Биробиджан, 2006. 230 с.

395. Столяренко А. М. Педагогика и психология. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.

396. Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум. Ростов н/Д., 2003. С. 479-480.

397. Стрюков М. Б., Сущенко М. И., Беленький П. П. Компетентностный поход в подготовке специалиста по информационной безопасности. URL: http://www.rksi.ru/rksi/comp_pod (дата звернення: 11.10.2019).

398. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць : спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки»*. 2002. С. 31-40.

399. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1988. 244 с.

400. Сухомлинський В. О. Допомога вчителю в удосконаленні педагогічної майстерності. Вибр. Твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. 643 с.

401. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 4. 640 с.

402. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. Духовний світ школяра. С. 209-353.

403. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. Сто порад учителів. С. 419-656.

404. Сучасні акмеологічні дослідження : теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. : В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.

405. Такева Я. Образование и възпитание за утре – между традицията и иновациите. Фондация «Човещина» / Сост. чл.-кор. проф. Л. Димитров; съст. и научен ред. доц. д-р В. Господинов. София : Авангард Прима, 2015. 504 с.

406. Тарабакина В. Л. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве : монография. Н.Новгород, 2004. 168 с.

407. Тарасевич Н. Н. Исследование проблемы формирования основ педагогического мастерства у студентов. *Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений реформы общеобразовательной профессиональной школы*. Полтава : ПГПИ, 1985. 284 с.

408. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : АПН РСФСР, 1961. 535 с.

409. Терентьева Н. О Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.

410. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці : нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10 (17). С. 18-30.

411. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка. Харків : Каравела, 2006. 300 с.

412. Ткачук І. І. Теоретичні засади дослідження проблеми успіху особистості в діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць Ін-ту проблем виховання НАПН України. Кам'янець-Подільський : Вид-во Зволейко Д.Г., 2011. Вип. 15, кн. 1. С. 139-147.

413. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта : психологические и социальные аспекты. Методы исследования психологических структур и их динамики. Москва : ИП РАН, 2007. Вып. 4. 205 с.

414. Тропотяга П. А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Иркутск, 2009. 205 с.

415. Троцько Г. І. Педагогічна майстерність. Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1995. 117 с.
416. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех : О философии поступка. Ленинград : Издательство Ленинградского ун-та, 1990. 216 с.
417. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1974.
418. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : В 11 т. Москва-Ленинград : Из-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948-1952. Т. 10. *Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии»*. Сжатый учебник педагогики. С. 364-624.
419. Федоров В. Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології. *Акмеологія в Україні : теорія і практика*. 2010. № 1. С. 27-39.
420. Федосеева А. М. Проблема життєвої успішності та шляхи її дослідження. *Людина в контексті епохи : матеріали регіон. наук. конференції, присвячені 85-річчю М.Є. Бударіна* (30 листопада 2005) / Відп. ред. І.І. Кроттен [и др.]. Омськ : ОмГПУ, 200. С. 235-240.
421. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.
422. *Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія*. Київ, 2002. 742 с.
423. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія : базові принципи. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11706.htm> (дата звернення: 08.05.2019).
424. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Академія, 2002. 528 с.
425. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник /под ред. Л.Я. Гофмана и Д.А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. Москва : Прогресс. 1990. 368 с.
426. Фрейд З. Психология бессознательного : Сб. произведений /сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. Москва : Просвещение, 1990. 448 с.
427. *Философский энциклопедический словарь* / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
428. Формування технологічної культури майбутнього викладача : монографія. / за ред. О.М. Пехота, І.В. Серета, Н.О. Прасол та ін. Миколаїв : Іліон, 2016. 314 с.
429. Французова О. Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования. *Гаудеамус : психолого-педагогический журнал*. 2016. Т. 15, № 3. С. 114-117.
430. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки

майбутніх педагогів до професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 532 с.

431. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 7-8. С. 11-15.

432. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2 т. Москва, 1986. Т. 1. 408 с.; Т. 2. 392 с.

433. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakippro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 09.06.2018).

434. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. Москва : Высшая школа, 1988. 143 с.

435. Хозяинов Г. И. Мастерство педагога в процессе образования и обучения : монография. Москва : Физич. культура, 2006. 206 с.

436. Хомич Л. Концептуальні підходи Івана Зязюна до розвитку педагогічної освіти в Україні. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 18. С. 11-22.

437. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті : ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць*. 2007. № 7. С. 178-183.

438. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 190 с.

439. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Діалогово-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. *Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти*: Матеріали міжнародної конференції. Тернопіль, 1996. С. 29-31.

440. Чугуєва І. Є. Професійна успішність фахівців в категоріях необхідного і достатнього. *Психологічні науки. Зб. наукових праць*. 2012. Том 2 вип. 9. С. 246-250.

441. Чуйко Е. Концепция личностного становления специалистов социномических профессий. Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. URL: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2014/5/74.pdf> (дата звернення: 26.04.2018).

442. Чучиліна К. С. Чинники професійного успіху молодих фахівців у сучасному українському суспільстві : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04. Харків, 2012. 224 с.

443. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Донецьк : НГУ, 2014. 120 с.

444. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. Москва :

Аспект-Пресс, 2007. 328 с.

445. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. Москва : АСТ Харьков, 2005. 734 с.

446. Шушарджан С. В. Руководство по музыкальной терапии. Москва : Медицина, 2005. 450 с.

447. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя. Ленинград : Просвещение, 1967. 184 с.

448. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1968. 30 с.

449. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 203 с.

450. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. Т. 2. Москва : Проф. образование, 1999. 440 с.

451. Юнг К. Г. Значение аналитической психологии для воспитания. *Доклад на международном конгрессе по проблемам воспитания в Террите-Монтре в 1923 г.* Изд-во «Конфликты детской души». URL: <http://psiland.narod.ru/psiche/vospit.htm> (дата звернення: 20.07.2017).

452. Юткало С. Ю. Значення і формування авторитету і престижу вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Вид-во Класичного приват. ун-ту, 2012. Вип. 27 (80). С. 496-501.

453. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. пер. с англ. Т.С. Драбкиной. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.

454. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки студентов к творческой решению воспитательных задач : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинский гос. пед. ин-т. Челябинск, 1992. 37 с.

455. Якубовська М. Культурологічна парадигма у науковій спадщині І. А. Зязюна. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 1-2. С. 189-199.

456. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України : проблеми та перспективи : монографія. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Ін-т педагогіки і психології. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.

457. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів : теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.

458. Якунин В. Педагогическая психология : учебное пособие. 2-е

изд. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А, 2000. 349 с.

459. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформативної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 529 с.

460. Яшук І. П. Теорія і практика виховання студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів України (1920-1991 рр.) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2011. 44 с.

461. Albrecht K. Social intelligence: The News science of success .Jossey-Bass: Business Book Review. 2006. URL: <https://www.karlalbrecht.com/downloads/> (дата звернення: 22.01.2017).

462. Bar-On R. The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.

463. Bar-OnR. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psicothema*. 2006. 18. Supl. P. 13-25.

464. Bayer J., Salovey P. What is emotional Intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Implicatorsfor educators. P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). 1997. URL: http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/Emotional (дата звернення: 25.04.2018).

465. Berger G. Opinions and Facts. Interdisciplinary : Problems of Teaching and Research in Universities. Paris : OECD, 1972. P. 23-75

466. Gardner H. Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences. New York, 2011. (BasicBooks. Thirdedition). 528 p.

467. Gardner H. Frames of mind: Thetheory of multipleint elligences. L. : Heinemann, 1983. 178 p.

468. Gary N. Chambers. Motivating language arners modern language sinpractice; 12, Multilingual Waters, 1999.

469. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: BantamBooks. 1995. 368 p.

470. Gonda P., Kveihagen M., Skaye K. Interpersonal Problems olvingand Social Competencein Children. Hand book of Social Development. N.Y., 1992. 317 p.

471. Guilford J. Thenature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.

472. Mayer J., Salovey P. What is emotional Intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Implicators for educators*. 1997. URL: http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/Emotional (дата звернення: 27.08.2017).

473. Mayer J.D., Salovey P. Emotion a alintelligence. Perceiving affective contentin ambiguous visual stimuli : a component to femotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54. № 3, 4. Pp.

772-781.

474. Mayer J., Salovey P. Emotional intelligence. Mode of access: URL: [http://www.unh.edu/emotional intelligence/](http://www.unh.edu/emotional%20intelligence/) (дата звернення: 21.09.2016).

475. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990. Vol. 54. № 3, 4. P. 772-781.

476. Marzano R. Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003. 143 p.

477. Piaget Jean. L'epistemologie des relations interdisciplinaires // CERI/OCDE (ed.): L'interdisciplinarite. Problemes d'Enseignement et de Recherche dans les Universites. Paris, 1972. P. 131-143.

478. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. The Psychology Press, 2013. P. 4.

479. Weiner B. An Attributional the ory of motivation and emotion. N.Y. : Springer-Verlag. 1986. P. 304.

480. Skoryk T, Grytsyk N. Theoretical analysis of the factors influencing modern teachers' professional success. *Scientific Journal of Polonia University. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, Częstochowa, 2020, 38 (2020). № 1-2, p. 212-216.

481. Skoryk T., Vozniuk A., Babkova O., Babko T, Vydra O., Halitsan O. Pedagogical Aspects of Formation of Cognitive Interest in Students as a Technology of Interactive Learning in Higher Educational Institutions. URL: <http://www.sysrevpharm.org/?mno=135896> (дата звернення: 03.07.2018).

482. Skinner B. F. The origins of cognitive thought. *American Psychologist*. 1989. № 44. P. 13-18.

483. Skinner E., Chapman M., Baltes P. Control, means-ends, and agency: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. P. 17-133.

484. Stewart Haseand Chris Kenyon. From Andragogyto Heutagogy. URL: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>.

485. Yahyazadeh-Jeloudar S. The Relationship between Social Intelligence and Job Satisfactionamong MA and BA Teachers / *EduSci* 4(3). 2012. URL: <http://krepublishers.com/02-Journals/199-Yashyazadeh-Jeloudar-S-Tt.pdf> (дата звернення: 12.07.2017).

Наукове видання

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ
СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Матеріали подаються в авторській редакції

Типографські відомості

Прошу поставити дату 28 грудня та стандартно зазначити 300 прим.