

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців
вищої кваліфікації

Кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ У
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

Студента 2 курсу групи 2МБОПН

Ступеня вищої освіти магістр

Галузі знань: 01 «Освіта/Педагогіка»

ОПП Освітні, педагогічні науки

Спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Бобінського Володимира Івановича

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

Науковий керівник:

Галузьяк В.М. – канд. психол. наук,
доцент, професор ВДПУ ім.

М. Коцюбинського

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії: _____

Члени комісії: _____

м. Вінниця – 2020 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	9
1.1. Суб'єктно-професійна позиція як психолого-педагогічне поняття.....	9
1.2. Структура суб'єктно-професійної позиції майбутнього педагога.....	29
Висновки з першого розділу.....	42
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	44
2.1. Критерії та показники сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету	44
2.2. Аналіз сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету	56
Висновки з другого розділу.....	65
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	68
3.1. Педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету	68
3.2. Організація і проведення формувального експерименту.....	84
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	102
Висновки з третього розділу	106
ВИСНОВКИ	108
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	111

ВСТУП

У контексті реформування сучасної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу виникає потреба у підготовці вчителів, здатних не просто забезпечувати трансляцію готових знань, умінь і навичок, але й сприяти розвитку індивідуальності вихованців, їх самосвідомості, суб'єктного ставлення до свого життя. Реалізація цього завдання під силу лише особистісно зрілому вчителю, який усвідомлює себе суб'єктом педагогічної діяльності. Підготовка такого вчителя стає одним із пріоритетів сучасної педагогічної освіти, оскільки необхідною умовою забезпечення якості виховання є особистість, здатна до ініціативності та самостійного вибору, до активної життєвої позиції, що зумовлює утвердження особистісно зорієнтованої парадигми освіти, суб'єкт-суб'єктну взаємодію між усіма учасниками педагогічного процесу.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблематика, пов'язана із формуванням суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, представлена в дослідженнях проблем професійної підготовки на засадах особистісно зорієнтованого підходу і гуманістичної парадигми пізнання.

Більшість сучасних дослідників процесу становлення особистості майбутнього вчителя прямо вказують на необхідність розвитку його суб'єктності (В. Сластьонін, А. Маркова, Л.Мітіна, С.Годник, Є.Шиянов, М.Мажар, Б.Сосновський, О.Волкова та ін.).

Розв'язанню проблеми розвитку суб'єктно-професійної позиції в процесі розвитку особистості присвячено монографії І. Беха, А. Деркача, Е. Сайко, Л. Березовської, С. Кузікової; розвиток суб'єктності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів розкрито в працях В. Галузьяка, О. Дубасенюк, Н. Євдокимової, Е. Зеєра, Л. Мітіної, М. Плугіної, В. Татенка, О. Штепи; нові підходи до теорії і практики забезпечення розвитку суб'єктності педагогів схарактеризовано в докторській дисертації

С. Кашлева; становлення суб'єктності студентів ЗВО стало об'єктом дослідження Т. Ольхової. Проблема формування професійної позиції майбутніх учителів розкривається у працях О. Акімової, С. Білоконного, Н. Дуднік, В. Каплінського, М. Кондрашової, О. Мешко, О. Темченко, Н. Терпугова, Г. Федюк, І. Фірсової, Л. Хмельникової та ні.

Дисертаційні дослідження останніх років присвячені вивченню таких проблем, як розвитку суб'єктності на різних етапах підготовки студентів (С. Гришина), професійно-особистісний розвиток студентів з позиції суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Сорокових), суб'єктність як умова розвитку інтелектуального потенціалу педагогів додаткової освіти (Д. Зубов), формування андрагогічної суб'єктності вчителя у системі післядипломної освіти (С. Пілюгіна), становлення суб'єктності студентів педагогічного університету музики (О. Піскунова), розвиток суб'єктності в процесі комунікативної діяльності (М. Царьов), дослідження професійної позиції майбутнього вчителя через категорію особистості (О. Літовка), психологічні умови розвитку суб'єктності фахівців у педагогічному ЗВО (А. Яшкова), розвиток суб'єктності студентів засобами театральної підготовки (Г. Смирнов), розвиток професійно-суб'єктно-професійної позиції молодого вчителя (Н. Терпугова), формування професійно-педагогічної позиції вчителя (С. Білоконний, Н. Дуднік, М. Кондрашов, О. Мешко, О. Темченко, Г. Федюк), формування професійної позиції майбутнього викладача (І. Фірсова), формування професійно-суб'єктної позиції студента (Л. Хмельникова).

Незважаючи на значну кількість і доволі широке тематичне коло досліджень, проблема формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету залишається відкритою для подальших пошуків. Потребують уточнення, зокрема, структурні компоненти суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, критерії і показники їх сформованості, а також існує потреба в обґрунтуванні педагогічних умов цілеспрямованого формування суб'єктно-професійної

позиції студентів педагогічного університету у процесі їх професійної підготовки.

З огляду на актуальність проблеми, її практичну значущість обрано тему дипломного дослідження: «Формування суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у визначенні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

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

1. На основі аналізу філософської, психологічної і педагогічної літератури з'ясувати сутність і структуру суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету.

3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

4. Розробити методику педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що успішне формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки можливе за таких педагогічних умов:

– створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на педагогічну діяльність;

- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії;
- набуття студентами досвіду суб'єктної активності під час проходження педагогічної практики.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові положення системного (В. Афанасьєв, М. Каган, Е. Юдін), синергетичного (О. Вознюк, О. Князева, В. Кремень, С. Курдюмов), суб'єктно-діяльнісного (В. Андрущенко, Б. Ананьєв, Г. Атанов, І. Бех, А. Брушлинський, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Сериков, В. Шадриков), аксіологічного (Н. Асташова, І. Бех, І. Зязюн, А. Кір'якова, В. Крижко, В. Сластьонін, Г. Чижакова, А. Ярошенко), акмеологічного (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пальчевський), компетентнісного (Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук) методологічних підходів; концептуальні положення щодо розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Асмолов, С. Дьяков, А. Деркач, А. Журавльов, О. Осницький, В. Слободчиков).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз наукової літератури в галузі філософії, психології та педагогіки для визначення теоретичних і методичних засад формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету; *емпіричні* – анкетування, бесіда, спостереження, тестування, експертна оцінка, самооцінювання для визначення рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету; педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

Експериментальною базою дослідження був факультет математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій Вінницького державного

педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Всього дослідженням було охоплено 94 студенти.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у з'ясуванні сутності і структури суб'єктно-професійної позиції як професійно важливої комплексної властивості педагога; у визначенні педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки (створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на педагогічну діяльність; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єктно-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії; набуття студентами досвіду суб'єктної активності під час проходження педагогічної практики); у виокремленні критеріїв (ціннісно-мотиваційного, пізнавального, операційного і рефлексивного) та відповідних показників сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету; у розробці якісної характеристики трьох рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету (високого, середнього і низького).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методики реалізації педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки. Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки студентів педагогічного університету у вищих навчальних закладах різного рівня.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені на звітній студентській науково-практичній конференції у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (квітень, 2020 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлені в 2 одноосібних статтях:

Бобінський В. І. Модель становлення професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя // Педагогічний пошук: Збірник матеріалів наукової

Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання, виховання, професійної підготовки». Випуск 11. Частина 2. – Вінниця: «Твори», 2020. – С. 25-32.

Бобінський В. І. Людина як суб'єкт життєдіяльності // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.). – Вінниця: «Твори», 2019. – С. 9-12.

Структура дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел. Основний текст роботи викладено на 110 сторінках. Ілюстративний матеріал подано у 7 таблицях. Бібліографія містить 126 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

1.1. Суб'єктно-професійна позиція як психолого-педагогічне поняття

Перш ніж перейти до аналізу сутності поняття «суб'єктно-професійна позиція», варто підкреслити, що ця проблема є міждисциплінарною й перебуває на стику психології і педагогіки. Внаслідок цього в науці існує велика кількість різних варіантів її постановки й вирішення. Актуальність проблеми вимагає аналізу численних наукових трактувань категорій «суб'єкт» і «суб'єктність». Наукові дослідження в галузі психології, філософії, педагогіки свідчать про багатоаспектність цих понять:

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

Багатозначність поняття «суб'єктність» зумовила існування різних підходів до визначення його сутності. У психологічних і педагогічних джерелах зазначається, що суб'єкт – «творець своєї історії, вершитель свого життєвого шляху» [18, с. 15].

Традиційно у педагогіці суб'єкт розуміють не як відокремленого індивіда, а як особливий психічний стан особистості, який є умовою виявлення суб'єктності.

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

Перший етап: кінець XIX – початок XX ст. Для цього періоду характерні передумови суб'єктної проблематики в контексті побудови

концепції особистості, яка поєднує філософські й психологічні підходи вивчення й дослідження цієї проблеми. Питанням розвитку особистості займався Юнг, який розглядав розвиток особистості як динамічний процес, еволюцію впродовж усього життя. Учений стверджував, що остаточна мета – це повна реалізація «Я», тобто становлення єдиного, неповторного й цілісного індивіду.

Другий етап: 1930 – 1960 рр. Для цього етапу характерні дослідження суб'єктної проблематики в контексті особистості як суб'єкта діяльності, що було запропоновано в роботі С. Рубінштейна «Основи загальної психології». Учений стверджував, що «специфіка процесу людської діяльності полягає в тому, що цей процес здійснюється самою людиною» [93, с. 94]. Дослідник обґрунтував концепцію, яка розкриває діалектику взаємодії суб'єкта й об'єкта – діалектику практичної діяльності людей. Крім того, дослідник утілює методологічну конкретизацію філософського поняття «суб'єкт» [108, с. 32 – 33]. У сучасній трактовці поняття «суб'єкт» – це індивід, який активно діє, пізнає й має волю та свідомість. Саме він один із перших використав поняття «суб'єкт» у психологічній антології, у реальному існуванні особистості. Учений розглядає поняття суб'єкта з позицій творця власного життя. Отже, С. Рубінштейну належить найрозвиненіша філософсько-психологічна концепція суб'єкта, яка розкриває особливе місце й роль людини у світі.

Дослідник запропонував і розробив базові характеристики суб'єкта, зокрема активність, здатність до саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції, самовдосконалення [93, с. 163]. У концепції С. Рубінштейна, особливо в розробці теорії про характер та якісну своєрідність людини, зауважено, що основу становить саме суб'єктність людини.

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

Третій етап: 1960 – 1980 рр. На цей час закріплюються основні ідеї щодо поняття суб'єкта в концепціях адаптації, персоналізації (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, В. Петровський, О. Леонтьєв та ін. [4; 8]). Наприкінці цього періоду з'являються праці К. Абульханової-Славської, які вже спеціально присвячені дослідженню феномену «суб'єкт діяльності» [108, с. 36].

К. Абульханова-Славська вважає, що саме завдяки цій концепції суб'єкта життєдіяльності значною мірою вдалося з'ясувати специфіку самої особистості. Розглядаючи зміст категорії «суб'єкт», дослідник зауважує, що «...зовсім не кожен може стати суб'єктом свого життя» [5, с. 76]. Щодо визначення поняття «суб'єкт» дослідник вважає, що поняття особистості потребує іншого включення до процесу життєдіяльності, тобто створення власного поля особистісної активності в розумінні можливостей – це робить особистість суб'єктом творчості. Так, суб'єкт сам ставить перед собою проблеми, виходить поза їх межі й формує уявлення про дійсність [4, с. 258].

Особливу увагу у вивченні категорії суб'єкта в психології приділяв А. Брушлинський: суб'єкт завжди є особистістю, але його зміст є ширшим ніж зміст поняття «особистість», тобто суб'єкт перебуває на вищому рівні активності, системності й автономності [18]. Крім того, дослідник додає поняття «суб'єктності» й визначає його як системну цілісність всіх складних і суперечливих якостей суб'єкта, насамперед психічних процесів, станів і якостей. Отже, А. Брушлинський розрізняє поняття «суб'єкт» і «суб'єктність».

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

Проблема суб'єктності набула подальшого розвитку й вивчення в роботах О. Волкової, С. Кашлева, Ф. Мухаметзянової, Т. Ольхової, Л.

Подимової, О. Полухіної, В. Сластьоніна, О. Сергієнко та ін. [20; 51; 77; 79; 86; 107].

Із позицій гуманістичної парадигми український педагог М. Лазарєв зазначає, що суб'єктність стає провідним принципом цієї парадигми, оскільки вимагає інтеграції в освітньому процесі сутнісних цінностей сьогоdnішнього й завтрашнього дня демократичного суспільства: самостійність, автономність суб'єкта життєдіяльності, з одного боку, і його підвищена індивідуальна відповідальність перед собою й суспільством, що має підкріплюватися творчою активністю, ініціативністю, продуктивністю, – з іншого [64, с. 123].

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

У філософському контексті виділяють такі основні характеристики суб'єкта діяльності:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкта;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї пізнавальної або практичної діяльності;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації, колективний суб'єкт наявний у кожному індивіді й навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, у ній формується й сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це неподільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості й буття;

8) суб'єктність є динамічним началом, яке не існує поза самою взаємодією – міжособистісною, соціальною, діяльнісною;

9) суб'єктність є категорією інтерпсихічною;

10) особистість як суб'єкт передбачає спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, себе, саморегуляцію, яка виявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності [104, с. 837].

В. Сластьонін зазначає, що в сучасній психологічній і педагогічній науці поняття «суб'єкт» розглядають переважно у двох значеннях: як суб'єкт діяльності, здатний опанувати її й творчо перетворити, та як суб'єкт життя, внутрішнього світу, здатний будувати стратегію й тактику своєї життєдіяльності. Внутрішня організація суб'єкта містить такі психологічні структури, які забезпечують можливості людини реалізувати себе як творця, організатора й розпорядника власним життям: спонукання, орієнтація, планування, організація й спрямованість діяльності, механізми її регуляції й засоби здійснення [107, с. 264].

Із психологічного погляду дослідник О. Сергієнко вважає, що цінність категорії суб'єкта для психолого-педагогічної науки полягає в кількох основних аспектах: по-перше, категорія суб'єкта дає змогу звернутися до цілісності вивчення людини, формування її особистісних і професійних якостей; по-друге, категорія суб'єкта дає змогу поєднати розрізнені аспекти вивчення індивідуальності в єдину інтегративну індивідуальність людини з психологічно-педагогічного погляду, і, по-третє, категорія суб'єкта дає змогу вивчення діяльності, зумовленої внутрішнім світом людини, її суб'єктними мотивами, вибором, її активною побудовою моделі життєвого шляху. Дослідник пропонує таке гіпотетичне вирішення: «особистість (персона) – це стрижнева структура суб'єкта, яка визначає загальне спрямування самоорганізації й саморозвитку. Особистість устанавлює напрямок рухомості, суб'єкт – її конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і ресурсів індивідуальності людини» [101, с. 128]. Ймовірно, особистість

містить зміст внутрішньої індивідуальності людини, а суб'єкт поставатиме як реалізація в певних обставинах та умовах життєвих задумів. Рівень узгодженості в розвитку особистості й суб'єкта є спонтанність поведінки людини. Отже, якщо запропонувати аналогію з мовою, то спонтанне використання мовленнєвих одиниць означає володіння мовою як засобом спілкування. Так і спонтанне використання індивідуальності особистості для досягнення й реалізації життєвих задумів є суб'єктністю суб'єкта.

О. Сергієнко вказує, що людина прагне зберегти свою цілісність як суб'єкта й особистості й діє відповідно до її життєвих задумів, тобто відповідно до власної інтегративної унікальності [101, с. 129].

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

А. Деркач і Е. Сайко визначають два аспекти в контексті визначення поняття суб'єкта, його сутнісної характеристики як явища соціального світу та функції в розвитку соціального, а також розуміння суб'єктного зростання конкретної людини. По-перше, це реальність суб'єкта, що містить його структурно-змістовну, функціональну сутність і визначає людину як суб'єкт у її людській визначеності. Тобто суб'єкта не існує взагалі поза людиною, існує людина як суб'єкт, який є носієм і творцем соціальної форми життя, удосконалює суб'єктність як соціального феномену. По-друге, це реальність певного суб'єкта, який реалізує в життєдіяльності суб'єкта й здійснює історичний та індивідуальний розвиток, застосовуючи відповідні рівні суб'єктності як суб'єкта [33, с. 130 – 131].

Із позицій соціальної педагогіки С. Савченко пропонує таке трактування цього поняття: це людина в певні періоди свого життя, яка

виявляє себе як автор діяльності, яка має мотив щодо цієї діяльності, яка володіє засобом реалізації діяльності, яка зацікавлена в її результатах та є відповідальною за них [94, с. 10]. Отже, дослідник указує на нестабільність існування цього поняття в особистості, іншими словами, існує прямий зв'язок між поняттями «суб'єкт» і «діяльність». Суб'єкт виявляється в процесі діяльності, яку він особисто виконує завдяки певним мотивам щодо цієї діяльності й очікує певних результатів від такої діяльності.

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

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

тобто мати свій майбутній образ, оскільки самовідтворення передбачає існування образу самого себе. По-третє, суб'єкт має бути вільною людиною, оскільки ніхто, крім самої людини, за процес суб'єктності не відповідає, не координує й не робить висновків про завершеність цього процесу. По-четверте, суб'єкт повинен розвиватися, адже необхідно діяти в непередбаченому та мінливому середовищі: ця причина спонукає суб'єкта до активності діяти й знаходити засоби самовідтворення [83, с. 14]. Отже, щодо особистості індивіда, то, ймовірно, мають на увазі його здатність бути цілеспрямованим, вільним, рефлексивним і суб'єктом активності в соціумі.

Однією з головних характеристик суб'єкта є його здатність не лише творчо ставитися до дійсності, а й перетворювати її, відповідно змінювати

рівень розвитку власних творчих можливостей, до того ж, реалізувати особистісну якість, тобто суб'єктність [33, с. 131]. Дослідник стверджує, що суб'єкт має особливі якості як носій і творець особливої активності - діяльності, розвивається внаслідок накопичування потенціалу суб'єктності.

С. Кашлев зазначає, що суб'єкт є носієм практичної й теоретичної діяльності, наскільки це можливо в процесі перетворення й пізнання навколишньої дійсності. Лише потреба в пізнанні – це одна з головних характеристик суб'єкта [51, с. 18].

На думку О. Анісімова, суб'єктність – це здатність відповідати фіксованій нормі, здатність самокорекції відповідно до зовнішньої необхідності. Дослідник зауважує, що лише в соціодинаміці виникає первинна форма суб'єктності, людина здатна підпорядковувати ресурси фіксованій нормі [9, с. 40].

А. Деркач і Е. Сайко стверджують, що суб'єктність існує як необхідність і водночас є умовою соціального людського життя. У цьому плані суб'єктність постійно постає й відновлюється суб'єктами як продукт, як ґрунт та умова їхнього функціонування як представників людського роду. Водночас формується невідповідність у соціокультурному виконанні суб'єктності індивіда та суб'єктності суспільства. Крім того, ускладнюються структури їхнього опосередкування, збільшується багатофункціональність зв'язків і водночас відбувається спрощення функціональних залежностей окремих суб'єктних структур [32, с. 213].

У контексті соціальної педагогіки суб'єктність є характеристикою не постійною для особистості, така характеристика існує в певних умовах: в умовах соціуму, який прямо визначає можливість виявлення в певний період суб'єктних якостей особистості або суб'єктності особистості [94, с. 9]. Але в контексті професійної освіти принципова відмінність розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів від соціальної педагогіки полягає в тому, що цей процес відбувається здебільшого в середовищі ЗВО. Так, середовище ЗВО є своєрідним соціокультурним середовищем, у якому відбувається

розвиток суб'єктно-професійної позиції студентів. Провідним чинником, який прямо визначає здатність майбутнього вчителя виявляти свої суб'єктні якості, стає соціальний компонент, на який у педагогічній науці не звертають належної уваги в педагогічному процесі. Дослідник визначає структуру соціального компонента педагогічного процесу, який передбачає: по-перше, самого студента як оточення для інших студентів; по-друге, систему соціальних зв'язків, які функціонують в педагогічному середовищі; по-третє, різноманіття зовнішніх соціальних впливів [94, с. 12]. Зрозуміло, що середовище ЗВО становить певне соціальне, педагогічне середовище, у якому відбуваються соціальні взаємостосунки, що прямо впливає на розвиток суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

На думку М. Єрмолаєвої, суб'єктність постає суттєвою якістю суб'єкта, що відображає можливість самовизначення, та актуалізується в реальності завдяки самовизначенню й саморозумінню. До того ж, завершення процесу самовизначення відкриває для суб'єкта потенційну сферу розвитку, тобто напрям подальшого розвитку [36, с. 80]. Отже, самовизначення й саморух – це первинні й необхідні процеси для актуалізації суб'єктності, які надають суб'єкту якостей, що сприяють виходу з потенційного до реального стану. У контексті самовизначення цьому сприяють процеси саморозуміння, самопізнання. Ймовірно, суб'єктність як можливість, яка може актуалізуватися завдяки самовизначенню й саморухомості, стає дійсністю в процесі саморозвитку людини. Так, саморозвиток є суб'єктністю, яка відображається в діяльності людини та сприяє переходу від потенційного до дійсності.

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

Важливими у плані розробки проблематики суб'єктності студентів педагогічного університету виявилися роботи В. Чернобровкіна, який стверджує, що «акти поведінки, які наявні в процесі виконання вчителем

професійних функцій, пов'язані з діями, не спрямованими на педагогічні цілі. Це означає, що в певних ситуаціях, які виникають під час здійснення педагогом професійної роботи, його активність зумовлена іншими детермінантними чинниками, які тимчасово немов усувають з його свідомості уявлення про мету власної діяльності, тобто вплив більш енергетично заряджених мотиваційних утворень викликає активність, не спрямовану на досягнення педагогічної мети» [125, с. 64]. Дослідник вважає, що суб'єктом поведінкової активності постає вчитель, але не як професіонал, а як людина в широкому розумінні своєї життєвої активності, для якої характерні власні життєві погляди, певне ставлення до оточення й до самого себе, індивідуальні властивості, характер і психологічний стан. Крім того, з позиції педагогічної діяльності вчителя вона передбачає, що процеси педагогічної діяльності й поведінкової активності педагога поєднані.

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

Сутнісними якостями цього процесу є:

- здатність педагога керувати своїми діями;
- практично перетворювати дійсність, самого себе, учнів, умови розвитку учасників навчального процесу;

- моделювати, планувати способи дій для самого себе й учнів, способи взаємодій;
- реалізовувати поставлені програми;
- контролювати хід та оцінювати результати своїх дій;
- рефлексувати свою діяльність і діяльність учнів, рефлексувати взаємодію [51].

У дослідженнях Ф. Махаметзянової суб'єктність студентів педагогічного університету трактована як інтегрована якість, що містить компоненти різних структур організації особистості та ступенів психічного розвитку. Учена вважає, що одним із найважливіших умов розвитку суб'єктності педагога є розуміння смислу життя. Людина повинна вірити в те, що вона робить для того, щоб бути здатною до новоутворень і перетворень дійсності та визначати вектор напрямку цих новоутворень. Відсутність розуміння цього породжує стан постійного вакууму й призводить до зупинення суб'єктної активності [77, с. 39].

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

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

Вітчизняні дослідники О. Мешко і Г. Мешко розглядають суб'єктність майбутнього вчителя як особливу форму вияву й організації його активного

ставлення до себе як суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до учнів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізація й підтримка себе як автора власного буття у середовищі педагогічної діяльності й у світі. Дослідники відзначають специфічну особливість суб'єктності майбутнього вчителя, яка полягає в тому, що ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язане з його ставленням до учнів як до суб'єктів їхньої власної діяльності. Разом ці ставлення інтегруються у властивість особистості педагога, що виявляє ступінь його захопленості професією [75].

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

Педагог Т. Ольхова визначає суб'єктність як «цілісну аксіологічну характеристику особистості, яка розкривається в сукупності діяльностей та їхній продуктивності, самоорганізації своєї поведінки, здатності зіставляти задум і реалізацію, актуальне і потенційне, в умінні перетворювати себе та навколишню дійсність» [78, с. 22].

На думку Є. Уварова, з погляду зовнішнього спостережника суб'єктність є вміннями, які реалізуються й регулюються у ситуаціях невизначеності з використанням інформаційного забезпечення суб'єктного досвіду [113, с. 13 – 14]. Власне, суб'єкт становить свою лінію поведінки й здійснює предметне перетворення відповідно до своїх можливостей, наданих від природи або набутих у педагогічному процесі, до того ж, ураховує соціальні потреби сучасної світової спільноти.

Суб'єктність учителя розглядається як складне особистісне новоутворенню, що інтегрує знання, уміння й навички, суб'єктний досвід, особистісний потенціал, індивідуальні якості, рефлексію, реалізовану в педагогічній діяльності. Основними взаємозумовленими компонентами суб'єктності визначаються професійні компетентності, особистісний потенціал і педагогічна рефлексія [46, с. 138].

На думку психолога О. Полухіної, суб'єктно-професійна позиція студента ЗВО – це складна цілісна система, яка структурно поєднує різні компоненти й способи взаємодії між ними. Дослідник акцентує, що це системне співвідношення внутрішніх елементів, які дозволяють людині відповідним чином виконувати продуктивну взаємодію водночас із зовнішнім і внутрішнім особистісним середовищем [87, с. 253].

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

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

Д. Тирсиков зазначає, що проблему суб'єктності особистості й технологію її розвитку слід розглядати відповідно до особливостей сучасної освіти й соціокультурної ситуації. За змістом ця проблема передбачає розробку науково-обґрунтованих засобів розвитку в усіх суб'єктів освітнього процесу ціннісного ставлення до себе як до особистості, засобів розвитку їхньої суб'єктності, формування гуманітарної позиції, відповідальності й самоорганізації [112, с. 109]. Отже, завдання педагогічної науки – це створення умов, ситуацій, обставин, що дозволятимуть майбутнім учителям

пройти шлях самопізнання, саморозуміння, саморозвитку; створення педагогічних умов, які сприятимуть постійній реалізації студентів у процесі діяльності, зокрема професійній.

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

Із соціологічного погляду соціалізацію студентів педагогічного університету як соціально-педагогічне явище розглядають як процес становлення взаємовідносин особистості із соціумом на основі розвитку суб'єктності людини. Концептуально важливе зауваження зробила Л. Пак, яка в контексті аналізу соціального становлення студента ЗВО розглядає суб'єктно-розвивальну соціалізацію як:

- загальний механізм засвоєння культурної спадщини суспільства, що забезпечує системність сприйняття світу та окремих його подій як єдине ціле в масштабі соціуму;
- як процес, що відображає реальне існування в його цілісності й усезагальному взаємозв'язку відносин, міжособистісних взаємодій;
- як результат набуття професійного й соціального особистісного в професійній, етичній, та інших сферах соціалізації, як основу формування високого рівня соціальної й професійної компетентності й конкурентоспроможності особистості [82, с. 58 – 59].

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

Суб'єктність студента виявляється в навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Суб'єктність характеризує рівень активності, продуктивності і, насамкінець, успішності студента та свободи прийняття рішень. Однак О. Севастьянова зауважує, що з педагогічного погляду суб'єктність може змінюватися від абсолютної свободи в прийнятті рішень і поведінці (теорії вільного виховання) до абсолютної залежності від рішень іншого суб'єкта, у нашому контексті – педагога (авторитарна педагогіка) [103, с. 18]. Отже, розвиток суб'єктно-професійної позиції студентів майже цілком залежить від викладача, який має розуміти наслідки авторитарного стилю поведінки.

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

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

До результатів розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі навчання в ЗВО зараховуємо: орієнтацію студентів педагогічного університету на особистісну та професійну життєтворчість, пізнавальну самостійність, саморозвиток, самовдосконалення; спрямованість студентів педагогічного університету на

особистісну самореалізацію в реальній педагогічній діяльності, розвиток суб'єктної активності, суб'єктно-професійної позиції щодо навчально-професійної діяльності, на створення індивідуально-особистісних стратегій власної педагогічної кар'єри.

Ми погоджуємося з думкою вітчизняного дослідника О. Цимбал, яка вважає, що суб'єктно-професійна позиція є основою для розвитку професійно значущих якостей: творчого саморозвитку і самостійності студентів педагогічного університету. Потреба в самоактуалізації є основою зрілості особистості, підготовленістю до професійної діяльності на рівні сучасних вимог суспільства [124, с. 54]. Дослідник визначає характеристики, властиві суб'єктно-професійній позиції: усвідомленість, ціннісний характер, що формується в педагогічних відносинах, зв'язок поверхневих (нормативно-поведінкових) та глибинних (сутнісних) рівнів діяльності.

Із позицій педагогічної психології позицію суб'єкта визначають як комплексну характеристику психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, ставлення суб'єкта до завдання, з одного боку, і його стратегії, тактики й об'єктивної динаміки діяльності – з іншого [5, с. 158]. Суб'єктно-професійна позиція розглянута як комплексна характеристика психологічних аспектів діяльності особистості відповідно до її здібностей, станів, ставлення до завдання, з одного боку, і стратегією і тактикою – з іншого, до цього неможливо не додати динаміку діяльності. Суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє природній реалізації потенційних можливостей людини.

У контексті суб'єктно-професійної позиції особистості М. Боритко вважає, що суб'єктно-професійна позиція має доволі складну структуру, яку становлять взаємопов'язані складники: 1) емоційно-смісловий складник, який забезпечує функції саморозвитку особистості; 2) діяльнісно-ціннісний складник, що спрямований на реалізацію самооцінки й самовдосконалення та визначає аспект життєвого світогляду особистості; 3) поведінково-нормативний складник, який сприяє самоутвердженню й самореалізації в

різних видах діяльності, що визначає студента як суб'єкта освітнього процесу [14, с. 98].

Щодо суб'єктно-професійної позиції суб'єкта зауважимо, що суб'єктність як новоутворювання людини забезпечує їй здатність до перетворювальної діяльності. Важливим чинником стає певний соціум як об'єктивно задане середовище, у якому виникає протиріччя між потребою в активній дії й самореалізації та заданим потенціалом суспільної норми. Рівень реалізації суб'єктно-професійної позиції визначений рівнем розвитку соціуму загалом, накопиченим рівнем досвідом людини, умовами розвитку філогенезу, особливостями процесу саморозвитку людини та її індивідуальними особливостями. Саме суб'єктивно задана суб'єктно-професійна позиція визначає можливості самореалізації людини і самореалізації педагога [32, с. 135].

Із позицій професійної педагогіки В. Сластьонін визначає суб'єктну позицію студента «як позицію особистісного та професійного саморозвитку» [107, с. 266]. Дослідник додає, що суб'єктно-професійна позиція студента становить системне відношення внутрішніх, психічних елементів, що дозволяють людині певним чином, тобто гармонійно, здійснювати взаємодію водночас із зовнішнім та внутрішнім особистісним середовищем. Важливою умовою розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки постає відповідність, збіг, узгодженість зовнішніх педагогічних впливів з його внутрішнім особистісним потенціалом.

Ймовірно, суб'єктно-професійна позиція студентів педагогічного університету означає відповідність цілей, мотивів, засобів дій педагогічним вимогам, з одного боку, і вихід поза межі певних вимог, підпорядкування системи основних відносин завданням особистісного, зокрема професійного, самовдосконалення – з іншого.

Зазначимо, що система педагогічних вимог має сприяти ініціюванню здатностей студентів педагогічного університету у пошуку життєво-

професійного зростання, крім того, вона повинна стимулювати активність студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки, відповідальність, вибірковість і творчу ініціативність. До того ж, суб'єктно-професійна позиція майбутнього педагога полягає в здатності бути стратегом власної педагогічної діяльності й поведінки

Суб'єктно-професійна позиція виявляється в здатності бути стратегом у професійній діяльності й відображається в індивідуальному стилі педагогічної діяльності студентів педагогічного університету. Прагнення до визначення майбутніми вчителями власної суб'єктно-професійної позиції здебільшого сприяє формуванню педагогічної творчості й професіоналізму в майбутній педагогічній діяльності.

На думку М. Боритка, суб'єктно-професійна позиція сучасного педагога втілена в таких аспектах, як світорозуміння (ставлення до людини, світу загалом), дидактика (знання різних концепцій навчання й виховання), методика (уміння обирати ефективні технології та прийоми навчання й виховання), дослідження (навички експериментально-дослідної діяльності) [15, с. 58].

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

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

Отже, суб'єктно-професійна позиція студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки відображає й розвиває їхню індивідуальність, суб'єктність особистісної позиції, вихід поза межі

визначеної діяльності, розробку перспектив подальшого саморозвитку, надає діяльності неповторної, особистісної своєрідності, яка характеризує засіб особистісного й професійного існування студентів педагогічного університету.

Узагальнюючи різні погляди науковців на сутність поняття суб'єктності, ми пропонуємо розуміти суб'єктну позицію як складну інтегративну властивість особистості майбутнього педагога, що відображає його активно-вибіркове, відповідальне, перетворювальне ставлення до себе і професійної діяльності, яке визначає спрямованість на особистісно-професійне самовдосконалення і детермінує стиль професійної діяльності.

Суб'єктно-професійна позиція майбутнього вчителя проявляється в тому, що він виявляє активність, прагне до саморозуміння, самореалізації свого внутрішнього потенціалу, тобто він як майбутній учитель прагне перетворити свої внутрішні потенційні можливості й прагнення в педагогічну реальність (креативну, комунікативну, пізнавальну). Головним із завдань викладача полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю усвідомити його прагнення до саморозвитку, самопізнання й ініціювати ці потенційні можливості й здібності до самовдосконалення. У межах підготовки студентів педагогічного університету вагомим є той факт, що педагогічна взаємодія між майбутнім учителем і викладачем передбачає врахування позитивно зорієнтованих життєвих позицій, професійно зорієнтованої поведінки та успішної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу.

М. Севастюк підкреслює, що становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності та професійного розвитку відбувається поетапно. Спочатку майбутній учитель повинен стати суб'єктом навчання, лише згодом – суб'єктом професійної діяльності та професійного розвитку. Під час професійного навчання відбувається перетворення Я-майбутній учитель у Я-фахівець. Зважаючи на це, виділяють позиції: той, кого навчають; той, хто навчається; той, хто самоорганізовує та саморегулює свій професійний розвиток [95, с. 177].

Аналогічної думки дотримуються інші науковці, які вважають, що суб'єктність студента визначається як динамічний процес, який існує в часі й у середовищі й для якого характерне набуття унікального досвіду, аксіологічних характеристик особистості й актуалізація педагогічних функцій [79, с. 109]. Отже, ураховуючи психолого-педагогічний аспект нашого дослідження, ми орієнтуємося на розуміння процесу розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у двох основних виявах. Ми розглядаємо суб'єктність як процес професійного становлення майбутнього вчителя, формування його особистісного Я-професійного й розвитку суб'єктно-професійної позиції.

Суб'єктно-професійна позиція студентів педагогічного університету знаходить вияв у різних формах активності:

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

діяльності, їхня адекватна оцінка й прагнення до максимального розвитку й використання.

На сьогодні ми можемо констатувати, що суб'єктність майбутнього учителя є, з одного боку, результатом професійної підготовки, що пов'язано з формуванням якостей до професійної діяльності, а з іншого – цілісним самостійним розвитком особистості, для якого характерна активність, ініціативність, відповідальність, здатність до цілеспрямованого особистісного і професійного самовдосконалення.

Здійснений огляд сутності суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету дає нам підстави перейти до визначення її структури.

1.2. Структура суб'єктно-професійної позиції майбутнього педагога

Суб'єктно-професійна позиція особистості знаходить вияв у різних характеристиках «самості», що визначають ставлення до себе (самопізнання, самовизначення, самовираження, самореалізація, саморозвиток, самооцінка тощо). Співвідношення, що реалізує «самість», стає, на думку А. Деркача, головним чинником розвитку людини як носія унікальних якостей певної системної цілісності й покращенням її суб'єктного потенціалу [32, с. 150 – 155].

Визначаючи суб'єктність, К. Абульханова-Славська виділяє три основні вектори життя особистості як суб'єкта: засіб самовираження; засіб самореалізації в житті й у соціальній дійсності через організацію й самоорганізацію; засіб розвитку й саморозвитку індивідуального [5, с. 44].

Значущими для нашого дослідження є визначення проявів суб'єктності студентів педагогічного університету на найвищому рівні її розвитку з погляду педагогічної акмеології, тобто так звані «самості»: самосвідомість в опануванні знань, накопичених людством; самовизначення майбутнього вчителя в професійній діяльності; самоорієнтація у світі з реалізацією особистісної активності, з власними уявленнями про світ, життєдіяльність

людини (у науці, творчості, освіті та ін.); самовираження в пізнанні світу, у світосприйнятті, взаємовідносинах; самореалізація в діяльності, у подоланні труднощів, у засвоєнні соціокультурних норм; самооцінка, рефлексія, переосмислення власної діяльності й власного Я, своєї мети, свого способу життя, щастя, призначення на Землі [79, с. 79].

Неважко помітити, що у визначеннях суб'єктних якостей особистості, презентованих Б. Ананьєвим, домінує аналіз зовнішнього світу, але автор вважає, що зміни відбуваються й із самою людиною в процесі її практичної діяльності, однак, імовірніше, це відбувається більше з метою посилення впливу на зовнішній світ, ніж для змінення самого себе під впливом цієї дії [8, с. 247].

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

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

Аналогічної думки дотримуються психологи В. Ткачов й В. Іванова щодо структури суб'єктності студентів педагогічного університету. Учені вважають, що структура суб'єктності передбачає активність, саморегуляцію, прагнення до саморозвитку, розуміння власної унікальності, розуміння та прийняття інших, свободу вибору, відповідальність [111, с. 60].

Наші ж міркування збігаються з думкою К. Абульханової-Славської, яка визначає «ініціативність та відповідальність як форми активності, якості, які розвиваються в індивіда різною мірою залежно від того, наскільки суспільством йому надана свобода та наскільки він приймає суспільну необхідність» [4, с. 109]. Так, різні форми активності можуть виявлятися на різних етапах життєвого шляху людини й розвиватися в соціальному середовищі.

З погляду педагогіки поняття «відповідальність» трактується як принципове ставлення до власного життя й життя загалом: це не стільки розуміння всіх наслідків вже досконалого, скільки відповідальність за нереалізоване. Ініціативність – це виявлення суб'єктом активності, яка не стимульована зовнішніми чинниками й незалежними від нього обставинами [1, с. 105].

К. Абульханова-Славська пише, що «особистість, яка виявляє ініціативу, бере на себе вирішення завдання загалом, іноді навіть усуває об'єктивне неузгодження умов і вимог завдання, крім того, вона долає труднощі та ін.» [4, с. 326]. У контексті досліджень особистості як суб'єкта діяльності дослідник вважає, що ініціатива – це вираження спонукань і бажань, мотивів суб'єкта, а відповідальність – це добровільна, внутрішньо прийнята необхідність особистості підкорятися правилам, вимогам [4, с. 109].

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

Ймовірно, дослідник вважає, що в процесі спільної діяльності має відбуватися обмін індивідуальними якостями, що розширює спектр індивідуальних можливостей. Спільна діяльність розвиває здібності, бажання, уміння зіставляти свої цінності й дії з діями інших людей на основі

певних взаємовідносин з ними. Уміння не лише мобілізувати активність у напрямку бажання людини, а й в потрібному напрямку виявити ініціативу, рішучість і відповідальність – це ті якості, які розвиває сумісна діяльність.

У межах сказаного розглянемо докладніше поняття здатності до самовизначення студентів педагогічного університету.

На думку психологів, самовизначення – це «пошук суб'єктом свого способу життєдіяльності у світі на основі сприйнятих або створених ним у часовій перспективі базових ставлень до світу, людського суспільства й самого себе, а також власної системи життєвих смислів і принципів, цінностей та ідеалів, можливостей, очікувань» [43, с. 6].

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

Ключовим у розглянутому нами акмеологічному аспекті є поняття «професійне самовизначення», оскільки визначення людиною свого місця в професійній сфері, усвідомлений вибір професії є найголовнішою умовою становлення суб'єктно-професійної позиції.

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

З іншого боку, актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різноманітними подіями, зокрема закінчення загальноосвітньої школи, зміна місця проживання, атестація тощо [85, с. 248 – 250].

Грунтовні дослідження щодо проблеми самовизначення зроблені Е. Зеєром [45]. Проаналізувавши поняття професійного самовизначення студентів педагогічного університету, робимо висновок, що професійне самовизначення – це усвідомлений вибір педагогічної професії з

урахуванням своїх можливостей і особливостей, вимог до професійної діяльності.

Поняття суб'єктності передбачає, з одного боку, саморозвиток особистості, а з іншого – самореалізацію, тому принциповою для нашого дослідження постає проблема визначення цих понять з психолого-педагогічного погляду, а також акцент на професійному аспекті [44, с. 61].

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

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

Л. Березовська стверджує, що з метою усвідомлення людиною себе як неповторної індивідуальності й розуміння суб'єктно-професійної позиції в соціальному середовищі потрібно насамперед пізнати себе. Дослідник уважає, що в структурному плані самоусвідомлення становить єдність трьох складників: пізнавального (самопізнання), емоційно-оцінювального (самоствлення) і дієво-вольового (регулятивного) [10, с. 39 – 40]. Психологічне значення самосвідомості полягає в тому, що кожна людина не лише пізнає себе, а й творить себе, приймає власну самоцінність і право на саморозвиток, самовиховання й самоосвіту.

З огляду на професійну освіту, професійна самосвідомість – це динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності, яка складається з характеристик, пов'язаних із виконанням суб'єктом своєї професійної ролі [98, с. 36]. Дослідження професійної самосвідомості студентів щодо професійної діяльності викликає не лише науковий, але й практичний інтерес, оскільки від рівня сформованості Я-концепції залежить успішність майбутньої професійної

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

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

Із позиції професійної освіти професійне самоосвіта і самовиховання – це саморух особистості до своєї професійної самореалізації, усвідомлений процес здійснення майбутнім фахівцем сукупності творчих дій, який ґрунтується на єдності свідомості й самосвідомості та спрямований на оволодіння інтегральною готовністю до фахової діяльності й самовдосконалення після закінчення вищого навчального закладу [61, с. 34]. Самовиховання – це систематична й цілеспрямована діяльність особистості, зорієнтована на формування й удосконалення її позитивних якостей, яка в структурному плані містить єдність пізнавальної діяльності, тобто самопізнання власних особливостей (характер, мотиви, інтереси, почуття, здібності тощо), емоційно-оцінної (самооцінка), тобто результат порівняння професійної діяльності з ідеалом, діяльнісно-регулятивної (саморегуляція), тобто контроль і корекція власної професійно-педагогічної діяльності [41, с. 91].

Становлення суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету як особистісної якості пов'язане із процесом самовиховання. На думку вітчизняного науковця Л. Березовської, основи самовиховання мають фізіологічний, психологічний і педагогічний аспекти [10, с. 15]. У межах нашого дослідження цікавим є саме педагогічний аспект самовиховання. Педагогічною основою самовиховання є взаємозв'язок між процесом зовнішнього виховання й самовихованням. Щодо зовнішнього виховання, то його сутність полягає у виявленні об'єктивного впливу суспільства на особистість майбутнього вчителя через суб'єктну діяльність викладачів, кураторів, методистів ЗВО. Щодо процесу самовиховання, то це «тривалий особистісний процес роботи майбутнього вчителя над собою, спрямований на реалізацію себе як повноцінної високоморальної особистості» [10, с. 20].

У структурному плані суб'єктність студентів педагогічного університету до самоосвітньої й самовиховної професійної діяльності становить єдність взаємопов'язаних і структурно окремих компонентів: загальнопедагогічні знання лише на інформаційному рівні; загальнопедагогічні знання на рівні особистісних цінностей (знання набувають особистісної значущості); 3) смислове навантаження самоосвітньої й самовиховної суб'єктності майбутнього вчителя (мотивація та цілепокладання в напрямі оволодіння певною цінністю); 4) суб'єктність у реалізації самостійно визначених завдань щодо професійної діяльності майбутнього вчителя, що ґрунтується на ціннісних, особистісно значущих практичних уміннях виконання й самокорекції конкретних професійних ситуацій; 5) суб'єктність викладача в стимулюванні самоосвіти й самовиховання в професійній діяльності студента як консультанта в контексті виконання особистісної стратегії над особистісним саморозвитком майбутнього вчителя; 6) результати самоосвітньої й самовиховної суб'єктності майбутнього вчителя, виражені в збільшенні актів самоосвіти й самовиховання в процесі навчання.

Деякі науковці (І. Бех, Л. Березовська, О. Кучерявий [10; 11; 61]) стверджують, що самовиховання починається із самопізнання. Самопізнання студентів педагогічного університету починається з відкриття самого себе, з виявлення позитивних особистісних якостей і потенційних можливостей як суб'єкта діяльності. Самопізнання сприяє пізнанню власного «Я-образу», тобто визначенню життєвих і професійних цілей, ціннісних орієнтацій, першочергових потреб, провідних мотивів поведінки.

Самооцінка існує із самого початку виникнення «самостей» – у структурі суб'єктно-професійної позиції як особистісної якості студентів педагогічного університету. Майбутній учитель не завжди повинен усвідомлювати її наявність, однак саме самооцінка є основою порівняння самопізнання й власних можливостей з тими вимогами й завданнями, що зумовлені ситуаціями педагогічної й соціальної взаємодії.

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

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

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

- по-перше, контроль за власною професійною діяльністю, порівняння й реалізацію своїх стратегічних намірів і досягнення відповідно до запланованих дій;

- по-друге, узгодження, послідовність і логічність усіх видів педагогічної діяльності, мобільність під час зміни одного виду на інший;

- по-третє, лімітування того чи того виду педагогічної діяльності (продовження або затримання процесів, дій);

- по-четверте, посилення або послаблення активності суб'єктів педагогічного процесу.

З огляду міркування, що суб'єктно-професійна позиція студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки формується на основі знань про себе як майбутнього педагога-професіонала, а також на основі спеціальних знань у теорії й технології самовиховної діяльності, перед майбутніми вчителями як суб'єктами підготовки до самостійної професійної діяльності після закінчення ЗВО, на думку О. Кучерявого, постали такі завдання:

- Усвідомивши місце й роль професійного самовиховання в процесі навчання, добре орієнтуватися в особливостях його творчої природи, психологічному механізмі й сутності цільового орієнтиру.

- Засвоїти зміст ідеального образу Я-професіонал, відбитого в освітньо-професійній характеристиці.

- Організувати процес самопізнання реального рівня сформованості образу Я-професіонал.

- За результатами зіставлення зазначених образів розробити Я-концепцію професійного самостановлення, тобто розробити власну стратегію самозобов'язань щодо оволодіння певними особистісними й професійними ціннісними орієнтаціями.

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

- Оптимально застосувати набуті теоретичні знання й використовувати їх в практичній і професійній діяльності для здійснення й реалізації власної професійної стратегії самовиховання, адекватної «Я»-концепції.

- Під час професійної діяльності звертатися до провідних теоретико-методологічних положень не лише за умови ускладнень у самовиховній діяльності, але й з метою самовдосконалення власної професійної діяльності [61, с. 7].

Отже, структурними компонентами самовиховання майбутнього вчителя є самопізнання, самооцінювання й саморегуляція (самоконтроль як засіб керування власною професійною діяльністю).

Іншою особистісною характеристикою суб'єктно-професійної позиції є саморозвиток студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

З погляду психології процеси розвитку людини відбуваються відповідно до природних явищ, що зумовлюють розвиток людини загалом [49, с. 316 – 318]. Ймовірно, співвідношення цих двох понять («розвиток» і «саморозвиток») із позицій психології й педагогіки дає змогу нам стверджувати, що поняття «розвиток» передбачає самодовільну форму, тобто природні зміни особистості під впливом внутрішніх чинників з урахуванням опосередкованого впливу навколишнього середовища. У цьому розумінні розвиток особистості є базовим поняттям. Натомість поняття «саморозвитку» передбачає найвищий рівень розвитку, на якому відбувається не спонтанний, а цілеспрямований, свідомий саморозвиток людини.

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

Із позицій професійної педагогіки професійний саморозвиток визначають як процес формування й удосконалення професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, який передбачає такі елементи, як самоактуалізація (постановка цілей), самоорганізація

(планування), самодетермінація (добір прийомів і методів), самореалізація (реалізація задуму), самоаналіз і самооцінка (аналіз результатів саморозвитку) [41, с. 92].

Контекстуально наші уявлення щодо професійного розвитку студентів педагогічного університету наближені до висновків Л. Куликової, яка зазначає, що педагог перебуває в стані саморозвитку впродовж усього життя й професійної діяльності, що свідчить про неперервність процесу саморозвитку [60, с. 216].

Особистісні характеристики суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки можуть бути зведені до таких:

- володіння здатністю й досвідом рефлексії (знати свої індивідуально-особистісні особливості, переваги та недоліки), володіння навичками ефективної самоорганізації й саморегуляції щодо своїх дій і вчинків, здатність приймати рішення, прогнозувати результати діяльності та взаємодій;
- уміння самостійно навчатися, планувати й організовувати самонавчання, прагнення до здійснення постійної інтелектуальної роботи, здатність будувати стратегію власного життя та професійної кар'єри;
- уміння брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки.

У загальному психологічному контексті можливості самореалізації людини визначає її суб'єктно-професійна позиція, яка об'єктивно формується й задається, натомість самореалізація реально забезпечує дистанцію руху вперед на оптимальному рівні саморозвитку людини, здійснюючи свої індивідуальні можливості й особистісні потреби [32, с. 135 – 142]. Розвиток суб'єктно-професійної позиції сприяє розширенню меж, ускладненню структури й змісту діяльності суб'єкта, а значить, змінюються можливості самореалізації.

У цьому ж розумінні О. Селезньова визначає сутнісні характеристики самореалізації як компонента акмеологічного розвитку. Потреба в

самореалізації – важлива потреба людини, яка є джерелом її цілеспрямованої особистісно й соціально продуктивної активності [96, с. 78 – 79].

Доволі цікаве визначення поняття «самореалізація» запропонував вітчизняний дослідник М. Лазарєв, який вважає, що «... в процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, насамперед, має сподіватись на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку» [64, с. 124]. Власне, майбутній професійний і життєвий успіх студентів педагогічного університету залежить від потужності та спрямованості їхньої самореалізації.

У контексті професійної підготовки студентів педагогічного університету професійно- педагогічну самореалізацію особистості викладача трактують як індивідуальний процес і результат здійснення ним можливостей і ресурсів розвитку Я-професійного в педагогічній діяльності.

Важливою для нашого дослідження є позиція О. Кучерявого, який підкреслює значущість формування системи потреб, що спонукають майбутнього фахівця до рефлексії – усвідомлення й переосмислення образу Я як професіоналу, що є підґрунтям для самореалізації студентів, для творчої індивідуальності й професійного самовдосконалення щодо професійно- педагогічної діяльності після закінчення ЗВО [61, с. 27].

Винятково важливим для нашого дослідження є тлумачення поняття саморозвитку студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки. Науковці акцентують на тому, що в останньому десятилітті чітко визначилися потреби суспільства у фахівцях, для яких були б характерні самостійність, відповідальність, а також саморозвиток у професійній діяльності, з одного боку, і до перетворень дійсності – з іншого. У зв'язку з цим перед викладачами ЗВО постало завдання формувати суб'єктну позицію студентів педагогічного університету, установку на самореалізацію в професійному плані, на самовдосконалення в досягненні професіоналізму [52, с. 327].

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

- потреба в саморозвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя, тобто наявність і осмислення можливостей забезпечення власного професійного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду, готовність до творчості й адекватна рефлексивна оцінка;

- потреба в усвідомленні особистістю майбутнього вчителя рівня самопізнання й самостановлення образу «Я»-професіонал, уміння робити оптимальні висновки за результатами зіставлення самооцінки рівня сформованості суб'єктності та оцінки з боку інших фахівців;

- потреба в формуванні образу Я як професіонала, тобто оволодіння загальнокультурними й професійно значущими знаннями, уміннями й особистісними якостями, що становлять ціннісну сферу педагога (аксіологічний компонент).

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновки узагальнювального характеру й виділити етапи самореалізації студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки на основі сформованої в них суб'єктно-професійної позиції:

- усвідомлення майбутнім учителем своєї сутності, суб'єктних потенційних можливостей до професійної діяльності й мотивів Я-професійного;

- визначення життєвої мети та стратегії (програми) досягнення, зокрема в професійній кар'єрі;

- розробка суб'єктної моделі діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійному плані;

- професійна діяльність і її самооцінка;

- порівняльна характеристика самооцінки й оцінки інших людей власної професійної діяльності;

- рефлексія щодо перспектив самостійного розвитку Я професійного.

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

Висновки з першого розділу

Аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчив багатогранність і міждисциплінарність проблеми формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Аналіз літературних джерел, присвячених проблемі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, свідчить про відсутність єдиної думки щодо визначення сутності цього поняття в педагогічній науці. Здебільшого суб'єктність розглядається як особлива інтегративна якість особистості, що виявляється в активному ставленні до діяльності, самопізнанні, самооцінюванні, самовизначенні і самореалізації.

Узагальнення різних поглядів на сутність поняття суб'єктності дало змогу сформулювати визначення суб'єктно-професійної позиції як складної інтегративної властивості особистості майбутнього педагога, що відображає його активно-вибіркове, відповідальне, перетворювальне ставлення до себе і професійної діяльності, яке визначає спрямованість на особистісно-професійне самовдосконалення і детермінує стиль професійної діяльності.

Аналіз суб'єктно-професійної позиції в системі особистісних якостей студентів педагогічного університету дозволив виокремити її основні прояви: самовизначення, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, саморозвиток, самореалізація. Здатність до самовизначення передбачає вибір і формування суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про професійну діяльність і самостійне визначення цілей, засобів їх досягнення.

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

РОЗДІЛ. 2. АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Критерії та показники сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету

Діагностика вихідного рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету є необхідною передумовою її подальшого цілеспрямованого формування. Крім того, така діагностика дає змогу простежити динаміку розвитку суб'єктності студентів педагогічного університету у процесі їх професійної підготовки.

Зважаючи на це, ми визначили такі завдання констатувального етапу дослідження:

1. Визначити критерії й показники сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.
2. Охарактеризувати рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.
3. З'ясувати вихідний стан сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету перед проведенням формувального експерименту.

У психологічній і педагогічній літературі існують різні підходи до визначення критеріїв і показників сформованості суб'єктно-професійної позиції особистості. Наприклад, Т. Гущина й І. Андрєєва виділяють два головні аспекти суб'єктності в професійній діяльності: змістовий і динамічний. З одного боку, це входження студента до професійного середовища, набуття ним професійного досвіду, оволодіння стандартами професійного співтовариства, а з іншого – це процес активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовий аспект суб'єктності містить особливості професійної діяльності, то динамічний

аспект суб'єктності виявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [31, с. 29].

З позицій суб'єктно-розвивальної соціалізації майбутнього вчителя Л. Пак пропонує вивчати цей процес у трьох напрямках (соціальному, культурному й індивідуального існування студента):

- соціально-змістовий напрям зумовлює варіативний характер освітнього процесу й актуалізує відповідальність системи освіти за наслідок, накопичення й залучення студентів педагогічного університету до знань і досвіду людства, становлення особистості, здатної повноцінно соціалізуватися в суспільстві, яке постійно оновлюється;

- культурно-інтеракційний напрям передбачає засвоєння майбутніми вчителями найсуттєвіших елементів культурної спадщини людської цивілізації, усталених соціально-рольових взаємозв'язків і відносин у соціумі, що має певну специфіку в світі постійно оновлених комунікацій, зв'язків взаємовідносин у соціальній структурі суспільства;

- індивідуально-діяльнісний напрям забезпечує новоутворення, створення майбутніми вчителями власне себе, тобто діяльнісний, який відтворює в оптимальному відношенні індивідуальні й загальносоціальні цінності в поведінці як здійснення життя особистості в системі громадських відносин, необхідних для досягнення творчої індивідуальності й особистісної автономії [82, с. 59].

Однак О. Полухіна вважає, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктну позицію студентів педагогічного університету, постають провідними компонентами її структури, розвиток яких є показником динаміки і окремих компонентів:

- а) прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації й самореалізації;

- б) активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність;

в) уміння раціонально організувати й контролювати власну життєдіяльність;

г) ставлення до себе й інших як суб'єктів власної життєдіяльності [87, с. 254].

Щодо змістового компонента суб'єктно-професійної позиції в професійній діяльності, то дослідники пропонують урахувати кілька критеріїв:

- особистість як суб'єкт є організатором, координатором, регулятором професійної діяльності;

- інтенція особистості як суб'єкта до вдосконалення професійної діяльності за рахунок мотивації, готовності до професійної діяльності, системи ціннісних орієнтацій;

- становлення особистості як суб'єкта, що забезпечує оптимальні характеристики й оптимальну взаємодію професійних структурно-динамічних новоутворювань – суб'єктну активність, суб'єктну позицію й професійно-особистісні якості;

- ставлення особистості до себе як суб'єкта, зрілість професійної Я-концепції, відповідальність, ініціативність;

- здатність особистості до рефлексії й регуляції професійних ситуацій і протиріч та становлення нових особистісних якостей як результат рефлексії [31, с. 39 – 40].

У контексті професійної підготовки вчителів О. Шмельова вважає головним критерієм ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі є такі: 1) система ціннісного ставлення до дітей, їхніх творчих можливостей, що мають розвивати випускники засобами навчальних дисциплін; 2) достатній рівень розвитку в студентів педагогічного університету здібностей до майбутньої діяльності (професійної, духовної, спеціальної, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю); 3) достатній рівень розвитку професійної

компетентності; 4) доволі високий рівень професійного вміння у сфері конструювання авторської діяльності та її реалізація в спільній діяльності з учнями; 5) уміння проектувати майбутню діяльність [128, с. 39].

На наш погляд, сформованість суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету можна оцінити за чотирма критеріями, які співвідносяться з двома взаємопов'язаними аспектами: по-перше, із інтегрованим особистісним станом студентів педагогічного університету і в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – із характеристикою педагогічної діяльності студентів педагогічного університету у певній навчальній ситуації.

Кожний критерій схарактеризовано за допомогою сукупності показників. На нашу думку, оцінювання рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету має відображати розвиток їх здатності до самодетермінації, тобто самостійного набуття знань і вмінь у процесі професійної підготовки. Саме тому логічним буде застосування таких показників, які відображають наявність знань і вмінь, самостійно набутих майбутніми вчителями як суб'єктами власної професійної діяльності. Ознаками того, що майбутні вчителі мають сформовану суб'єктну позицію, є активне самостійне виявлення суб'єктності в конкретній професійній діяльності. У контексті запропонованого підходу до визначення критеріїв і показників суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету кожний із критеріїв можна уявити як сукупність показників. Ймовірно, якщо критерії співвідносяться із структурними компонентами суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету як особистісними якостями, то показники мають співвідноситися з уміннями, самостійно набутими майбутніми вчителями у процесі професійної підготовки.

Перший критерій сформованості суб'єктно-професійної позиції стосується мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя й характеризує рівень соціально-професійної активності й ініціативності

майбутнього педагога, потребу виявляти суб'єктність до професійно-педагогічної діяльності й саморозвитку. Другий критерій характеризує самопізнання й самоосвіту студентів педагогічного університету, знання загальнопедагогічних основ професійної діяльності. Третій критерій відображає ставлення студентів педагогічного університету до самовиховання й саморозвитку. Четвертий критерій свідчить про набуття майбутніми вчителями здатності до рефлексії, самооцінки й саморегуляції власної педагогічної діяльності.

Мотиваційний критерій відображає причини вибору майбутніми вчителями педагогічної професії. Цей критерій є базовим, оскільки саме він впливає на «Я-образ», тобто особистісну сферу майбутнього вчителя, від якої залежить набуття професійної суб'єктності. Цей критерій відображає і визначення майбутніми вчителями власних мотивів вищої педагогічної освіти, їхні ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до педагогічної професії, і потреби до саморозвитку творчої індивідуальності кожного майбутнього вчителя, прагнення осмислити можливості власного професійного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду. Цей критерій визначає також усвідомлення майбутніми вчителями рівня самопізнання й саморозвитку образу «Я-професіонал», а також потреби професійної самореалізації.

Пізнавальний критерій відображає знання на особистісному рівні; самоусвідомлення майбутніми вчителями власної суб'єктно-професійної позиції щодо професійної підготовки в ЗВО. Цей критерій характеризує рівень активності студентів педагогічного університету щодо самоосвіти в професійній сфері, його загальнопедагогічну ерудицію, а також набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики.

Наша позиція полягає в тому, що розвиток суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки має виявлятися в здатності студентів педагогічного університету до самоосвіти, яка є основою в набутті суб'єктності до створення

інноваційної освітньої практики на основі педагогічної теорії, тобто цей критерій враховує загальнопедагогічний принцип взаємозв'язку теорії й практики. Тому наступний критерій, який ми запропонували, відображає практичний аспект розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Операційний критерій характеризує вміння студентів педагогічного університету до цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю, організації систематичної діяльності, спрямованої на формування й удосконалення власних позитивних професійно значущих якостей. Критерій свідчить про вміння студентів педагогічного університету самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності й уміння проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійному плані.

Підкреслимо, що останні два критерії свідчать про вміння й здатність студентів педагогічного університету до інноваційно-творчої педагогічної діяльності, що є підставою для розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

Наступний критерій характеризує здебільшого здатність студентів педагогічного університету до суб'єктності, тобто до реалізації власних інноваційно-творчих задумів у професійній діяльності.

Рефлексивний критерій відображає вміння студентів педагогічного університету бачити кінцеву мету професійної діяльності й самостійно знаходити раціональні шляхи її досягнення. Цей критерій характеризує здатність створювати індивідуальну стратегію й наявність суб'єктного середовища, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю й умінню адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію з ідеальною, до того ж, самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у майбутній професійній кар'єрі.

Кожному критерію відповідає певний набір показників сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету:

1. Мотиваційний критерій:

- Мотиви вибору педагогічної професії.
- Визначення студентами мотивів навчально-професійної діяльності.
- Потреба в саморозвитку творчої індивідуальності.
- Прагнення до осмислення власного професійного потенціалу.
- Потреба у професійної самореалізації.

2. Пізнавальний критерій:

- Знання на особистісному рівні, самоусвідомлення власної суб'єктно-професійної позиції в процесі самопізнання.
 - Активність студентів педагогічного університету щодо самоосвіти в професійній сфері.
 - Загально-педагогічна ерудиція.
 - Набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики.

3. Операційний критерій

- Уміння визначати цілі навчально-професійної діяльності.
- Вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування й удосконалення професійно значущих якостей.
 - Уміння самостійно забезпечувати умови для оволодіння професійною діяльністю.
 - Уміння проектувати і будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії самореалізації в професійному середовищі.

4. Рефлексивний критерій

- Вміння визначати завдання педагогічної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи їх реалізації.
 - Здатність формувати індивідуальну стратегію педагогічної діяльності.
 - Вміння адекватно порівнювати свої особистісні якості з професійним ідеалом.

- Здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісно-професійного розвитку.

Розроблені критерії й показники дають змогу простежити динаміку розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Вище було зауважено, що суб'єктно-професійна позиція майбутнього вчителя відображає, з одного боку, його особистісні властивості як «самості», а з іншого – характеристики педагогічної діяльності. З огляду на це вважаємо за доцільне використати критеріально-комплексний підхід до виявлення рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету в педагогічній діяльності, оскільки система критеріїв має бути перевірена на практиці [73, с. 209].

Для того щоб виокремити критерії сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, визначити труднощі й недоліки в професійній практиці, на які слід орієнтуватися під час розвитку суб'єктно-професійної позиції майбутніх педагогів, ми вивчали думку досвідчених учителів-методистів щодо проблем професійної діяльності. Перші два питання стосуються загальної інформації щодо педагогічного стажу вчителів-методистів і типів навчальних закладів, у яких вони працюють, задля визначення педагогічного досвіду вчителів. Наступні два питання дозволяють з'ясувати оцінку методистів щодо студентів педагогічного університету як суб'єктів педагогічної діяльності в процесі проходження педагогічної практики під їхнім керівництвом. П'яте питання дає змогу визначити, яку педагогічну літературу педагоги використовують у своїй роботі. Інші три питання (6, 7, 8) анкети мають орієнтований характер і визначають загальні напрямки досягнень і проблем професійного характеру, які існують у практиці сьогодення. Ці питання відкриті й потребують контент-аналізу. Останні три питання мають тестову спрямованість, однак передбачають наявність існування іншого варіанта відповіді, що було враховано під час розробки анкети. Ці питання дають змогу зрозуміти, чи

співвідносять учителі-методисти теорію з практикою і наскільки вони самостійні у творчому пошуку, самоосвіті й саморозвитку.

Відповідно до названих критеріїв і показників сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету ми визначили рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету: низький, середній і високий.

Нами було використано традиційну для педагогічної науки трирівневу шкалу для виокремлення рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету за визначеними критеріями (мотиваційним, пізнавальним, операційним і рефлексивним).

Таблиця 2.1

Мотиваційний критерій сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету

Рівні	Показники
I. Низький	На цьому рівні окреслені показники розвинені слабо. Цей рівень характеризується об'єктністю позиції майбутнього учителя в структурі його професійної підготовки, тобто майбутній учитель є об'єктом навчання і не усвідомлює себе суб'єктом власної діяльності. Майбутній учитель не має навичок вироблення власної технології організації самоосвітньої діяльності, тому ключовим мотивом навчання є контроль знань, умінь та навичок викладачем. Студент не відчуває потреби бути суб'єктом навчання та формувати власну стратегію професійної діяльності.
II. Середній	Цей рівень означає загальну спрямованість майбутнього вчителя на формування власної концепції, методики та стилю професійного навчання, оскільки він їх пов'язує не лише з ефективністю навчання, а й з успішністю майбутньої педагогічної діяльності. На цьому рівні майбутнім учителем досягається усвідомлення того, що професіоналізм учителя передбачає, насамперед, індивідуальність стилю та методику роботи, які стають продуктом особистісних характеристик майбутнього учителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

III. Високий	На цьому етапі майбутній учитель виявляє високий рівень соціально-професійної активності майбутнього педагога, оскільки він усвідомлює причини вибору педагогічної професії. Відбувається визначення майбутнім учителем мотивів та смислів власної педагогічної освіти, тобто ціннісні орієнтації, ціннісного ставлення до професії. Майбутній учитель відчуває потребу в саморозвитку власної творчої індивідуальності, а також прагнення до осмислення можливостей власного професійного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичного аналізу власного суб'єктного досвіду. Майбутній учитель усвідомлює потребу в самореалізації на рівні самопізнання і самостановлення образу «Я-професіонал».
--------------	--

Таблиця 2.2

Пізнавальний критерій сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету

Рівні	Показники
I. Низький	На цьому рівні пізнавальний компонент навчання для студента немає особистісної значущості, оскільки студент сприймає навчання як умову отримання диплома про вищу освіту. Студент сприймає навчально-пізнавальну діяльність не в системі цілісної професійної підготовки до майбутньої самореалізації, а лише ситуативно зорієнтовано, пов'язуючи з потребами майбутньої професійної практики. На заняттях студент вивчає різні освітні концепції, педагогічні технології, теоретико-методологічні засади педагогічного процесу, однак ці знання не відтворюють власну навчально-пізнавальну діяльність студента.
II. Середній	Базові професійні вміння та загальнопедагогічна здатність до професійної самореалізації формуються саме в межах професійно спрямованого навчання. Студент демонструє наявність осмислених суб'єктних позицій щодо загальної методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння професійною діяльністю. Студент має певний комплекс методів, що забезпечують найвищу продуктивність його самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Отже, на цьому рівні студент випрацьовує індивідуальну

	систему професійної діяльності. Однак вона стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку, але ще не моделюється як підсистема загальної динаміки професійного становлення.
III. Високий	Цей рівень характеризується самоусвідомленням студента власної суб'єктно-професійної позиції в самопізнанні та самоставленні щодо професійної діяльності. Студент зазвичай виявляє активність до самоосвіти в професійній сфері та демонструє загальнопедагогічну ерудицію. Також відбувається набуття студентом самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційної творчої діяльності.

Таблиця 2.3

**Операційний критерій сформованості суб'єктно-професійної позиції
студентів педагогічного університету**

Рівні	Показники
I. Низький	У студента на підставі власного суб'єктного досвіду виникає власна методика навчально-пізнавальної діяльності, зручна для нього. Зазвичай студент відчуває незадоволеність методикою та продуктивністю своєї навчально-пізнавальної діяльності, оскільки він відчуває суб'єктні потенційні можливості, однак студент не спроможний ефективно змінити власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність. До цього рівня належать студенти, які є організованими, старанними, мають високий рівень виконавської дисципліни, більше того, вони все ретельно вивчають, але не мобільні в організації діяльності й опиняються безпомічними в навчально-педагогічних проблемних ситуаціях, які потребують мобільності, нестандартності мислення.
II. Середній	Цей рівень передбачає певний рівень сформованості власних методів та пріоритетних індивідуальних технологій, які ефективно та інтенсивно впливають на якість виконання навчально-педагогічних завдань, а також забезпечують високий рівень їхньої ефективності. Вибір студентом того чи того методу та засобу самонавчання стає осмисленим процесом, який передбачає

	комплексний аналіз педагогічної ситуації. На цьому рівні студент випрацьовує індивідуальну стратегію професійної діяльності, яка, однак, розрахована лише на близьку перспективу.
III. Високий	На цьому етапі студенти демонструють уміння до цілепокладання в напрямі оволодіння професійною діяльністю та вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність особистості, зорієнтовану на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей. Студент здатний самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійної діяльності, а також проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійному плані.

Таблиця 2.4

Рефлексивний критерій сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету

Рівні	Показники
I. Низький	Студенти не мають навичок аналізу власної навчально-пізнавальної діяльності, а можуть лише здійснити розмежування окремих аспектів, що розкривають їхню навчально-пізнавальну діяльність, при цьому вони не здатні пояснити причинно-наслідкові зв'язки успішної чи незадовільної діяльності та не мають навичок визначити перспективи розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Самооцінка студента пов'язується із конкретною відповіддю на запитання в ході практичного заняття або із практичними навичками педагогічної діяльності. Проте самооцінювання відбувається на рівні відчуття якості відповіді порівняно зі зразками.
II. Середній	Рефлексивно-аналітична діяльність у структурі формування власної технології самоосвіти стає невід'ємним її складником, що усвідомлюється студентом як дієвий механізм розвитку системи. Студент може самостійно визначити критерії якості самоосвітньої діяльності, а також показники ефективності. Однак рефлексія становить певну складність для студента, що пояснюється, з одного боку, невисоким рівнем сформованості аналітичних здібностей, а з

	іншого – браком суб'єктного досвіду професійної діяльності.
III. Високий	На цьому рівні студент виявляє вміння бачити кінцеву мету професійної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи задля досягнення та реалізації поставленої педагогічної мети. Студент також демонструє здатність створити індивідуальну стратегію і суб'єктний простір, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю до професійної діяльності та вміння адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію в процесі самопізнання з ідеалом. Цей рівень характеризується здатністю студента самостійно вносити корективи в стратегію особистісних досягнень у майбутній професійній кар'єрі.

Розроблені критерії й показники, а також визначені рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету дозволяють визначити стан проблеми на сьогодні, запропонувати шляхи її розв'язання.

2.2. Аналіз сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету

Під час констатувального етапу дослідження було використано різноманітні методи опитування (самоусвідомлення, самооцінка) і кількісні методи обробки даних. Майбутні вчителі, здійснивши самооцінку й порівнявши її з результатами експертної оцінки, повинні також зробити висновки щодо власної суб'єктності в процесі професійної підготовки. Для цього було використано тест на схильність до самоусвідомлення «Перевір себе» й методика вивчення самооцінки особистості (див. додатки В, Г). Майбутнім учителям було запропоновано здійснити самооцінку й самоусвідомлення суб'єктності щодо майбутньої професійної діяльності. До цієї роботи були залучені також експерти – учителі-методисти зі стажем педагогічної роботи близько 10 – 20 років, викладачі навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

Ми використали спеціальну анкета для опитування студентів педагогічного університету «Бути суб'єктом професійної діяльності» (див. додатки А, Б).

Під час констатувального етапу майбутнім учителям було запропоновано здійснити самооцінку рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції. До цієї ж роботи були залучені експерти – учителі-методисти. Для порівняння результатів експертної оцінки й самооцінки здійснено розрахунок *коефіцієнта спряження*. Цей показник указує на те, що результати самооцінки й результати експертної оцінки збігаються, що дає нам можливість у подальшому нашому дослідженні використовувати дані самооцінки студентів педагогічного університету. Крім того, з метою уточнення відповідей респондентів ми також застосували метод інтерв'ю.

Аналіз отриманих даних свідчить, що найбільше майбутні вчителі усвідомили власні потреби щодо майбутньої професійної діяльності, тобто більшість студентів педагогічного університету уже чітко визначили власні мотиви й потреби педагогічної освіти (35%). Досліджувані вважали розвиненими вміння визначати мотиви педагогічної діяльності (62%), прагнення до саморозвитку також вважається пріоритетним напрямом майбутньої професійної діяльності (40%). На нашу думку, такі результати можна пояснити тим, що саме ці мотиви й уміння формуються в студентів педагогічного університету ще до вступу до ЗВО: в процесі визначення майбутньої професії. Крім того, показник загальнопедагогічної ерудиції (37%) також на високому рівні порівняно з іншими показниками. Ймовірно, респонденти вважають, що вони володіють загальнопедагогічною ерудицією, а також уміннями адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію в процесі самопізнання з ідеальною (51%). Саме ці показники є провідними в опануванні майбутньою педагогічною діяльністю. Найменш розвиненим відповідно до цього критерію виявилось здійснення професійної самореалізації студентів педагогічного університету, оскільки вони тільки почали втілювати власні мрії бути вчителем (10%). Ми пояснюємо це тим,

що майбутні вчителі перебувають на тій стадії, коли вони відчують потребу в самореалізації й прагнуть самореалізуватися в майбутній професійній діяльності (69%). Зауважимо, що майбутні вчителі не усвідомлюють значення власного самопізнання й самозростання образу Я-професіонал (51%), оскільки мають занижені показники самооцінки.

Значно нижчі показники характеризують інші критерії сформованості суб'єктності студентів педагогічного університету на констатувальному етапі експерименту. Найменш затребуваними виявилися вміння цілепокладання й уміння проектувати модель власної діяльності на основі життєвого досвіду. У середньому лише (11%) респондентів показали достатній рівень їхнього розвитку, близько половини (54%) студентів педагогічного університету прагне їх набути, а третина (35%) не бачить у цьому ніякої потреби. Отже, лише деякі майбутні вчителі володіють уміннями самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності (9%) і самоусвідомленням власної суб'єктно-професійної позиції щодо самопізнання й самозростання (11%). Це можна пояснити несформованістю суб'єктності в студентів педагогічного університету. Хоча найвищі показники за всіма критеріями такі: мотиваційний критерій (40%), пізнавальний критерій (44%), операційний критерій (58%), рефлексивний критерій (42%) на рівні, коли майбутні вчителі відчують потребу й прагнуть володіти суб'єктністю. Пояснити це можна тим, що студентський період – це час, коли студенти отримують знання й формують особистісні якості.

Аналіз показників третього критерію вказує на те, що майбутні вчителі не усвідомили значущість таких умінь, як цілепокладання в оволодінні професійною діяльністю (48%), уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування позитивних професійно-значущих якостей (33%), та вміння самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності (40%). Достатню розвиненість цих умінь зазначили лише близько (13%) респондентів.

Найрозвиненішим умінням третього й четвертого критерію виявилось вміння адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію в процесі самопізнання з ідеальною (50%). В інтерв'ю респонденти пояснили це тим, що кожен майбутній учитель у процесі самостановлення має власний ідеал учителя-професіоналу, який формується в процесі набуття майбутніми вчителями власного педагогічного досвіду. Цей досвід набувають, з одного боку, у процесі навчання в школі, а з іншого – в процесі проходження педагогічної практики, що й забезпечує умови для особистісного саморозвитку.

Відповідно до четвертого критерію третина студентів педагогічного університету не набула вмінь створювати індивідуальну стратегію й суб'єктний простір (35%), а також самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у професійній кар'єрі (41%) і не вважає за потрібне це робити. Відповідно до четвертого критерію винятком є лише здатність респондентів бачити кінцеву мету й самостійно знаходити раціональні шляхи її досягнення, лише шоста частина вважає цей показник непотрібним, більшість респондентів (62%) прагне набутти його й лише (24%) вважає достатньо розвиненим.

Однак ми звернули увагу на те, що визначенню мотивів і смислів власної педагогічної освіти приділяють майбутні вчителі увагу в будь-якому контексті. Як уже було зауважено, майбутні вчителі доволі високо оцінили вміння здійснювати професійну самореалізацію, оскільки високим виявився показник прагнення навчатися (44%): за всіма критеріями майбутні вчителі відчують незадоволеність рівнем суб'єктності. На нашу думку, це створює передумови для того, щоб суб'єктний простір студентів набув системного характеру. Результати констатувального етапу експерименту подано в таблиці, яка відображає розподіл студентів контрольної групи за рівнем сформованості у них суб'єктності за кожним критерієм на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 2.5).

**Розподіл студентів за рівнем сформованості суб'єктно-професійної
позиції (за кожним критерієм)**

Критерії	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
1. Мотиваційний	27	42	31
2. Пізнавальний	30	45	25
3. Операційний	32	54	14
4. Рефлексивний	27	43	30

Аналіз отриманих даних дає підстави для узагальненої характеристики рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

До першого, низького, рівня можна віднести студентів педагогічного університету, які відчують себе об'єктами навчання й не усвідомлюють себе суб'єктами власної навчальної діяльності. Такі майбутні вчителі не набули навичок вироблення власної технології організації самоосвітньої діяльності, тому ключовим мотивом їхнього навчання є контроль знань, умінь і навичок з боку викладачів ЗВО, що є мотивацією для навчання, а не власне бажання досягти певних навичок професійної діяльності.

Майбутні вчителі у своїх анкетах пояснюють таке ставлення до самоосвітньої діяльності «попереднім шкільним досвідом навчання», коли на першому курсі студенти-першокурсники намагаються швидше адаптуватися до нових умов життя, а також до вимог різних викладачів.

На низькому рівні пізнавальний компонент навчання для студентів педагогічного університету ще не набуває особистісної значущості, оскільки майбутні вчителі сприймають навчання як умову здобуття диплома про вищу освіту. Про це свідчать відповіді студентів педагогічного університету під час інтерв'ю щодо визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, більшість студентів вважає «диплом про вищу освіту» умовою

професіоналізму: «чим більше дипломів, тим кращий професіонал». Ймовірно, майбутні вчителі сприймають навчально-пізнавальну діяльність не в системі цілісної професійної підготовки до майбутньої самореалізації, а лише ситуативно зорієнтовано, пов'язуючи з потребами майбутньої професійної практики. Незважаючи на те, що в процесі аудиторних занять майбутні вчителі вивчають різні освітні концепції й педагогічні технології, знання не відтворюють власної навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічного університету.

Отже, основну увагу студенти зосереджують на змісті навчального матеріалу, тобто на репродуктивному рівні. На жаль, технологічний процес організації діяльності залишається неусвідомленим і не є предметом цілеспрямованого управління.

На цьому рівні майбутні вчителі на підставі власного суб'єктного досвіду виробляють власну методикау навчально-пізнавальної діяльності. Така методика є зручною для студентів, оскільки вона враховує індивідуальні особливості кожного, однак про цілеспрямованість пізнавальної діяльності не йдеться. Отже, майбутні вчителі по-різному виконують завдання, запропоновані різними викладачами й стверджують в анкетах, що вони «намагаються чітко враховувати рекомендації педагогів», вважаючи ці рекомендації головною умовою успіху. Це пояснює, чому вони залишають поза увагою власний суб'єктний досвід щодо навчально-пізнавальної діяльності.

Під час констатувального етапу майбутні вчителі констатували той факт, що вони відчують «незадоволеність методикою й продуктивністю своєї навчально-пізнавальної діяльності, оскільки нереалізовані їхні потенційні можливості щодо майбутньої професії». Це підтверджує наявність суб'єктності, однак майбутні вчителі не здатні ефективно змінити власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Зазначимо, що за результатами анкетування з методики визначення самооцінки особистості визначено, що студенти старших курсів, які відрізняються організованістю, старанністю,

мають високий рівень виконавської дисципліни, але вони не мобільні в організації діяльності й часто є безпорадними в навчально-педагогічних проблемних ситуаціях, які потребують мобільності, нестандартності мислення, креативних якостей під час виконання навчальних завдань такого рівня. У таких студентів педагогічного університету занижена самооцінка. Самостійна робота має переважно виконавчий характер, тобто майбутній учитель не ставить перед собою завдань, які окреслюють пріоритети власного професійного й особистісного саморозвитку, оскільки невміння здійснити аналіз власної діяльності не надає майбутньому вчителю змоги самоорганізуватися для їх реалізації.

Для низького рівня суб'єктності характерною ознакою є те, що майбутні вчителі не набули навичок аналізувати власну навчально-пізнавальну діяльність, а можуть лише здійснити розмежування окремих аспектів, що розкривають їхню навчально-пізнавальну діяльність, до того ж, вони не здатні пояснити причинно-наслідкові зв'язки успішної чи незадовільної діяльності та не мають навичок визначити перспективи розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Під час інтерв'ю ми встановили, що самооцінка студентів педагогічного університету пов'язана з конкретною відповіддю на запитання на практичному занятті або із практичними навичками педагогічної діяльності. Проте самооцінювання відбувається на рівні відчуття якості відповіді порівняно зі зразками. Так, під час бесіди майбутні вчителі зізнаються, що відчувають серйозні ускладнення, щоб оцінити себе. Тобто на цьому етапі не існує відповідності між результатами навчання та рівнем сформованості суб'єктності студентів педагогічного університету.

Безперечно, висока виконавська дисципліна студентів педагогічного університету може зумовити високу результативність навчання шляхом активування пам'яті й волі, що зумовлює високі психофізичні навантаження й практичну неготовність до цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Зауважимо, що навіть за умов наявності низького рівня суб'єктності студентів педагогічного університету маємо справу не з нульовим етапом, оскільки кожен майбутній учитель має власний суб'єктний досвід навчально-пізнавальної діяльності, якого він набув ще зі школи. Тому ми намагалися комплексно й глибоко проаналізувати низький рівень, щоб окреслити межі найближчого розвитку суб'єктності студентів педагогічного університету.

Другий рівень – середній – відрізняється тим, що майбутні вчителі у процесі професійної підготовки демонструють наявність осмислених суб'єктних позицій щодо загальної методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння професійною діяльністю. Майбутні вчителі володіють певним комплексом методів, що забезпечують найвищу продуктивність самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Отже, на цьому рівні майбутні вчителі намагаються виробити індивідуальну систему професійної діяльності. Вони усвідомлюють значущість теоретичного аспекту професійної підготовки й сутність навчального процесу загалом, динаміку його розвитку, чинників, що впливають на результативність професійної підготовки.

На середньому рівні зростає потреба у використанні власних методів і пріоритетних індивідуальних технологій у студентів педагогічного університету, які ефективно й інтенсивно впливають на якість виконання навчально-педагогічних завдань, а також забезпечують високий рівень їхньої ефективності. Вибір майбутнім учителем того чи того методу й засобу самонавчання стає осмисленим процесом, який передбачає комплексний аналіз педагогічної ситуації. На цьому етапі майбутні вчителі починають активно перейматися проблемою формування власного досвіду продуктивної самоосвітньої діяльності. Отже, на цьому рівні майбутній учитель випрацьовує індивідуальну систему професійної діяльності, однак така система стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку й не моделюється як система загальної динаміки професійного розвитку впродовж усього життя.

На цьому етапі майбутні вчителі розвивають навички рефлексії, аналізуючи педагогічні ситуації, під час рольових ігор, виконання проблемних завдань, у процесі організації самостійної й дистанційної роботи, вибору індивідуальних методів навчання, пошуку інформації й роботи з нею тощо. Перші спроби системної рефлексії викликають у студентів педагогічного університету певні проблеми: це потребує чимало часу й не завжди дає очікувані результати. Для цього етапу характерна й важлива динаміка процесу рефлексії, яка набуває тенденції до цілеспрямованого формування, оскільки рефлексія й саморефлексія стають реальним предметом пізнавального інтересу й реалізуються переважно на саморегулятивній основі.

Третій рівень – високий. Ми визначили його як найвищий, оскільки після закінчення ЗВО фахівці продовжують набувати суб'єктності й суб'єктного досвіду на шляху самореалізації й досягнення «акме». Ознакою цього рівня є соціально-професійна активність. Майбутні вчителі чітко визначають мотиви й смисли власної педагогічної освіти, тобто ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до обраної професії. Вони відчують потребу в саморозвитку власної творчої індивідуальності, а також прагнення щодо осмислення можливостей свого професійного потенціалу. Майбутні вчителі усвідомлюють потреби в самореалізації на рівні самопізнання й самостановлення образу «Я-професіонал». У результаті анкетування встановлено, що на цьому рівні вони виявляють активність до самоосвіти в професійній сфері й демонструють загальнопедагогічну ерудицію. Крім того, респонденти відзначають позитивний вплив проходження педагогічної (виробничої) практики.

Майбутні вчителі, яких можна віднести до цього рівня, мають розвинені вміння цілепокладання в напрямі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю, уміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на формування й удосконалення позитивних власних професійно значущих якостей. Майбутні вчителі

виявилися здатними самотійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності щодо професійної діяльності, а також проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійному плані. Ці респонденти виділялися серед інших також умінням бачити кінцеву мету професійної діяльності й самотійно знаходити раціональні шляхи для досягнення й реалізації поставленої педагогічної мети. Студенти з високим рівнем сформованості суб'єктно-професійної позиції демонстрували вміння адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію в процесі самопізнання з ідеалом. На цьому рівні майбутні вчителі здатні самотійно корегувати стратегію особистісних досягнень щодо професійно-педагогічної кар'єри.

Завершуючи аналіз результатів, робимо загальний висновок, що рівень сформованості суб'єктної позицій у багатьох студентів недостатній, що необхідно враховувати, розробляючи відповідні педагогічні умови її цілеспрямованого формування на етапі професійної підготовки. У процесі професійної підготовки студентів педагогічного університету робиться акцент на набутті знань, формування ж умінь часто залишається поза увагою викладачів і студентів. Ймовірно, передбачено, що майбутні педагоги самі віднайдуть шляхи реалізації знань на практиці, проте, як це відбувається насправді, викладачі майже не відстежують.

Аналіз отриманих даних не лише констатує загальний рівень сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, а й допомагає визначити напрями експериментальної роботи та обґрунтувати педагогічні умови її цілеспрямованого формування.

Висновки з другого розділу

У другому розділі представлено методику діагностики рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету.

З'ясовано, що сформованість суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв: мотиваційного, пізнавального, операційного і рефлексивного. Перший критерій стосується мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, який характеризує рівень соціально-професійної активності та ініціативності майбутнього педагога, потреби виявляти суб'єктність до професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку. Другий критерій – це критерій суб'єктно-професійної позиції, який характеризує самопізнання та самоосвіту студентів педагогічного університету, знання загальнопедагогічних основ професійної підготовки студентів педагогічного університету. Третій критерій дає змогу визначити суб'єктне ставлення студентів педагогічного університету до самовиховання та професійного саморозвитку. Четвертий критерій свідчить про набуття майбутніми вчителями рефлексивної позиції, здатності здійснювати адекватну самооцінку та саморегуляцію власної педагогічної діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв і показників виділено й описано три рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету: низький, середній і високий.

Діагностика реального стану сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету дає змогу зробити певні висновки, необхідні для обґрунтування педагогічних умов розвитку їх суб'єктності у процесі професійної підготовки.

1. У багатьох студентів спостерігається нейтральне, невизначене ставлення до майбутньої самоосвітньої діяльності та визначення індивідуальної стратегії професійного розвитку.

2. Стан сформованості суб'єктної позиції студентів педагогічного університету є недостатнім для здійснення систематичної й цілеспрямованої діяльності, зорієнтованої на розвиток професійно значущих якостей.

3. Установлено, що для багатьох студентів педагогічного університету властивий низький рівень суб'єктної позиції щодо самопізнання й професійного саморозвитку.

4. Проаналізовано недоліки й проблеми щодо формування суб'єктної позиції студентів педагогічного університету, які пов'язані з недостатнім рівнем їх пізнавального розвитку, а також невідповідністю професійної підготовки вимогам педагогічної практики.

5. Аналіз стану сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету свідчить про наявність потреби у використанні спеціальних педагогічних технологій, спрямованих на формування творчої, ініціативної, самодостатньої особистості, здатної до самопізнання, рефлексії й саморегуляції в педагогічному середовищі.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету

Під час визначення педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції у студентів педагогічного університету ми враховували декілька вихідних положень.

По-перше, система професійної підготовки студентів педагогічного університету має враховувати сучасні досягнення й оновлення соціально-педагогічного контексту, зокрема: посилення впливу глобалізованого світу, розвиток міжкультурної мобільності студентів педагогічного університету, інноваційні процеси. Це є основою визначення змісту професійної підготовки в процесі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, спрямованого на активний пошук можливостей формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання своєї майбутньої педагогічної діяльності, формування образу Я-професіонала, уміння адаптуватися до потреб і вимог полікультурного суспільства. Такий підхід передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи неперервної професійної освіти впродовж життя, а також готовність студентів педагогічного університету до миттєвої перебудови освітнього середовища відповідно до потреб суспільства. Система професійної підготовки студентів педагогічного університету передбачає їхню професійну й психологічну готовність до інновацій у професійній діяльності впродовж життя.

По-друге, ефективність формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки детермінується наявністю педагогічної взаємодії між учасниками

педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного принципу. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їх взаємозбагачення. Це

зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б забезпечувала соціальне становлення майбутнього вчителя, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії в процесі взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установками.

По-третє, визначення концептуальних положень щодо формування суб'єктно-професійної позиції у структурі професійної підготовки студентів педагогічного університету переконує в тому, що в процесі професійної підготовки студентів педагогічного університету до професійної діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби до професійного саморозвитку й самовдосконалення, їхній суб'єктний педагогічний досвід, при цьому створити передумови для вільного вибору змісту та форм у набутті власної суб'єктно-професійної позиції.

З огляду на ці позиції, ми визначили такі педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки:

- створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на педагогічну діяльність;
- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії;
- набуття студентами досвіду суб'єктної активності під час проходження педагогічної практики.

Відзначимо, що остаточно розмежувати сфери впровадження кожної з педагогічних умов неможливо, оскільки процес формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету має цілісний та системний характер і відбувається в єдиному навчальному середовищі.

Упровадження педагогічних умов під час формувального етапу експерименту справді відбувалося комплексно, тоді як опис і реалізацію кожної педагогічної умови ми пропонуємо здійснити диференційовано, тобто докладно розглянути їхні особливості функціонування в процесі професійної підготовки студентів педагогічного університету.

Сутність експериментальної роботи з формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки полягала в тому, щоб за допомогою реалізації низки педагогічних умов сформувати суб'єктну позицію студентів педагогічного університету.

Почнемо з розгляду першої педагогічної умови, упровадження якої повинно забезпечити трансформацію концептуально-цільового компонента системи формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

Перша педагогічна умова, на нашу думку, передбачає *створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність*;

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки, подамо тлумачення поняття «настанова» як стійкої оцінки (позитивної чи негативної), що відзначає спрямованість дій індивіда. Термін «настанова» в нашому дослідженні вжито, зважаючи на те, що, по-перше, це поняття традиційно й широкоживане в психологічній науці як визначальний термін психологічної теорії установки; по-друге, його англійський відповідник «attitude» означає «ставлення, позиція», тобто діяльнісне, стійке ставлення, у нашому контексті, студентів педагогічного університету до професійної діяльності.

У майбутнього вчителя повинна бути сформована настанова на визначення мотивів і смислів власної педагогічної освіти, на професійне самовдосконалення й особистісне зростання, планування та прогнозування мети, змісту, структури, засобів педагогічної взаємодії, на визначення

потреби в усвідомленні педагогом рівня самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал», на здійснення самопізнання й самоосвіти як виявлення пізнавальності до професійної діяльності; на набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики до інноваційно-творчої діяльності.

У контексті особистісно-професійного розвитку майбутньому вчителю властива наявність особистісних настанов, що сприяють розробці індивідуальної стратегії й суб'єктного середовища, розвитку вмінь адекватно порівнювати результат власної суб'єктно-професійної позиції з ідеалом, здатності самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у професійній кар'єрі.

Майбутньому вчителю, який лише починає працювати на новому місці, потрібно налаштуватися оптимістично, оскільки він не застрахований від сумнівів і помилок. Тому для швидкого подолання майбутніми вчителями негативних впливів тимчасових невдач і помилок у професійній сфері треба усвідомити, що позитивна настанова важлива з певних причин, зокрема:

- по-перше, безперечно, позитивно налаштований учитель більш енергійний і мотивований на професійну діяльність, на організацію систематичної й цілеспрямованої роботи, зорієнтованої на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей;

- по-друге, перші враження від професійної діяльності мають велике значення для вчителя-початківця, тому позитивно налаштований майбутній учитель випромінює позитивний настрій, що впливає на настрій інших.

У контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність студентів педагогічного університету доречно звернутися до визначення цього поняття в психології. Відомий грузинський психолог Д. Узнадзе зазначив, що для настанови особливе значення має саме змістовний, тобто об'єктивний, чинник, оскільки настанова ґрунтується на об'єктивній дійсності [114, с. 143].

В основі довільної поведінки лежить настанова у прийнятті того чи того рішення, крім того, настанова надається у формі певного особистісного переживання, зокрема такого, що сприяє самоактуалізації. Отже, позитивна настанова на професійну діяльність студентів педагогічного університету буде сприяти самоактуалізації та правильному прийняттю рішення в професійно- педагогічній діяльності.

На нашу думку, задоволення від педагогічної роботи студентів педагогічного університету – це їхня позитивна настанова щодо своєї професійної діяльності, яка наявна, якщо відповідає потребам і інтересам майбутнього вчителя, при цьому умови праці й винагорода є задовільними.

Продовжуючи обґрунтовувати першу педагогічну умову щодо формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, зазначимо, що однією з ключових ідей професійної підготовки у вищому навчальному закладі є розвиток особистості студентів педагогічного університету. Тому особливу увагу в контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність слід надати формуванню Я-концепції майбутнього вчителя як центру його особистості. Докладний аналіз зауваженої концепції ми подали в попередньому підрозділі нашого дослідження, тому не будемо детально зупинятися на визначенні концепції. Натомість зауважимо, що позитивна Я- концепція студентів педагогічного університету сприятиме розкриттю й реалізації потенційної суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у напрямі успішної професійної підготовки. Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання на основі суб'єктно-професійної позиції.

Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією відрізняються адекватною самооцінкою власних педагогічних здібностей, високим рівнем самоповаги, саморефлексією й самореалізацією. Вони емоційно стійкі й очікують на позитивне ставлення з боку викладачів і методистів ЗВО. Їм притаманна наявність суб'єктно-професійної позиції й позитивних мотивів

до професійної діяльності, що виявляється в усвідомленні професійних потреб, які вони намагаються реалізувати за власним бажанням, тому відчують внутрішню свободу. Відповідно, такі студенти активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання, прагнуть до ідеалу в педагогічній професії.

Під час експериментальної роботи реалізацію першої педагогічної умови – створення позитивної суб'єктної настанови на професійно-педагогічну діяльність студентів педагогічного університету – було спрямовано на самовизначення, формулювання мотивів і смислів власної педагогічної освіти, усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал». На першому етапі збиралась інформація про самопізнання, самоосвіту, самовиховання й саморозвиток студентів педагогічного університету під час викладання педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки». Цей етап спрямовувався на створення позитивної професійної настанови студентів педагогічного університету, розвиток їх здатності до самопізнання, самоосвіти, самовиховання, професійного саморозвитку.

У ході другого етапу відбувалося практичне впровадження навчальних тренінгів щодо формування настанови студентів педагогічного університету на суб'єктність, тобто було розроблено й проведено тести для вивчення особливостей самоусвідомлення, схильності до самоусвідомлення «Перевір себе» та застосовано методику вивчення самооцінки особистості. Після проходження тестів майбутнім учителям запропоновано виконати вправи-навіювання, завдання-настанови, завдання-самозобов'язання, зокрема «Автопортрет», провести дослідження самооцінки й уявлень студентів педагогічного університету про те, як їх оцінюють інші (вправа «Самохарактеристика»), а також дослідження усвідомлених мотиваційних настанов щодо професійної діяльності (вправа «Три бажання»).

На заключній стадії заплановано та проведено тренінги «Розвиток самооцінки та пізнання своєї особистості» й «Бути суб'єктом власного життя», спрямовані на формування настанови на суб'єктність студентів педагогічного університету. Для цього були необхідні вміння працювати в команді. Так, завдання цього тренінгу полягало в згуртованості студентів педагогічного університету, у пізнанні один одного й самопізнанні, в умінні толерантно давати й приймати зворотний зв'язок у різних формах, у підвищенні активізації критичного мислення та в активізації потенційних суб'єктних можливостей студентів педагогічного університету.

На першому етапі тренінгу використано метод навчання, який передбачав низку навчальних вправ, спрямованих на створення сприятливого психологічного клімату в групі й організацію суб'єктно-професійної позиції кожного майбутнього вчителя. За допомогою методу мозкового штурму група самостійно розробила правила ефективної взаємодії.

На другому етапі реалізовано групову взаємодію студентів педагогічного університету у групах. У контексті цього етапу відбувалося самопізнання, підвищення самооцінки та прийняття себе як неповторної особистості, а також саморозвиток і вироблення життєвих цілей і шляхів їх реалізації у процесі конструктивного спілкування між учасниками тренінгу. На цьому етапі проведено тренінг «П'ять добрих слів», мета якого – продемонструвати майбутнім учителям риси їхньої особистості, найбільш помітні для інших.

На третьому етапі особливого значення набула методика з визначення різних видів відповідальності як особистісної характеристики суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету. На цьому етапі майбутнім учителям було запропоновано метод дискусії. Із цією метою проведено тренінг «Незакінчені речення» для розвитку самоаналізу й самопізнання в аспекті відповідальності. Майбутнім учителям запропоновано дописати, закінчити речення, які сприяли обговоренню учасниками проблеми самопізнання в аспекті відповідальності. Вони по черзі зачитували

продовжені ними речення й коментували, спираючись на запропоновані критерії для порівняння.

У структурі тренінгів завдання мали вигляд різноманітних інноваційних та традиційних форм і методів навчання щодо створення позитивної суб'єктної настанови студентів педагогічного університету, зокрема дискусії, мозковий штурм, самостійна робота, методи само- і взаємооцінки, проблемні ситуації, проекти, презентації та ін.

Результатами впровадження першої педагогічної умови створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність студентів педагогічного університету стали: сформованість у студентів педагогічного університету уявлень про мотиви та смисли власної педагогічної освіти; виявлення потреби до саморозвитку творчої індивідуальності; самоусвідомлення власної суб'єктно-професійної позиції щодо самопізнання та самозростання; усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал».

На наш погляд, важливою умовою формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету є забезпечення їх активної суб'єктно-професійної позиції у навчальному процесі на основі впровадження суб'єкт-суб'єктної, діалогічної стратегії педагогічної взаємодії. Це передбачає використання у навчальному процесі методів і технологій, які б сприяли не лише засвоєнню педагогічних знань, умінь і навичок, а й забезпечували формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, здатних до взаємодії у професійній діяльності. Інтерактивне навчання передбачає партнерську взаємодію викладачів зі студентами, діалог, взаємозбагачення суб'єктним досвідом та обмін думками щодо педагогічного процесу. В основі інтерактивного навчання лежить принцип полісуб'єктності, тобто суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу.

Водночас у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається посилення реальної взаємодії особистості з іншими учасниками освітнього

процесу – спільної діяльності, що є передумовою особистісного розвитку. Така інтерактивна взаємодія дає змогу учасникам освітнього процесу, з одного боку, набувати власного педагогічного суб'єктного досвіду, а з іншого – аналізувати власні дії, тобто набувати навичок рефлексування, та визначати подальші напрями саморозвитку. Це можливо за умови, коли зовнішні впливи й дії викликають у студентів педагогічного університету переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, вміннями й навичками, способами творчої діяльності. Такі умови сприяють формуванню потреб у студентів педагогічного університету певного особистісного саморозвитку.

Ми обґрунтували положення про те, що формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки передбачає їхній особистісний саморозвиток у період навчання, що залежить від рівня самостійного засвоєння знань, які ґрунтуються на суб'єктному досвіді. Для нас важливою є думка М. Євтуха, який вважає: «...якщо знання формується викладачем за допомогою вміло поставлених запитань, воно усвідомлюється суб'єктом навчання як самостійно здобуте і стає особистісно-орієнтованим, ціннісним продуктом» [40, с. 30]. Повнота й глибина засвоєння знань, що сприяють особистісному саморозвитку студентів педагогічного університету, залежать від рівня пізнавальної й розумової активності студентів. Забезпечення цих властивостей знань можливе через індивідуалізацію навчального процесу, створення умов для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи.

Очевидно, система контролю повинна враховувати будь-який вияв суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, пов'язаної із самостійним опануванням знань, умінь, суб'єктного досвіду навчання й інших показників, що формують суб'єктність студентів педагогічного університету до професійної діяльності. Це участь у науковій роботі на кафедрі, написання реферату, наукової роботи, участь у наукових

конкурсах, виступ із доповіддю на науковій студентській конференції, створення власного студентського портфоліо тощо.

Отже, перейдемо до опису впровадження третьої педагогічної умови – спеціальної інтерактивної підготовки на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості студентів педагогічного університету до саморозвитку. Реалізація цієї педагогічної умови відбувалася на основі впровадження педагогічного супроводу студентів педагогічного університету протягом усього навчання, що було системно здійснено викладачами ЗВО, кураторами, завідувачами кафедр, деканами й методистами. Головна мета педагогічного супроводу – сприяти формуванню усвідомленої суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету. Визначення мети передбачало поступове вирішення викладачами ЗВО низки завдань, зокрема:

- сприяти самопізнанню майбутніми вчителями й формуванню в них адекватної самооцінки;

- залучати студентів педагогічного університету до різноманітних видів педагогічної діяльності й соціальних відносин і тим самим сприяти набуттю суб'єктно-професійної позиції в системі соціальних ролей;

- допомагати майбутнім учителям певним чином організувати їхню професійну життєдіяльність, добирати завдяки створеним умовам необхідний матеріал;

- здійснювати відбір, модифікацію і включення у педагогічний процес педагогічно доцільних засобів і стимулів суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету;

- створювати умови для вільного саморозвитку студентів педагогічного університету.

Ми визначили чотири основні етапи впровадження педагогічного супроводу в процесі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету під час професійної підготовки. На першому етапі педагогічного супроводу студентів педагогічного університету

упроваджено певні методики самовиховання й самоосвіти в процесі розв'язання окремих завдань професійного характеру.

У структурі педагогічного супроводу застосовано також різноманітні методи суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладачів ЗВО й студентів педагогічного університету: діагностичні методи, тобто різні види тестування із визначення професійних особистісних якостей студентів педагогічного університету; навчальні тренінги професійного спрямування на основі отриманих результатів тестів; проблемні ситуації, ділові ігри і, безперечно, діалогові методи, консультування.

Другий етап педагогічного супроводу передбачав процес прогнозування й моделювання на основі проведеного тестування й сформованих на той час професійно значущих умінь. Цей етап спрямовано на те, щоб майбутній учитель у процесі професійної підготовки спроектував власну модель освітньої діяльності на основі власної суб'єктно-професійної позиції, яку він хоче впровадити під час останнього етапу педагогічного супроводу, тобто в процесі проходження педагогічної (виробничої) практики. На цьому етапі було організовано, з одного боку, дослідження майбутніми викладачами моделі педагога, а з іншого – самостійне й групове розроблення такої моделі самими студентами.

На цьому етапі педагогічного супроводу розпочато науково-дослідну роботу студентів педагогічного університету із науковими керівниками, отже, реалізовано педагогічну умову – спеціальну інтерактивну підготовку на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості студентів педагогічного університету до саморозвитку – у процес формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету. Використання методів пошуково-дослідницького характеру, зокрема залучення студентів педагогічного університету уже з першого курсу до участі в наукових студентських конференціях, олімпіадах, публікацій статей, виконання індивідуально-дослідних робіт, сприяло формуванню суб'єктно-професійної позиції, набуттю майбутніми вчителями нового

науково-педагогічного досвіду, розвитку самостійної діяльності, творчої активності, оскільки участь у таких заходах не є обов'язковою в педагогічному процесі. Пошуково-дослідна діяльність студентів педагогічного університету передбачала самостійне опрацювання низки джерел, зокрема наукової, спеціальної, довідкової, навчально-методичної, науково-популярної літератури.

Участь студентів педагогічного університету у наукових студентських конференціях сприяла професійній суб'єктності студентів, стимулювала їх до самостійної навчальної й науково-дослідницької діяльності, зміцненню суб'єкт-суб'єктної взаємодії й співпраці між викладачем і студентом.

Останні два етапи педагогічного супроводу реалізовано в процесі проходження майбутніми вчителями педагогічної (виробничої) практики, тому на їх реалізації докладніше ми зупинимося пізніше.

Суттєвою передумовою формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету є *набуття ними практичного суб'єктного досвіду у ході проходження педагогічної практики*. Цю умову спрямовано на розвиток суб'єктно-професійної позиції у професійній діяльності студентів педагогічного університету та надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги студентам у процесі педагогічної практики.

Формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету розпочалося після того, як студент досконало ознайомився із педагогічною професією, вимогами, які стають подальшими орієнтирами в його професійній діяльності. Цей етап підготовчий, він передбачав утвердження суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя.

На другому етапі відбувалося планування стратегії змін власних особистісних якостей на основі суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя. І, насамкінець, етап реальних змін своїх якостей передбачав набуття майбутнім учителем суб'єктного досвіду до професійної діяльності, який

актуалізувався під час пропедевтичної практики. Якщо студент достатньою мірою не усвідомив цей процес, то суб'єктність не набула дієвого характеру.

У період навчання студенти отримали певні знання про методи й технології навчання й виховання учнів у системі педагогічних і методичних дисциплін. Потенційні можливості студентів педагогічного університету для практичної реалізації їхньої суб'єктно-професійної позиції в процесі професійної підготовки та практичні умови для конкретного використання суб'єктно-професійної позиції студентів пропонувалися в період проходження педагогічної (виробничої) практики.

Важливим показником рівня суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету було їхнє ставлення до педагогічного саморозвитку. У ході анкетування ми дослідили рівень інтересу студентів до педагогічної й методичної літератури. Основними показниками було визначення періодичних педагогічних видань, які активно використовують студенти й викладачі в процесі педагогічної діяльності, ступінь регулярності їх використання й низку педагогічних проблем, що цікавлять учителів та студентів.

Ми поділяємо думку О. Абдулліної, яка вважає, що процес професійної підготовки студентів педагогічного університету обмежений процесом навчання, тоді як ефективне функціонування загальнопедагогічних знань можливе тільки в процесі самостійної практичної діяльності. У цьому контексті формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету неможливе без активного залучення їх до творення педагогічного процесу. О. Абдулліна зазначає, що вчитель-професіонал будує власну педагогічну діяльність на основі діагностики рівня знань, умінь учнів, їхніх індивідуальних та особистісних якостей [2, с. 71].

Майбутні вчителі в період проходження педагогічної практики мали можливість оволодіти основами методики навчання учнів, теоретичним аналізом емпіричних даних. Крім того, відбувалась повна реалізація

суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі самостійної педагогічної діяльності.

Важливе значення щодо формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі проходження педагогічної практики мали навички рефлексії, тобто порівняння майбутніми вчителями самооцінки рівня сформованості власної суб'єктно-професійної позиції й експертної оцінки керівників практики. Адекватність рефлексії майбутніми вчителями власної суб'єктно-професійної позиції до професійно-педагогічної діяльності була важливим чинником.

Щодо вимог, які висувалися до системи оцінювання ступеня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, то ми погоджуємося із зауваженням О. Абдулліної, яка вважає, що під час педагогічної практики мають узгоджуватися такі оцінки: 1) оцінка першого варіанта самостійної розробки майбутнім учителем загального педагогічного процесу (конспекти уроків, позакласних заходів тощо); 2) оцінка конспекту з урахуванням зауважень викладача, методистів, однокласників; 3) оцінка за проведення відкритого уроку (позакласного заходу) [2, с. 89]. Таке зауваження цінне тим, що дозволило виявити ступінь суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, мотиви такої діяльності, мобільність до усунення зауважень та особистісні мотиви (саморозвиток, самореалізація, можливість виявити свої особистісні здатності та професійне самоутвердження).

Реалізацію останньої з розроблених педагогічних умов – набуття практичного суб'єктного досвіду студентів педагогічного університету під час проходження педагогічної практики – здійснено з метою спрямування педагогічної практики на набуття суб'єктного досвіду майбутніми вчителями й здійснення цілеспрямованого керівництва виробничою практикою студентів педагогічного університету. Цю умову спрямовано на формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки й надання методичних рекомендацій і

консультативної допомоги майбутнім учителям у процесі педагогічної практики.

Загалом під час педагогічної практики майбутні вчителі не лише використовували на практиці отримані в процесі навчання загальнопедагогічні знання, а й набували таких знань, джерелом яких була власна суб'єктна діяльність і суб'єктний досвід.

Вивчення професійної діяльності студентів педагогічного університету у період проходження педагогічної практики свідчить, що перехід від теоретичних знань до суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету не відбувається автоматично. Слід застосовувати певні методи, які стимулювали б студентів педагогічного університету до суб'єктно-професійної позиції і, нарешті, до набуття суб'єктно-професійної позиції.

Найбільш ефективними методами керівництва педагогічною практикою студентів педагогічного університету було проведення проблемних семінарів на заключній конференції з проходження педагогічної практики, колективне обговорення та аналіз діяльності студентів у період практики, самооцінка, самохарактеристика й самоаналіз.

Такий підхід передбачав системний взаємозв'язок усіх видів завдань, спрямованих на формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки, зокрема:

1) мотиваційно зорієнтованого характеру, у процесі виконання яких майбутні вчителі усвідомлювали особистісну значущість загальнопедагогічних знань і вмінь, актуалізували й синтезували власну суб'єктність, яка стала основою для їхньої професійної діяльності в період проходження практики;

2) операціонально-змістового характеру, коли майбутні вчителі набували суб'єктного досвіду завдяки оволодінню комплексом методів вивчення учнів і колективу, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та практичній роботі з ними на основі результатів власної педагогічної діяльності;

3) контроль-но-закріплювального характеру, коли в процесі педагогічно-практичної діяльності майбутні вчителі організували і корегували свою педагогічну роботу, урахувавши індивідуальні особливості учнівського колективу, тобто майбутні вчителі здійснювали контроль і самоконтроль на основі результатів професійної діяльності.

Важливою умовою ефективності формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки була актуалізація попередньої педагогічної освітньої діяльності й навичок педагогічної рефлексії, аналізу роботи студентів педагогічного університету, самоаналізу, самооцінювання й самокорегування.

Четвертий етап педагогічного супроводу студентів педагогічного університету також було впроваджено наприкінці педагогічної практики. Він передбачав надання консультацій майбутнім учителям щодо виважених й адекватних висновків, усебічного аналізу ступеня реалізації ідеї; визначення власних досягнень та недоліків і розуміння причин останніх для внесення необхідних коректив.

Аналіз діяльності студентів педагогічного університету, самоаналіз, самооцінювання й самокорегування відбувався під час проведення семінарів, на підсумкових конференціях з проходження педагогічної практики, методичних консультаціях тощо.

У процесі набуття суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету під час професійної підготовки відбувалося формування таких особистісних якостей, як рефлексія, самооцінювання й саморегуляція відповідно до запропонованої структури суб'єктно-професійної позиції як особистісної якості студентів педагогічного університету, що було розглянуто в теоретичних розділах нашого дослідження. Ці якості передбачали виявлення самими майбутніми вчителями власних досягнень, помилок, невдач, співвіднесення завдань і результатів своєї діяльності із педагогічним взірцем, урахування оцінки інших (викладачів, методистів, однокласників), визначення причин невдач у

педагогічній діяльності, пошук можливих варіантів удосконалення власної педагогічної діяльності.

Відзначимо, що самооцінювання й саморефлексія охоплювали всі етапи діяльності студентів педагогічного університету у період проходження педагогічної практики, починаючи з цілепокладання (кінцевий результат, якого потрібно було досягти); проведення поточного контролю власної діяльності (яким чином було реалізовано задум, ступінь узгодженості чи неузгодженості) і кінцевий результат педагогічної діяльності (що вдалося реалізувати, а що – ні). Ймовірно, лише об'єктивна й адекватна самооцінка майбутніми вчителями рівня своєї педагогічної готовності може стимулювати розвиток їх суб'єктно-професійної позиції.

3.2. Організація і проведення формувального експерименту

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету відбувалася шляхом їх впровадження у процес підготовки студентів факультету математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. У контрольній групі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету відбувалося за навчальним планом відповідно до традиційної методики організації педагогічного процесу. Формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету в експериментальній групі відбувалося у процесі педагогічного супроводу їх професійного становлення відповідно до визначених педагогічних умов.

Термін «супровід» підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії. Педагогічний супровід передбачає професійну взаємодію, спрямовану на

вирішення завдань педагогічного змісту із застосуванням педагогічних методів [109, с. 244].

Зауважимо, що під «психологічним супроводом» розуміють систему професійної діяльності практичного психолога, психотерапевта, спрямовану на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку особистісних якостей людини. При цьому важливою умовою психологічного супроводу є визнання цінності самостійного вибору суб'єктом свого життєвого шляху.

Під психолого-педагогічним супроводом Л. Ковальчук розуміє таку організацію теоретико-практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, яка сприяє формуванню у них здатності пізнавати й перетворювати явища педагогічної дійсності, оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів тощо [54, с. 43].

На думку Н. Лупанової, педагогічний супровід є комплексним методом, однак ефективність такого супроводу залежить від рівня сформованості вмінь майбутнього вчителя приймати конструктивні рішення в різних навчальних ситуаціях, що інтегрують професійні навички. Крім того, як зазначає дослідник, педагогічний супровід сприяє розвитку критичного та творчого мислення, активності, відповідальності, при цьому створюється інформаційне поле діяльності, однією з функцій якого є профілактика деструктивного розвитку професіонала, надання допомоги в подоланні бар'єрів і насичення навчального процесу педагогічними завданнями різної складності [69, с. 277].

У контексті дослідження проблеми надання психологічної допомоги майбутнім учителям вітчизняний дослідник Н. Євдокимова вважає, що психологічна служба, безперечно, пов'язана з навчальною діяльністю й передбачає соціально-психологічний супровід. Учена зазначає, що ефективний соціально-психологічний супровід разом з ефективною навчально-професійною діяльністю дає потужний розвивальний ефект особистості студентів педагогічного університету, сприяє формуванню

сміслових контекстів професійної освіти та професіогенези особистості [38, с. 165].

Уважаємо, що учасники педагогічного супроводу мали стати рівноправними партнерами такої взаємодії, незважаючи на те, що в них був різний рівень і наукової підготовки, і практичного педагогічного досвіду. У нашому випадку учасниками партнерської взаємодії були майбутні вчителі й викладач.

Педагогічний супровід зумовив неможливість застосування жорстких і догматичних схем взаємодії між майбутніми вчителями та викладачем, тому викладачі використовували тільки демократичний стиль спілкування. За такої взаємодії всі учасники педагогічного процесу використовували позицію суб'єктів, тобто активно реалізували власні потенційні можливості.

У контексті експериментальної роботи педагогічний супровід ґрунтувався на педагогічній взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, при цьому необхідною умовою такої взаємодії були добровільність і партнерство, а визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток учасників освітнього процесу.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту нами виявлено функції педагогічного супроводу: цільові, що відображали зміст педагогічних завдань, які розв'язувалися суб'єктами педагогічного супроводу, та інструментальні, що відображали технологію педагогічного супроводу.

У своїй сукупності функції педагогічного супроводу реалізували головну мету розвитку професійних особистісно-індивідуальних якостей майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Тому однією з найважливіших функцій професійного розвитку студентів педагогічного університету були реалізація й здійснення цілеспрямованого впливу на їхній професійний розвиток. Суб'єкти педагогічного супроводу, реалізуючи його завдання, акцентували увагу передусім на розвиток професійної індивідуальності особистості студентів педагогічного університету.

Реалізація розвивальної функції передбачала створення викладачами, методистами ситуацій розвитку, які сприяли появі новоутворень в особистісних якостях майбутнього вчителя й розкриття його професійно-педагогічних потенціалів, що відображали індивідуальність майбутнього вчителя як професіонала.

У процесі реалізації педагогічного супроводу викладачами вишів було виявлено особистісно значущі проблеми професійного спрямування студентів педагогічного університету, при цьому методисти, викладачі ЗВО спільно з майбутніми вчителями здійснювали пошук варіантів вирішення певних проблем професійного характеру.

Іншою функцією педагогічного супроводу була фасилітація, тобто полегшення адаптації студентів педагогічного університету до нового професійно-педагогічного середовища відповідно до нових професійних ситуацій. У студентів педагогічного університету найчастіше виникали труднощі в тих ситуаціях, які для них були новими, наприклад, новий педагогічний колектив, проведення перших уроків у школі, участь у не відомій раніше події, зокрема в конференції, науково-методичних семінарах, організація позакласного заходу тощо. Ця функція педагогічного супроводу сприяла адекватному вибору майбутнім учителем власної позиції в нових, раніше не відомих йому умовах. Безперечно, реалізація цієї функції передбачала спільний аналіз нових ситуацій майбутнім учителем і методистом, визначення ставлення до неї, пошук способів поведінки.

Наголосимо на значущості реалізації корекційної функції педагогічного супроводу, оскільки ця реалізація передбачала спрямованість педагогічних дій на певні зміни в ціннісній сфері майбутнього вчителя, що істотно вплинуло на його професійну поведінку.

Усі ці функції педагогічного супроводу були взаємопов'язані в ході формувального етапу педагогічного експерименту. Їх реалізація відбуватися комплексно, оскільки цілісний вплив на особистість майбутнього вчителя

сприяв формуванню суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Наступною функцією педагогічного супроводу було виявлено діагностичної функції, яка передбачала виявлення причин проблем і труднощів, які виникали в студентів педагогічного університету у процесі педагогічного експерименту. Завдання методиста полягало у виборі найбільш придатних педагогічних засобів і створенні сприятливих умов для вирішення майбутніми вчителями наявних проблем.

Завданням діагностики був контроль динаміки суб'єктного розвитку особистості майбутнього вчителя й пошук оптимальних можливостей набуття ним суб'єктно-професійної позиції в професійній діяльності.

У контексті досягнення загальної мети педагогічного супроводу особливої значущості набула реалізація прогностичної функції. Її сутність полягала в обґрунтуванні певного прогнозу особистісних змін, які можуть бути досягнуті в ході вказаного супроводу. На основі прогностичної функції відбувалося проектування взаємодії викладачів, методистів із майбутніми вчителями в процесі професійної підготовки.

Актуальності набула така функція педагогічного супроводу, як організаторська, яка передбачала використання організованих методистом ситуацій, заходів для вирішення проблем студентів педагогічного університету.

Педагогічний супровід студентів педагогічного університету у процесі формувального експерименту ми розглядали як багатофункційний процес і педагогічну систему формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету. Педагогічний супровід дозволив подолати дистанційність взаємодії викладача і студентів педагогічного університету, забезпечити неформальну атмосферу проведення занять. Суб'єкти педагогічного супроводу намагалися не коригувати й вирішувати проблеми один одного, а в процесі такої взаємодії вони здійснювали обмін думками,

досвідом, інформацією, що забезпечило знаходження різних шляхів та підходів до вирішення педагогічних проблем.

На основі формувального етапу педагогічного експерименту ми дійшли висновку, що педагогічний супровід ґрунтується на таких засадах:

- співтворчості учасників педагогічної взаємодії, що передбачало спільну діяльність суб'єктів, які прагнули досягти нових якісних і кількісних результатів в освітньому процесі;

- синергетичності, яка полягала в нелінійності та самоорганізації системи педагогічного супроводу;

- демократичності, що передбачало врахування різних думок щодо певної педагогічної проблеми, колегіальність у процесі спільного вирішення цієї проблеми;

- ситуації вибору, тобто розробка кількох варіантів моделей діяльності, які забезпечували передумови для свідомого вільного вибору певної моделі поведінки;

- самореалізації, що ґрунтувалася на розкритті особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу.

Нами було також виявлено, що для здійснення ефективного педагогічного супроводу студентів педагогічного університету потрібні:

- 1) інформаційно-методичне, організаційне забезпечення навчального процесу, урахування особливостей соціально-психологічної адаптації студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки до навчання у вищому навчальному закладі;

- 2) доброзичливе, виважене, емпатійне ставлення викладачів до студентів педагогічного університету як до суб'єктів спільної навчальної діяльності;

- 3) забезпечення мотивації й стимулювання навчання студентів педагогічного університету.

На формувальному етапі педагогічного експерименту застосовувалися методи саморегуляції, які поєднували дві групи технік: емоційно

зорієнтованих і проблемно зорієнтованих. Щодо емоційно зорієнтованих технік були запропоновані вправи нервово-м'язової релаксації, вправи «візуальної репродукції», позитивні настанови і твердження, заміна ірраціональних думок, що спричиняли тривогу й негативні емоційні стани, на раціональні, які забезпечували контроль над емоціями. Щодо проблемно зорієнтованих технік, то вони передбачали прямі дії для вирішення проблемних ситуацій: раціональне самокерування особистості й самоорганізацію навчальної діяльності; ефективний розподіл часу, ретельну підготовку до занять, до іспитів, структурування навчального матеріалу на складні та проблемні питання, поетапне планування роботи, обговорення складних питань із компетентними одногрупниками, організацію робочого місця.

Педагогічний супровід дав можливість майбутнім учителям у процесі професійної підготовки опанувати позицію суб'єкта особистісно-професійного розвитку, обрати певний варіант супроводу з педагогом за спрямованістю, змістом, формами й терміном проведення.

Схарактеризуємо докладніше загальну технологію педагогічного супроводу. Оскільки вона передбачала розкриття послідовності діяльності суб'єктів взаємодії в досягненні кінцевого результату, ми визначили етапи супроводу і для кожного етапу – проміжні цілі й провідні методи та методики.

Перший етап педагогічного супроводу студентів педагогічного університету, мета якого полягала в обранні певної методики самовиховання й самоосвіти в процесі розв'язання окремих завдань професійного характеру. Наведемо приклади двох методик – «будиночок» та «календарик».

Перша методика – «будиночок» – ґрунтувалася на з'ясуванні й виконанні самозобов'язань. Майбутньому вчителю треба було намалювати чотири фігури, які нагадують зображення будинка. Основою кожної з них був прямокутник, горизонтальну сторону якого треба було поділити на сім рівних частин, тобто на сім днів, які становлять тиждень. Відповідно над

кожним відрізком треба було написати скорочену назву тижня. Вертикальну смугу прямокутника також поділено на відрізки, кількість яких повинна дорівнювати кількості пунктів плану роботи майбутнього вчителя над собою (відрізки нумерують).

За допомогою вертикальних і горизонтальних паралельних ліній слід поділити всю площину прямокутника на клітинки, кожна з яких відповідала певному дню тижня та конкретному пункту плану. Верхня й нижня сторони прямокутника були основами трикутників: перший відігравав роль «стріхи» «будинка», а другий – його «фундаменту». У «будинку» фіксувалися акти професійного самовиховання студента, тобто його зусилля над собою в напрямі оволодіння певним умінням або якістю.

Якщо протягом дня таке зусилля мало місце, то студент малював у конкретній клітинці-полі знак «плюс», а якщо ні – знак «мінус» (випадок, коли конкретний пункт особистого плану самовиховання не виконано). Робити це було необхідно зазвичай увечері з метою аналізу прожитого дня, звіту перед собою щодо самовиховної активності в професійному становленні. Щоб не забути «поспілкуватися» з особистим щоденником, бажано було відкривати його завжди в один і той самий час за допомогою певного сигналу.

У кінці кожного тижня підраховувалася кількість позитивних і негативних знаків. Загальну кількість зусиль над собою (знаків «плюс») фіксували у верхній частині «будинка», на його «стрісі». У нижньому трикутнику фігури записували цифру, яка відображала ступінь особистої пасивності й безвільності у справі реалізації програми професійного самовиховання (кількість знаків «мінус»). Результати аналізу причин збільшення цих знаків стимулював самонаказ.

Порівнюючи підсумкові показники роботи над собою за два останні місяці, студенти мали можливість зробити висновки про збільшення чи падіння (і за рахунок чого) рівня своєї самовиховної активності. Результат такого порівняння – народження самоаналізу.

Поглибленню усвідомленості власної суб'єктно-професійної позиції та її корекції сприяло складання в кінці кожного року графіка збільшення й зменшення кількості актів самовиховання (на осі абсцис «відкладають» назви місяців року, на осі ординат – показники числа зусиль над собою за кожний місяць).

Отже, майбутній фахівець здійснював постійний самоконтроль, установлюючи відхилення самовиховної діяльності від особистого зразка й точність виконання особистого плану професійного самовиховання. Самоконтроль виявив необхідність корекції самовиховної діяльності студента відповідно до розробленої ним програми.

Фіксація результатів самовиховної діяльності мала свої особливості. У майбутнього вчителя була необхідність зафіксувати на календарі прояви своєї суб'єктно-професійної позиції. Якщо протягом цього дня суб'єкт самостійно виконав усі заплановані справи, то ручкою або олівцем він замикав певну кількість у коло на календарі. За умови, що мету було досягнуто лише на 50%, цифру обводили не повністю, а залишали напіввідкритою. Керуючись цими вимогами кожного дня, майбутній учитель підраховував наприкінці місяця кількість цифр, замкнених у коло, і кількість напіввідкритих цифр певного стовпчика календарика. Щоб одержати узагальнений результат, треба було додати до загальної кількості повністю обведених цифр половину кількості напіввідкритих цифр. Таким результатом стала кількість продуктивних у плані саморозвитку днів певного місяця, коли майбутній педагог не «плив за течією», а підпорядковував обставини своїм зусиллям із реалізації прийнятих самозобов'язань. Аналіз майбутнім учителем змісту 2, 6 або 12 самоцінних календариків (тобто особистісно значущих для його професійного саморозвитку протягом двох, шести або дванадцяти місяців), їх зіставлення і спонукало до самонаказу в напрямі активізації власної суб'єктно-професійної позиції.

Майбутні вчителі доволі часто відзначали, що саме на етапі пошуку сприятливої й ефективної методики самовиховання й самоосвіти процес

розв'язання окремих завдань професійного характеру давав поштовх до роздумів над формуванням власної суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

Другий етап педагогічного супроводу – конструктивно-змістовний, спрямований на те, щоб майбутній учитель у процесі професійної підготовки спроектував власну модель освітньої діяльності, яку він хотів упровадити під час педагогічної практики. На цьому етапі необхідно переосмислити теорію та практику за обраною проблемою, а також спроектувати модель майбутньої педагогічної діяльності. На цьому етапі нами були надані рекомендації майбутнім учителям діяти відповідно до логіки побудови педагогічної системи, зокрема: визначити мету, зміст, форми й методи педагогічного процесу відповідно до майбутньої педагогічної практики, передбачити необхідний рівень підготовленості учнів, спрогнозувати результати їхнього розвитку, обґрунтувати критерії, за якими можна відстежити результат.

Другий етап відрізнявся тим, що на ньому теоретичні уявлення студентів педагогічного університету про освітній процес і власну суб'єктність систематизувалися, тоді як на попередньому етапі здійснювався пошук можливих особистісних змін. Отже, другий етап був етапом створення власної моделі суб'єктно-професійної позиції, висвітлення теорії та практики щодо впровадження певної педагогічної моделі діяльності в умовах конкретної школи під час педагогічної практики.

Як приклад наведемо варіанти завдань-самозобов'язань, запропонованих майбутнім учителям у процесі професійної підготовки в контексті формування суб'єктно-професійної позиції на другому етапі педагогічного супроводу:

1) створити проект навчальної програми нового спецкурсу для загальноосвітньої школи, пов'язаного з педагогічною спеціалізацією або темою курсової чи дипломної роботи;

2) розробити технологічний аспект реалізації цієї програми для перевірки на емпіричному рівні висунутих концептуальних положень щодо розв'язання певної педагогічної проблеми;

3) створити методику вивчення будь-якого явища, процесу (методи, прийоми й засоби);

4) запропонувати нові (інтерактивні) методи, сукупність взаємопов'язаних методів відображення або аналізу діяльності учнів;

5) винайти комплекс педагогічних ситуацій або завдань, які потребують нестандартного вирішення відповідно до певної обраної тематики;

6) написати наукову статтю або реферат дослідницького характеру, який розкриває концептуальне ставлення майбутнього вчителя до певної проблеми або особливе бачення технологічного аспекту її розв'язання;

7) винайти окремі елементи технології попередньої оцінки на початкових етапах проектувальної діяльності тощо.

На цьому етапі з майбутніми вчителями в процесі професійної підготовки проводилися групові й індивідуальні консультації, дискусії, використовувався метод моделювання.

На третьому етапі, науково-технологічному, відбувалося практичне впровадження педагогічного супроводу, тобто це був етап упровадження. Його метою було відпрацювання всіх елементів прогнозованої системи діяльності майбутнього вчителя. На цьому етапі майбутнім учителям була потрібна допомога в узагальненні результатів.

Аспект створення умов для формування в студентів педагогічного університету особистісного компонента суб'єктно-професійної позиції полягав у тому, що педагогічні дії підпорядковані потребі в реалізації ідеї: достатній рівень відкриття майбутнім учителем особистісного сенсу роботи над собою був умовою формування в нього смислоутворювальних мотивів цієї діяльності.

З метою дослідження нами була обрана методика, розроблена О. Кучерявим «Хрестики і нулики». Щодо організації процесу дослідження майбутніми вчителями моделі професіограми, то найбільш ефективним методом вирішення цього завдання була навчальна гра, зорієнтована на вивчення першокурсниками карт-професіограм. Карти були приготовлені у формі таблиць, кожна з яких відображала систему вмінь, необхідних фахівцю для виконання певної функції, і у формі системоконцентричних кіл різного радіуса (у кільцях кожної системи містилася інформація такого змісту, як у першому варіанті). Такі карти створювали самі студенти під керівництвом викладача. Оптимальною була групова форма організації дослідної роботи з картами (опорними сигналами).

У варіанті, коли метою дослідників було створення карти-таблиці, викладачі мали варіанти піти різними шляхами: по-перше, разом зі студентами викладач визначав функції фахівця, давав їм чітку характеристику; по-друге, він пояснював майбутнім фахівцям сутність конкретних професійних умінь, запрошуючи й студентів висловлювати свої думки; по-третє, він поділяв усю навчальну групу на 4 – 5 мікрогруп (у кожній мікрогрупі повинні бути 7 або 5 студентів), організовував вибори старости мікрогрупи; по-четверте, викладач формулював перед усіма мікрогрупами студентів одне завдання: із загального переліку основних умінь майбутнього вчителя, зафіксованих в алфавітному порядку, дібрати множини вмінь, адекватні конкретним функціям спеціаліста; по-п'яте, він видавав старостам заздалегідь підготовлені ним до роботи матеріали: аркуші паперу із загальним переліком основних фахових умінь; невеличкі аркуші паперу із зазначенням на кожному з них одного конкретного вміння; шість конвертів, на яких зафіксовано назви певних професійних функцій (на кожному конверті назва лише однієї функції); педагогічні словники.

Конверт був потенційним «банком інформації» про зміст професіограми майбутнього вчителя. Заповнюючи свої аркуші паперу певною інформацією про вміння фахівця, значущі для виконання ним

конкретної функції (наприклад, для педагога – діагностично-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної, організаційно-розвивальної, професійно-творчої, управлінсько-комунікативної, соціально-педагогічної), члени мікрогруп мали можливість обґрунтовувати в процесі дискусії свої думки.

Створивши свій варіант «банків інформації» про загальні або специфічні вміння фахівця, члени мікрогруп повинні були захистити його. Захист колективних проєктів професіограми майбутнього вчителя здійснювалося у формі змагання між групами, які делегують старост для захисту свого рішення перед компетентним журі (до його складу входять: завідувач, члени кафедри, учителі-методисти) та у формі дискусії між членами різних мікрогруп. До функції журі входила не лише оцінка проєктів, але й запит на додаткову характеристику особливостей професійно важливих умінь і процесу їх самоформування. За підсумками дискусії в кінці заняття створювалася єдина загальна таблиця (карта-професіограма майбутнього вчителя).

Метою наступного заняття було закріплення набутих студентами знань про зміст карти-професіограми, про загальні та специфічні для конкретного фахівця вміння.

Отримавши від викладача вже надрукований опорний сигнал (карту-професіограму), кожний староста орієнтував членів своєї мікрогрупи на глибоке вивчення його змісту (певний термін часу, який відводиться ним на цю роботу та на самостійний запис переліку професійних умінь у зошиті).

Наступний етап вивчення студентами змісту карти-професіограми було взаємоконтроль якості засвоєних знань, а останній (головний) була участь у загальній дискусії на тему визначення професійних умінь, потрібних майбутньому вчителю для вирішення конкретних професійних завдань. Були застосовані різні схеми створення умов викладачем для виникнення в навчальній групі подібних дискусій. Найпростіша з них мала таку форму:

а) характеристика певної фахової ситуації й формулювання завдання;

- б) орієнтація студентів на пошук сукупності вмінь, професійно необхідних для її розв'язання;
- в) організація процесу розв'язання задачі в мікрогрупах;
- г) забезпечення процесу обговорення студентами, представниками різних мікрогруп, запропонованих варіантів рішень.

Останній, *четвертий етап*, організаційно-діяльнісний, був завершальним і передбачав рефлексію й зіставлення результатів із метою за допомогою певних критеріїв і показників. На цьому етапі важливо було допомогти майбутнім учителям зробити виважені висновки, усебічно проаналізувати ступінь реалізації ідеї, досягнення й недоліки, віднайти їх причини та внести необхідні корективи.

Однією з важливих умов формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету під час практики було спрямування їх самопізнання на виявлення сформованих професійних якостей, створення ситуацій для переживання почуттів гордості та задоволення від усвідомлення позитивних результатів у педагогічній діяльності, у формуванні образу професійного «Я». Орієнтація практикантів на пошук причин окремих недоліків у власній діяльності повинна бути не головною метою, а лише предметом обговорення для подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ефективним на етапі рефлексії був метод написання практикантами рефлексивних самохарактеристик після проходження педагогічної практики. По-перше, цей метод передбачав конфіденційність з боку методиста й майбутнього вчителя; по-друге, у студента була можливість висловити сумніви щодо правильності чи неправильності власної суб'єктно-професійної позиції в процесі проходження педагогічної практики; по-третє, цей метод орієнтував майбутнього вчителя на саморефлексію власних дій незалежно від ситуації чи мети, оскільки процес рефлексії сприяв професійному становленню на практиці й усвідомленню студентом образу «Я» як професіонала.

Викладач враховував той факт, що перші успіхи в педагогічній діяльності студентів педагогічного університету у процесі педагогічної практики надихають їх на прийняття більш складних і відповідальних завдань-зобов'язань у професійній діяльності, що відповідно залежить від рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції в студентів. Саме здатність до суб'єктності сприяла набуттю педагогічного досвіду майбутніми вчителями та потребі в оволодінні все новими вміннями вчителя як професіонала.

У процесі педагогічного супроводу реалізовано різноманітні стратегії й види надання кваліфікованої допомоги майбутнім учителям, зокрема, були поєднані можливості групової та індивідуальної роботи.

Нами було здійснено педагогічний супровід за допомогою різних методик. Наведемо їхню загальну характеристику. Однією з основних методик була *методика ділової гри*, що передбачала імітацію ситуації з моделювання педагогічної діяльності майбутніми вчителями за попередньо встановленими правилами. Метою зауваженої методики було визначення власного ставлення до певної проблеми, порівняння різних підходів і спроба в ігровій формі застосувати можливості й варіанти власної діяльності, відчуття реакції інших на ті чи ті обставини або рішення.

Ми використовували також *навчально-професійні тренінги*, засновані на суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами. Тренінги формували в студентів педагогічного університету прагнення до професійного й особистісного зростання. Технологія проведення професійного тренінгу ґрунтувалася на блочно-модульному принципі й була впроваджена в межах спецкурсу «Педагогіка». Вказана методика передбачає поетапне навчання з максимальним використанням активних розвивальних методів.

Одним із основних методів був метод *консультування*, що становив особливим чином організовану взаємодію між консультантом і студентом, спрямовану на вирішення проблем і внесення позитивних змін у педагогічну

діяльність майбутнього вчителя. Мета консультування полягала не в певних рекомендаціях щодо педагогічної діяльності, а в допомозі майбутньому вчителю усвідомити те, що відбувається в педагогічному середовищі на сьогодні, при цьому допомогти чітко визначити мету власної педагогічної діяльності.

Зауважимо, що лише під час проведення індивідуальних консультацій було досягнуто якісну децентрацію, тобто відособлення викладача від майбутнього вчителя з метою перетворення смислу уявлень, тобто прийняття конкретного суб'єкта педагогічної діяльності без упередженості, прийняття його поглядів на завдання, зокрема завдання-самозобов'язання, та власний план особистісних змін. При цьому в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач і студент обговорювали шляхи реалізації розробленого майбутнім учителем плану особистісних змін професійного спрямування.

Ми також застосували метод *модерування*, який передбачав діяльність, спрямовану на розкриття потенційних суб'єктних можливостей студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки. Оскільки модерування будується на основі використання спеціальних технологій, то саме цей метод допоміг організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підвів майбутнього вчителя до професійно грамотного рішення завдяки реалізації власної суб'єктно-професійної позиції.

У процесі формувального етапу експерименту враховано, що створення умов для повноцінного формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки підпорядковане певній закономірності. Вона полягає в тому, що самооцінка студентів педагогічного університету підвищувала суб'єктність, якщо способи оцінювання рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції стимулювали її зниження або підвищення відповідно до професійних норм.

У ході експериментальної роботи ми використовували різні методики щодо визначення самооцінки студентів педагогічного університету, серед

яких була методика «вивчення і стимулювання розвитку самооцінки студентів педагогічного університету» (образна назва «Хрестики й нулики»).

Оволодіння викладачем цією методикою передбачало використання ним групової форми організації процесу вивчення самооцінок майбутніх фахівців, призначення старости в кожній із мікрогруп (кількість студентів у мікрогрупі – 6) і розподіл членів кожної мікрогрупи на «дослідників» і «досліджуваних». Роль «досліджуваного» по черзі відіграє кожний студент.

Проводячи інструктаж, викладач ЗВО підкреслював важливість методики для кожного як необхідного засобу самопізнання, ознайомлює зі структурою підготовлених ним оцінних листів, правилами проведення оцінювання й аналізу одержаних результатів.

Окрім прізвища студента, оцінний лист (зведена таблиця оцінок) складалася з таких стовпчиків: 1) порядковий номер професійного вміння; 2) результати самооцінки; 3) зміст оцінок п'яти дослідників; 4) оцінка викладача; 5) додатковий бал; 6) часткові висновки щодо адекватності самооцінки [61, с. 139].

Усі члени мікрогруп відповідали на запитання, чи сформовані в досліджуваного достатньою мірою конкретні професійні вміння (їх перелік фіксувався на окремому аркуші паперу). Шифр відповіді «так» – «х», а відповіді «ні» – 0. Результати оцінювання й самооцінювання краще спочатку записувати на чернетках. Важливий момент був той, що проводити аналіз повинен був староста або інші члени мікрогрупи заповненого оцінного листа. У процесі порівняння самооцінки досліджуваного й оцінок п'яти інших членів мікрогрупи староста доходив висновку щодо ступеня її адекватності: адекватна, завищена, занижена. При цьому він робив висновок одразу, коли оцінки п'яти або чотирьох експертів збігалися. Головне правило, яким він керувався, полягало в тому, що якщо три члени мікрогрупи дали оцінку «так», а два – «ні» (або навпаки), то до процесу оцінювання професійних умінь конкретного студента залучався викладач. Якщо оцінка викладача збігалася з думкою тих експертів, які залишилися в меншості, то питання

виносилося на обговорення всього колективу. У випадку, коли голос викладача на боці більшості експертів – членів мікрогрупи, загальне співвідношення різних оцінок було «4» і «5», що було підставою для певного часткового висновку, пов'язаного з конкретним умінням. Аналіз часткових висновків виконував той, кого оцінювали.

Безперечно, вказана методика для викладача була необхідною, але ще не достатньою умовою ефективності вирішення завдань організації формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету. Функцією цієї методики було створення ситуацій для зіставлення майбутнім учителем самооцінки певного професійного вміння і його оцінок з боку одногрупників, а також сприяння підвищенню рівня адекватності його самооцінки й підвищення суб'єктно-професійної позиції у професійній діяльності.

Інша методика була використана в процесі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки, – *методика стимулювання розвитку самооцінки майбутніх педагогів* [61, с. 141 – 142].

Відзначимо, що результати використання спеціальних методик треба підкріплювати іншими засобами оцінювання рівня професійної майстерності практиканта, які, по-перше, застосовувалися прямо на робочому місці й відразу ж після здійснення студентом фахових дій (оцінка його якості за спеціальною алгоритм-схемою), а по-друге, ґрунтувалися на актуалізації вже сформованих у нього вмінь, на співпереживанні одногрупникам і стимулювали появу відчуттів радості й гордості в нього. Висловлені міркування відбито в інших методиках стимулювання самооцінки студентів. Вони стосуються організації практичної фахової діяльності студентів педагогічного університету. Як спосіб оцінювання, саме на таких засадах і будувався діалог між усіма дослідниками (керівниками практики, практикантами), присутніми на занятті конкретного студента-практиканта, і ним самим за темою «Системний аналіз проведеного заняття». Діалог

зорієнтований на формування в майбутнього вчителя адекватної самооцінки на сприятливому емоційному фоні, як живий обмін добрим словом, думками, переживаннями, як фундамент для народження в нього самоповаги й на цій основі віри в реальну можливість подальшого професійного вдосконалення.

Слід було добирати й комплекс способів оцінювання й самооцінювання професійних дій студента-практиканта, у якому переважав пізнавальний компонент. До цієї методики ввійшли: повторна самооцінка практикантом рівня сформованості професійних умінь до і після проходження практики, фіксація ним своєї відмінності від педагогічного взірця-еталона, безпосередня оцінка якості проведеного студентом заняття іншими практикантами за спеціальною схемою; оцінка керівником практики професійних умінь педагога-практиканта з акцентом на їхній відмінності від відповідних дій взірця-еталона.

На формувальному етапі експерименту педагогічний супровід дозволив уникнути одноманітності, догматичності у фаховій підготовці студентів педагогічного університету, при цьому він створив умови для вибору студентами стратегій і прийомів професійної діяльності, які відповідають їх індивідуальним запитам. Технологія педагогічного супроводу була інтерактивною, оскільки всі суб'єкти активно взаємодіяли й були рівноправними партнерами.

Результатом запровадження педагогічного супроводу в практику професійної підготовки студентів педагогічного університету були зміни в структурі і змісті їх суб'єктно-професійної позиції.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

На завершальному етапі формувального експерименту було проведено другий діагностичний зріз, для чого були використані ті ж методики, що й у під час проведення першого зрізу. Отримані дані були проаналізовані відповідно до визначених на констатувальному етапі критеріїв та показників сформованості суб'єктно-професійної позиції майбутніх педагогів. Ключове

завдання полягало у виявленні змін рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету контрольної та експериментальної груп.

Проаналізуємо отримані результати за першим критерієм сформованості суб'єктно-професійної позиції - мотиваційним.

До початку формувального експерименту понад 32% студентів педагогічного університету контрольної групи чітко визначали власні мотиви педагогічної освіти. 65% членів контрольної групи вважають розвиненими свої вміння визначати мотиви педагогічної діяльності. Для 43% студентів прагнення до саморозвитку вважається пріоритетним напрямом майбутньої професійної діяльності. Незважаючи на достатню мотиваційну спрямованість на майбутню професію, після формувального етапу ці показники суттєво підвищилися: показник визначення мотивів та смислів власної педагогічної освіти складає в експериментальній групі – 68%. Слід відзначити зміни у показнику потреби до саморозвитку творчої індивідуальності майбутнього учителя, який в експериментальній групі склав 64%. Більш того, показник усвідомлення рівня власного самопізнання і самозростання образу «Я-професіонал» в експериментальній групі покращився до 46% на високому рівні, що свідчить про дієвість та ефективність професійних тренінгових технологій навіювання, які були використані в ході формувального етапу експерименту. Порівняно з констатувальним етапом експерименту найбільш розвиненим відповідно до цього критерію виявилось здійснення професійної самореалізації, що становило в експериментальній групі – 40%. Ми пояснюємо це тим, що студенти знаходяться на тій стадії, коли вони відчують потребу у самореалізації та прагнуть самореалізуватися в майбутній професійній діяльності. Зауважимо, що студенти усвідомлюють значення власного самопізнання і самозростання образу «Я-професіонал», тому на низькому рівні лише (16%) в експериментальній групі.

Щодо пізнавального критерію до професійної діяльності, то за всіма показниками експериментальна група перевищує контрольну групу, тому

маємо зазначити стабільно високу динаміку розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету експериментальної групи. Показник самоусвідомлення власної суб'єктно-професійної позиції щодо самопізнання та самозростання склав в експериментальній групі – 46%, показник активності щодо самоосвіти в професійній сфері становить в експериментальній групі – 44%, загальнопедагогічна ерудиція в експериментальній групі – 70%, набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики в експериментальній групі – 66%.

За третім операційним критерієм було виявлено в експериментальній групі – 78% студентів з вміннями цілепокладання в оволодінні професійною діяльністю, при цьому лише 12% експериментальної групи студентів педагогічного університету від загальної кількості респондентів демонструють низький рівень.

За четвертим, рефлексивним, критерієм найвищий показник становить в експериментальній групі – 72% студентів, які демонструють вміння адекватно порівнювати рівень власної суб'єктно-професійної позиції з ідеалом. Згідно з результатами, можна стверджувати, що зафіксовано в експериментальній групі – 62% студентів з високим рівнем здатності самостійно вносити корективи в стратегію професійної діяльності.

Слід також відзначити позитивні наслідки за показником до здатності бачити кінцеву мету та самостійно знаходити раціональні шляхи задля її досягнення майбутніми учителями, що складає всього в експериментальній групі – 14% з низьким рівнем і в цій же групі 44% з високим рівнем. Більшість студентів (в контрольній групі – 54%, в експериментальній групі 48%) мають середній рівень. Продовжуючи характеристику рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету після формувального етапу експерименту, проаналізуємо отримані середні показники за рівнями сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету після формувального етапу експерименту в контрольній групі і в експериментальній групі (таблиця 3.1).

**Динаміка рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів
контрольної групи (у%)**

Критерії	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1. Мотиваційний	25	21	43	45	32	34
2. Пізнавальний	30	28	44	40	26	32
3. Операційний	32	24	54	40	14	36
4. Рефлексивний	30	20	42	32	28	48

За результатами контрольного діагностування показників та рівнів суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету контрольної та експериментальної груп отримано дані, котрі свідчать про ефективність визначених педагогічних умов і методики педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Динаміка рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції у студентів
експериментальної групи (у%)**

Критерії	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1. Мотиваційний	26	14	42	35	32	51
2. Пізнавальний	24	10	50	40	26	50
3. Операційний	32	16	52	30	16	54
4. Рефлексивний	30	8	44	34	26	58

Як бачимо, в експериментальній і контрольній групах спостерігається однакова тенденція зростання рівнів суб'єктно-професійної позиції студентів

педагогічного університету за всіма показниками. Однак в експериментальній групі, на відміну від контрольної, вона має більш виражений характер, що досягає рівня статистичної значущості (за критерієм Вілкоксона).

Так, в експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем сформованості суб'єктно-професійної позиції за мотиваційним критерієм зменшилася на 12%, за пізнавальним – на 14%, за операційним – на 16%, за рефлексивним – на 22%. Водночас суттєво збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості суб'єктно-професійної позиції: за мотиваційним критерієм – на 19%, за пізнавальним – на 24%, за операційним – на 38%, за рефлексивним – на 22%.

Отримані результати засвідчили значне зростання кількості досліджуваних в експериментальній групі, які досягли високого та середнього рівнів сформованості суб'єктно-професійної позиції.

Отже, результати формованого експерименту дають підстави зробити висновок про ефективність визначених педагогічних умов і запропонованої методики педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі їх професійної підготовки.

Висновки з третього розділу

У третьому розділі дипломної роботи обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

У ході експериментально-дослідної роботи було доведено, що формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету можливе за таких педагогічних умов: створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на педагогічну діяльність; забезпечення

суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії; набуття студентами досвіду суб'єктної активності під час проходження педагогічної практики.

Експериментальна методика формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету складається з чотирьох етапів, об'єднаних спільною метою.

У процесі дослідної роботи перевірено й апробовано методику педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки.

Експериментально-дослідна робота з педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, а також аналіз результатів, отриманих за допомогою розробленої системи критеріїв, показали виражену динаміку окремих показників і загального рівня сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів експериментальної групи.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає підстави зробити такі загальні висновки.

У дослідженні встановлено, що «суб'єктно-професійна позиція» є складним, багатоаспектним і міждисциплінарним поняттям, що розглядається в контексті філософського, психологічного та власне педагогічного знання. Аналіз літературних джерел, присвячених проблемі формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету, свідчить про відсутність єдиної думки щодо визначення сутності цього поняття в педагогічній науці. Здебільшого суб'єктність розглядається як особлива інтегративна якість особистості, що виявляється в активному ставленні до діяльності, самопізнанні, самооцінюванні, самовизначенні і самореалізації.

1. З урахуванням сучасних підходів до розуміння феномену «суб'єктність» у суб'єктну позицію майбутнього педагога визначено як складну інтегративну властивість особистості, що відображає активно-вибіркове, відповідальне, перетворювальне ставлення до себе і професійної діяльності та визначає спрямованість на особистісно-професійне самовдосконалення.

Аналіз суб'єктно-професійної позиції в системі особистісних якостей студентів педагогічного університету дозволив виокремити її основні прояви: самовизначення, самоусвідомлення, самопізнання, самооцінювання, саморозвиток, самореалізація.

2. З'ясовано, що сформованість суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету можна оцінити на підставі чотирьох критеріїв: мотиваційного, пізнавального, операційного і рефлексивного.

Мотиваційний критерій стосується сфери спрямованості особистості майбутнього вчителя і характеризується рівнем соціально-професійної активності та ініціативності, потребою у вияві суб'єктного ставлення професійної діяльності та саморозвитку. Пізнавальний критерій суб'єктно-

професійної позиції характеризує знання майбутніми вчителями загальнопедагогічних основ професійної діяльності та особистісно-професійного саморозвитку. Операційний критерій характеризується суб'єктивним ставленням студентів педагогічного університету до самовиховання та професійного саморозвитку. Рефлексивний критерій свідчить про набуття майбутніми вчителями рефлексивної позиції, здатності здійснювати адекватну самооцінку та саморегуляцію власної діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв і показників виділено й описано три рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету: низький, середній і високий. З'ясовано, що для значної частини студентів характерний низький і середній рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції, що зумовлено недостатньою зорієнтованістю педагогічного процесу на розвиток суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету.

3. У ході дослідно-експериментальної роботи доведено, що формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету можливе за таких педагогічних умов: створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на педагогічну діяльність; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії; набуття студентами досвіду суб'єктної активності під час проходження педагогічної практики.

4. Результати проведеного дослідження свідчать, що формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету потребує педагогічного супроводу їх особистісно-професійного становлення на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу. Визначено основні функції педагогічного супроводу, важливі у контексті становлення суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету: розвивальна, фасилітативна, діагностична, корекційна, прогностична.

Педагогічний супровід розглядається в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу і ґрунтується на таких положеннях: толерантності педагогічної

взаємодії; рефлексивності професійного становлення майбутнього учителя в процесі реалізації власних можливостей у навчально-професійній діяльності; співтворчості учасників педагогічної взаємодії, що передбачає спільну діяльність суб'єктів для досягнення нових результатів в освітньому процесі; демократичності, що передбачає врахування різних думок щодо певної педагогічної проблеми, забезпечення колегіальності у процесі спільного вирішення проблем; самореалізації, що ґрунтується на розкритті особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було апробовано комплекс форм і методів педагогічного супроводу розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету: діагностичні методи, навчальні тренінги професійного спрямування, проектний метод, навчальні дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, ділові ігри, діалогові методи, консультування.

Результати експериментальної роботи з упровадження методики педагогічного супроводу формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету у процесі професійної підготовки засвідчили позитивну динаміку як окремих показників, так і загального рівня розвитку суб'єктно-професійної позиції студентів, що дало підстави зробити висновок про підтвердження гіпотези нашого дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з формуванням суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету засобами сучасних інформаційних технологій, вивченням особливостей формування суб'єктно-професійної позиції студентів педагогічного університету з різною спеціалізацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л. В. Субъектная позиция как совокупность отношений личности студента-психолога / Л. В. Абдалина, О. П. Полухина // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 4 (84). – С. 103 – 106.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О.А. Донченко [та ін.] ; заг. ред. В.О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 37 – 51.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности : монография / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни : монография / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
6. Адамська З.М. Розвиток суб'єктності майбутніх психологів / З.М. Адамська // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 153 – 159.
7. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: монографія // О.В. Акімова. - Вінниця: ТОВ фірма «Планер, 2013. – 348 с.
8. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – С. 235 – 249.
9. Анисимов О.С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 31 – 44.
10. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л.І. Березовська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 168 с.
11. Бех І.Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посіб.] : у 2-х кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : наук.-практ. засади. – 344 с.

12. Білоконний С. П. Педагогічне освітнє середовище як умова формування професійної позиції майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / С. П. Білоконний // Педагогіка вищої та середньої школи. - 2014. - Вип. 40. - С. 27-31.
13. Бойко А.М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні стосунки» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / А.М. Бойко // Гуманізація педагогічного процесу : зб. наук. пр. – Спецвип. 8. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 3 – 17.
14. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
15. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 211 с.
16. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2002. – 131 с.
17. Бредіхін В. Внутрішня позиція студента та професійна самовизначеність в майбутній професії / В. Бредіхін // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2014. - Вип. 32. - С. 28-29.
18. Брушлинский А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) / А.В. Брушлинский // Психологический журн. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 15 – 17.
19. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 642 с.
20. Волкова Е.Н. Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 41 с.

21. Гавриш Н.В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н.В. Гавриш, О.Г. Сущенко // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту : Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 3. – С. 44 – 49.
22. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 134-141.
23. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
24. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
25. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
26. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПШ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
27. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.

28. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузьяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
29. Галузьяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
30. Гончар Є.В. Новітні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи / Є.В. Гончар // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 3. – С. 40 – 44.
31. Гущина Т.И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации / Т.И. Гущина, И.Г. Андреева // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 27 – 40.
32. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.
33. Деркач А.А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / Анатолий Деркач, Эди Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205 – 219.
34. Дорож І. Рефлексивно-творчі механізми формування активної гуманістичної професійної позиції майбутніх педагогів / І. Дорож, А. Ковальчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2017. - Вип. 23(1). - С. 90-96.
35. Дуднік Н.Ю. Формування активної професійної позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки / Н.Ю. Дуднік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - 2013. - Вип. 43. - С. 248-253.

36. Ермолаева М. В. Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста / М.В. Ермолаева, П.В. Кондратьев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 79 – 86.
37. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі : монографія / Н.О. Євдокимова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 420 с.
38. Євдокимова Н.О. Тенденції розвитку суб'єктності майбутніх правників у вищому навчальному закладі / Н.О. Євдокимова // Наук. вісн. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 57 – 61.
39. Євдокимова Н.О. Теоретико-методологічні підходи до категоріального визначення поняття суб'єкта / Н.О. Євдокимова // Наук. вісн. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 89 – 95.
40. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
41. Жигірь В.І. Професійна педагогіка : навч. посіб. / В.І. Жигірь, О.А. Чернега. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 336 с.
42. Жорнова О. Суб'єктно-професійна позиція студентів у подієвому вимірі повсякдення / Олена Жорнова // Вища шк. – 2008. – № 9. – С. 90 – 98.
43. Журавлев А.Л. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологический журн. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 5 – 15.
44. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер ; 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
45. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
46. Ильина И.В. Процесс развития субъектности учителя школы как инновационный объект управления / И.В. Ильина, В.М. Жилаева // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 2. – С. 136 – 145.

47. Іваненко А. Теоретичний аналіз моделей професійної позиції у соціономічних науках / А. Іваненко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. - 2016. - Вип. 1. - С. 48-51.
48. Іванова О. Поняття "професійна позиція" у науковому дискурсі / О. Іванова // Молодь і ринок. - 2019. - № 1. - С. 130-135.
49. Калнинш Л.М. Личностно-професійне саморозвиття учителя / Л.М. Калнинш // Педагогічне образование : вызовы XXI века : Матеріали II Міжнарод. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М. : МАНПО, 2011. – С. 316 – 319.
50. Карпенко О.Г. Характеристика суб'єктності соціального працівника у професійній діяльності / О.Г. Карпенко // Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – 2004. – Сер. № 11. – Вип. 2. – С. 87 – 93.
51. Кашлев С.С. Теорія і практика забезпечення розвитку суб'єктності педагога в еколого-педагогічній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.08. «Теорія і методика професійного освіти» / С.С. Кашлев. – М., 2004. – 43 с.
52. Кирьякова А. В. Аксиологія освіти. Фундаментальні дослідження в педагогіці / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогіки, 2008. – 578 с.
53. Кисельова Ю.М. Від «суб'єкта» та «суб'єктивності» до «суб'єктності» : термінологічні пошуки / Ю.М. Кисельова // Вісн. Дніпропетр. ун-ту. Сер. : Філософія. Соціологія. Політологія. – Вип. 23. – 2013. – Т. 21. – № 9/2. – С. 135 – 140.
54. Ковальчук Л. Проектування системи психолого-педагогічного супроводу формування культури професійного мислення майбутніх педагогів / Лариса Ковальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч.1). – С. 39 – 45.
55. Кондрашов М. М. Подієво-ситуаційний підхід до формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки / М. М. Кондрашов // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки. - 2014. - Вип. 116. - С. 129-135.

56. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в педагогічному середовищі / В. Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
57. Кузікова С. Саморозвиток особистості : суб'єктний підхід / Світлана Кузікова // Психологія особистості. – 2013. – № 1. – С. 77 – 86.
58. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С.Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 412 с.
59. Кузікова С.Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С.Б. Кузікова // Вісн. Харків. нац. ун-ту. Сер. : Психологія. – 2012. – № 1009. – С. 40 – 44.
60. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности : монография / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
61. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О.Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.
62. Кушнір В. Духовність в особистості учителя / Василь Кушнір // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 124 – 141.
63. Кушнір В. Основні риси вчителя-особистості / В. Кушнір, Н. Рожкова // Наук. зап. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 123 (II). – С. 193 – 198.
64. Лазарев М.О. Евристично-модульне навчання як інтеграційна особистісно зорієнтована технологія формування творчої особистості / М. О. Лазарев // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2007. – Сер. 16. – Вип. 7. – С. 123 – 129.
65. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учебное пособие для студ. высш. учебных пед. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.
66. Ліннік О.О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії : підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія / О.О. Ліннік. – К. : Слово, 2014. – 304 с.
67. Лісовець С.В. Психологічні аспекти самореалізації особистості / С.В. Лісовець // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб.

наук. пр. / КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12. – С. 59 – 63.

68. Літовка О. П. Дослідження професійної позиції майбутнього вчителя через категорію особистості / О. П. Літовка // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2015. - Вип. 37. - С. 99-101.

69. Лупанова Н.А. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития будущего педагога / Н.А. Лупанова // Вестн. Сам. гос. ун-та. – 2013. – № 8/1. – С. 274 – 277.

70. Мазова С.В. Концептуальные основы исследования проблемы становления субъектности будущих педагогов / С.В. Мазова // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 23 – 29.

71. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С.Д. Максименко // Психолог. – 2004. – № 5. – С. 2 – 5.

72. Марусинець М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя / М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат. - 2013. - № 8-9. - С. 93-97

73. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : [Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін.] ; за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.

74. Мешко О. І. Професійно-педагогічна позиція вчителя у вимірі його ціннісно-сміслового ставлення до професії / О. І. Мешко // Вісник післядипломної освіти. - 2011. - Вип. 3. - С. 389-394.

75. Мешко О.І. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції [Електронний ресурс] / О.І. Мешко, Г.М. Мешко // Освіта регіону. Психологія вищої школи. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>.

76. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / Олена Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 2. – С. 47 – 57.
77. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения : теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Мухаметзянова Флера Габдульбаровна. – Киров, 2002. – 476 с.
78. Ольховая Т.А. Познавательная самостоятельность как фактор становления субъектности студентов университета / Т.А. Ольховая, В.А. Садова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 1. – С. 22 – 24.
79. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург, 2007. – 437 с.
80. Осипова Т. Ю. Проблема вироблення професійної позиції майбутнього вчителя як наставника / Т. Ю. Осипова // Наука і освіта. - 2014. - № 1. - С. 107-111.
81. Ошерова С.Л. Поняття суб'єкта в контексті професіогенезу особистості / С.Л. Ошерова // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7. – Вип. 15. – С. 232 – 235.
82. Пак Л.Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза / Л.Г. Пак // Педагогический журн. Башкортостана. – 2010. – № 5. – С. 58 – 63.
83. Петровский В.А. Индивид, субъект, личность, индивидуальность в определении и познании человека / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 13 – 30.
84. Пилипчук В. Суб'єктність учителя й учня в гуманному контексті культури / В. Пилипчук // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 2. – С. 101 – 111.
85. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В.Л. Погрібна. – К. : Алерта; КНТ; ЦУЛ, 2008. – 336 с.

86. Подымова Л.С. Стилевые особенности инновационной деятельности педагога / Л.С. Подымова, О.А. Ермакова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 31 – 35.
87. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога / О.П. Полухина // Вестн. Тамбов. ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 5. – С. 250 – 254.
88. Поніманська Т. І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя / Т. І. Поніманська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. - 2013. - Вип. 6. - С. 143-150.
89. Потапчук Т. Теоретичні аспекти професійно-педагогічної позиції вчителя / Т. Потапчук // Педагогічний часопис Волині. - 2019. - № 4. - С. 20-24.
90. Пріма Д. А. Професійна позиція як науковий феномен / Д. А. Пріма // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2019. - № 2. - С. 233-236.
91. Пріма Д. А. Професійне самовизначення як підґрунтя формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи / Д. А. Пріма // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. - 2019. - Вип. 182. - С. 179-183.
92. Рибалко Л.С. Готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації в педагогічній діяльності як мета його підготовки / Л.С. Рибалко // Педагогіка та психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; Запоріз. гуманіт. ун-т «ЗІДМУ». – 2007. – Вип. 46. – С. 114 – 120.
93. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с.
94. Савченко С.В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12.

95. Севастюк М.С. Становлення суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи як фактор формування його професійної компетентності / М.С. Севастюк // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. – 2011. – Сер. 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – С. 174 – 179.
96. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 78 – 91.
97. Семененко І.Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема / І.Є. Семененко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 29. – С. 346 – 351.
98. Семенова Е.А. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания студентов / Е.А. Семенова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 36 – 38.
99. Сергеев Н.К. Суб'єктність як цілісна характеристика професійного становлення студента / Н.К. Сергеев, М.М. Боритко // Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 2 – 3 червня 2004 р. / редкол.: [О.А. Мінаєв, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін.]. – Донецьк : ДонНТУ, 2004. – С. 3 – 9.
100. Сергиенко Е.А. Психология субъекта : поиски и решения / Е.А. Сергиенко // Психологический журн. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 16 – 28.
101. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход : обоснование и перспектива / Е.А. Сергиенко // Психологический журн. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 120 – 131.
102. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53 – 61.
103. Севаст'янова О.А. Студентська молодь у контексті суб'єкт- суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О.А. Севаст'янова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 14 – 20.

104. Скорич Л.П. Суб'єктність в освітньому процесі / Л.П. Скорич // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – 2011. – Вип. 11. – С. 836 – 850.
105. Скрипник Н. Педагогічний супровід як умова формування суб'єктно-професійної позиції майбутніх фахівців / Наталія Скрипник // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч. 2). – С. 186 – 192.
106. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [учебное пособие для студ. высш. пед. учебных заведений] / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
107. Слостенин В.А. Избранные труды / В.А. Слостенин. – М. : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
108. Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08., 13.00.02. / Сороковых Галина Викторовна. – Курск, 2004. – 460 с.
109. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
110. Темченко О. В. Моделювання як ефективний метод дослідження процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя / О. В. Темченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2016. - № 1(1). - С. 262-267.
111. Ткачев В.Н. Динамика развития субъектности у студентов- психологов в процессе обучения в вузе / В.Н. Ткачев, В.А. Иванова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 5. – С. 59 – 62.
112. Тырсигов Д.В. Роль гуманитарных технологий в развитии субъектности личности в образовании / Д.В. Тырсигов // Психология в вузе.– 2011. – № 1. – С. 105 – 112.
113. Уваров Е.А. Субъектная активность как ведущая детерминанта саморазвития студента в современном образовательном пространстве / Е.А. Уваров // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 8 – 25.

114. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
115. Фаріна Я.О. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени : наукові інтерпретації / Я.О. Фаріна // Соціологія. – 2010. – Вип. 172. – Т. 184. – С. 42 – 46.
116. Федюк Г. З. Формування професійно-педагогічної позиції вчителя / Г. З. Федюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2017. - Вип. 49. - С. 167-171.
117. Фірсова І. В. Формування професійної позиції майбутнього викладача в процесі професійної соціалізації / І. В. Фірсова // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 167. - С. 225-230.
118. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія //В.А. Фрицюк - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД, 2016. – 364 с.
119. Хмельникова Л. І. Формування професійно-суб'єктної позиції студента / Л. І. Хмельникова, В. Ю. Слесарчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. - 2013. - Вип. 39(4). - С. 311-316.
120. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.
121. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.
121. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська,

О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.

122. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

123. Хоменко А. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості / Алла Хоменко // Пед. науки. – 2013. – № 3. – С. 16 – 22.

124. Цимбал О.Ю. Суб'єктно-професійна позиція студента ВНЗ та педагогічні умови її формування / О.Ю. Цимбал // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6. – С. 53 – 57.

125. Чернобровкін В.М. Педагогічна діяльність з позицій суб'єктного підходу / В.М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1. – С. 60 – 67.

126. Чобітько М. Г. Проектування впливу освітньо-професійного середовища на становлення особистісно орієнтованої позиції майбутніх учителів / М. Г. Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2013. - Вип. 1-2. - С. 26-33.

127. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Шехавцова Світлана Олександрівна // ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». - Старобільськ.- 2017.- 476 с.

128. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / Е.А. Шмелева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 37 – 39.