

## **РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-26>

**Гурін Р. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри педагогіки*

*Південноукраїнський національний педагогічний університет*

*імені К. Д. Ушинського*

*м. Одеса*

### **ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*Дослідження присвячено аналізу проблеми впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. Проведена теоретична робота дала можливість визначити низку концепцій, які характеризують поняття «культура» та різняться відмінними рисами визначень зазначеного феномена. Охарактеризовано функції та форми культури. Теоретичний аналіз джерел наукової розвідки дозволив з'ясувати, що психологічна культура є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром. Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження надала можливість визначити психологічну культуру майбутніх учителів як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, яка також є критерієм загальної зрілості особистості. Визначено та охарактеризовано змістовне наповнення наукової категорії «особистісна зрілість». Розглядаючи особистісну зрілість як цілісний системний феномен було встановлено, що механізмами формування структурних елементів особистісної зрілості майбутніх учителів є розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та морально-вольових якостей. Упродовж дослідження доведено, що рівні*

*розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється в їхніх навчальних досягненнях.*

### **Вступ**

Епоха глобальних світових змін ставить кожную людину перед вибором і самовизначенням в особистих цінностях, культурі, місці у суспільному житті та професії зокрема. За таких умов сучасна освіта стає одним із найважливіших чинників науково-технічного прогресу, а вчитель, як її творець і транслятор культурних надбань, привертає особливу увагу суспільства, науковців і практиків. Розв'язання зазначеної проблеми полягає у невідповідності між зростаючою соціальною потребою у психологічно підготовлених майбутніх учителів та недостатнім науково-методичним обґрунтуванням розвитку їхньої психологічної культури під час професійного становлення, яке б урахувало внутрішні, істотні чинники цього процесу.

Спираючись на завдання й заходи, що відображені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», проблема визначення ролі психологічної культури в професійній діяльності сучасного вчителя не викликає сумніву.

Різні аспекти професійної діяльності вчителя та підготовки до неї розглядали такі вчені: С. Архангельський, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, Н. Мітіна, О. Семенов, В. Сластьонін, М. Смітанський, М. Солдатенко, Р. Хмелюк, О. Цокур, І. Шарабура та ін. Пошуки нових підходів у визначенні цілей освіти й способів їх досягнення в контексті культуровідповідності висвітлено в працях: В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, Є. Бондаревської, О. Газмана, Б. Гершунського, В. Гриньової, А. Коломієць, М. Євтуха, О. Мудрик, Н. Ничкало, С. Сисоевої, Л. Хомич та ін. Проблема формування психологічної культури вчителя вивчалася низкою дослідників: В. Войтко, І. Пасічник, О. Проскура, Р. Скульський та ін. Як самостійний психологічний феномен психологічна культура визначена в дослідженнях А. Деркача, Л. Колмогорової, В. Семікіна та ін. Проте, вченими здебільшого досліджується саме процес її формування, тоді як чинник професійного становлення майбутніх учителів на

сьогодні психологічну культуру досліджено недостатньо, що також засвідчує актуальність зазначеної проблеми.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні категорії «психологічна культура» у психолого-педагогічній літературі та експериментальному апробуванні її впливу на професійне становлення майбутніх учителів. Для досягнення мети дослідження необхідно було вирішити такі завдання, як: визначити зміст та сутність феномену «психологічна культура» в психолого-педагогічній літературі; експериментально перевірити вплив психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. Під час розв'язання окреслених завдань та досягнення мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з об'єкту та предмету дослідження; проведення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів.

### **1. Логіка категоріального аналізу феномена «психологічна культура»**

Огляд наукового фонду з проблеми формування психологічної культури майбутніх учителів та її впливу на їхнє професійне становлення у вітчизняній та зарубіжній літературі дозволив з'ясувати факт про те, що зазначене питання потребує ретельного вивчення сутності та змісту дефініцій «культура» та «психологічна культура». Тому пропонуємо до розгляду, насамперед, змістовне наповнення цих дефініцій, що існують в педагогічних джерелах.

У довідниковій літературі культура визначається як сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних та емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань [21]; діяльність людей із відтворення та оновлення соціального буття, включених у цю діяльність, її продукти та результати [48].

Теоретичний аналіз джерел наукової розвідки дозволив з'ясувати, що культура – поняття багатогранне, має велику кількість визначень і тлумачень та при цьому характеризується дослідниками (Т. Гриценко [9], М. Кагана [14], К. Прокоф'єва [36], О. Столяренко [45] та ін.) у такий спосіб, як: система матеріальних і духовних

цінностей; результат розвитку особистості; форма діяльності; система нормативних орієнтацій; система цінностей особистості та суспільства в цілому; світ, наповнений людським змістом.

Проведена теоретична робота дала можливість визначити низку концепцій, які характеризують поняття «культура» та різняться відмінними рисами визначень зазначеного феномена: онтологічна – розглядає культуру як зміст соціального життя, штучний світ, створений людством; аксіологічна – характеризує культуру як ціннісно-сміслові основи діяльності, поведінки та спілкування людей; гносеологічна – виокремлює культуру як пам'ять, досвід людства, інформаційний простір епохи; антропологічна – визначає культуру як втілення сутності людини, її ментальності, своєрідності відношення до світу та життя [36].

В аспекті дослідження слушним є позиція М. Кагана, в якій автор пропонує розглядати феномен «культура» в ракурсі трьох модальностей: людської (культура представлена як культурний потенціал людини, що виступає як творець культури та її творчості); процесуально-діяльнісної (культура виступає як способи людської діяльності, опредмечення, розпредмечення та спілкування людей, учасників обох процесів); предметної (культура характеризує багатоманітність матеріальних, духовних, художніх творів, що є «другою природою» явищ) [14].

У педагогіці культура виступає сенсоутворювальним чинником та розподіляється на такі види, як: елітарна та масова, духовна й матеріальна, народна й особистісна, національна, мовна, культура мовлення, інформаційна, поведінкова, культура спілкування, читання, емоційна й інтелектуальна, фізична культура та ін. [19]. З іншого боку, в характеристиці культури виокремлено такі підгрупи: побутова (особливості народів певної території); політична (фактор, обумовлений соціально-економічними відносинами різних народів у різні часи); правова (рівень упорядкування правових відносин); художньо-творча (багатоаспектність, багатовимірність людської художньої діяльності); технічна (взаємозв'язок людини та машини); виробнича (етичні відносини між членами виробничих колективів).

Розглядаючи сутність зазначено феномену вважаємо за необхідне наголосити на функціях і формах прояву культури. Так, до важливих функцій культури вчені (Т. Гриценко, С. Гриценко, А. Кондратюк та ін.) відносять: людинотворчу (засвоюючи досягнення культури, людина пізнає себе, визначає своє місце в суспільстві, світі, мету свого життя); інформативну (збагачення людини попереднім

досвідом); регулятивну (завдяки нормам і правилам відбувається організація спільного проживання людей); аксіологічну (встановлення ціннісних пріоритетів); гедоністичну (спрямування на отримання задоволення, насолоди) [9]. Виокремлюючи форми прояву культури, Б. Єрасов зауважує на: релігії, праві, науці, подіях, художній продукції, процесах суспільства, окремих індивідах, господарському, соціальному, політичному житті людей зокрема [12].

В межах об'єкту дослідження та ефективності формування культури під час підготовки здобувачів вищої освіти слухним є наукові роздуми В. Радкевича, в яких автором доведена реалізація таких парадигм, як:

- культурної (цінності культуровідповідної освіти, що спрямовані на активне усвідомлення майбутніми вчителями способів поведінки, діяльності, творчої взаємодії, співробітництва, культурного розвитку, самореалізації в освітньому середовищі);
- соціокультурної (зумовлює необхідність оволодіння майбутніми учителями професією як культурно-історичною моделлю діяльності людини);
- соціо професійної (професіоналізм педагогічної діяльності виступає важливою умовою соціального захисту майбутніх учителів, їхньої конкурентоздатності на ринку праці);
- суб'єктнодіяльнісної (формування професіоналізму на основі створення умов, що забезпечують розвиток особистості майбутнього вчителя, як творчого суб'єкта професійно-педагогічної діяльності);
- особистісно орієнтованої (спрямована на розвиток особистості майбутніх учителів та реалізацію особистісно орієнтованих цілей навчання, виховання, повагу до загальнокультурних цінностей, народних традицій, до людей, до себе;
- когнітивної (забезпечується проектування навчальної діяльності, її відображення в навчальних програмах, підручниках, навчальних, методичних посібниках);
- функціональної (забезпечує підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності з урахуванням соціально-економічних вимог, особистісного і суб'єктного розвитку);
- компетентнісної (передбачає випереджувальне оновлення змісту, форм навчання, соціалізацію особистості майбутнього вчителя в культурно-освітньому й професійному середовищі, формування педагогічного мислення, комунікабельності, готовності до особистісного, професійного самовизначення в умовах полікультурної взаємодії [37].

Відтак, спираючись на предмет дослідження, зауважимо, що психологічна культура є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром.

Загальні підходи до вивчення психологічної культури особистості та професіоналу відображено в дослідженнях Б. Ананьєва, М. Басова, О. Бодальова, Л. Виготського, В. Дружиніна, М. Іванова, Є. Клімова, М. Обозова, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Семікіна та ін.). Роль психологічної культури в професійній діяльності вчителя, забезпеченні ефективної взаємодії, взаєморозумінні та співпраці, соціокультурній детермінації життєвого самовизначення, гармонізації внутрішнього світу вивчали А. Деркач, В. Зазикін, В. Зінченко, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Петровский та ін.

Аналіз наукового фонду надав можливість встановити, що науковці тлумачать сутність психологічної культури як: частину загальної культури людини, як члена родини, громадянина, фахівця, що передбачає засвоєння ним системи знань у галузі наукової психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки і використання цих знань в буденному житті, в самоосвіті та професійній діяльності (за Є. Клімовим [17]); комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях (за О. Мотковим [26]); культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності, з точки зору психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості по відношенню до себе і відповідно цим феноменам вдосконалення своїх особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективній життєдіяльності (за Ф. Мухаметзяною [27]); комплекс розвинених спеціальних потреб, здібностей та вмінь людини. З іншого боку це продукт соціалізації, освіти, виховання й самовиховання особистості (за В. Семікіним [41]); психологічна освіченість людини у поєднанні з готовністю й умінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищенні ефективності спілкування і самовдосконалення (за М. Хатуєвою [49]); інтеграційне новоутворення особистості, яке охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності та забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому (за Н. Певзнер [33]).

Варто наголосити, що психологічну культуру нерідко ототожнюють з педагогічною. Педагогічна культура найчастіше

розглядається у дослідженнях, присвячених аналізу особливостей педагогічної діяльності, вивченню педагогічних здібностей, педагогічної майстерності вчителя, способом життєдіяльності, інструментом реалізації індивідуальних творчих сил у людській діяльності (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.) [33].

Автори Є. Бондаревська (2000), О. Булкін (2003), І. Відт (2002), Є. Захарченко (2002) та ін. розглядають педагогічну культуру як складну відкриту систему, що самоорганізується, інформаційно забезпечується та спрямовується наукою, мистецтвом, релігією, морально-етичними постулатами суспільства, практичним досвідом людства. Водночас, вона репродукує і транслює новим поколінням духовно-естетичні, морально-етичні цінності окремої людини, суспільства, нації і всього людства.

В контексті дослідження слушним є погляди З. Паршикової [32], в яких авторка розглядає педагогічну культуру як явище, що існує на рівні суспільства і сформовано в конкретних історичних і соціально-культурних умовах. За змістом вона є сукупністю найбільш поширених знань про навчання і виховання, особливості педагогічних практик; наявні норми і традиції виховання, в т. ч. суспільного, сімейного тощо. У конкретному закладі освіти також діє певна педагогічна культура – сукупність етичних, психологічних і професійних позицій, підходів і методів. Нарешті, кожний педагог, учитель або вихователь є носієм власної педагогічної культури – сукупності особистих професійних настанов, принципів, прийомів, вироблених на основі досвіду й майстерності та відтворюваних у професійній діяльності. За визначенням автора «педагогічна культура – це деяка сукупність (подекуди не просто сума, а система, відкрита або закрита) ціннісних ставлень до освіти і дитини, які наочно і практично реалізуються в освітніх процесах. Показниками педагогічної культури (в різних її формах) є стан і якість освіти, рівень її у суспільстві, культура організації освіти в конкретній школі, майстерність окремого педагога, комунікативна культура». На думку вченої доцільно характеризувати сучасний стан педагогічної культури за такими змінами: у навчанні – це індивідуалізація освіти через саморозвиток, навчання зі спіранням на особистісне знання, суб'єктний досвід, індивідуальну зацікавленість, включеність у мультикультурне співтовариство, формування толерантності; продуктивна соціалізація через професійну орієнтацію та практичне (продуктивне) оволодіння елементарними методами і засобами діяльності в різних сферах соціальної дії;

вихованні – демонстрація, критичне осмислення загальноприйнятих гуманістичних цінностей та норм поваги до особистості; ставлення до природи, культурної різноманітності; розвиток самостійності, незалежності дитини, здібності до етичного вчинку і моральності поведінки; педагогічній підтримці – це підтримка в дитині всіх проявів самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації; турбота про комфортабельні умови його життєдіяльності в школі; захист його свобод і прав; допомога у вирішенні індивідуальних проблем. Вчена визначає такі основні напрямки, у яких відбито три глобальні плани розгляду культури майбутнього вчителя, як: план культури особистості, план культури діяльності і план культури соціальної взаємодії. У плані особистості це наступні напрями: культура відношення і культура саморегуляції; у плані діяльності – культура інтелектуальної діяльності та культура предметної діяльності; у плані соціальної взаємодії – культура поведінки й культура спілкування [32].

Отже, в цій концепції акцент робиться на тому, що педагогічна культура пов'язується не стільки з предметним змістом навчальних дисциплін, скільки з прийомами і методами позиціонування у взаємодії з дітьми, міжособистісної взаємодії у спілкуванні та співпраці.

Відповідно до загальної та універсальної структури культури, сутність педагогічної культури починає оформлятися і виявляти себе у: навченій та вихованій відповідно до різноманітних потреб та інтересів певних соціальних груп людини, здатної активно прилучатися до їхньої життєдіяльності; традиціях сімейного, релігійного, конфесійного, ремісничого та іншого виховання, що склалися у межах певних соціальних груп і виявляли особливості їхнього світогляду, мислення, ставлення до довкілля й самої людини; цінностях, що визначали доцільність і спрямованість навчання і виховання людини в різних соціальних умовах; певних правилах поведінки між учителем і учнями, вчителем і батьками, вчителем і соціальною групою, що залучала його до педагогічної діяльності; спеціальній мові, термінології, що кодувала зміст педагогічної діяльності у творах народної педагогіки, наукових, релігійних, філософських трактатах і розкривала певний погляд на призначення людини навченої та вихованої, сутність педагогічної діяльності та вимоги щодо її організації.

Відтак, в контексті послідовності становлення культури як унікального й універсального явища, педагогічна культура за своєю



сутністю конкретизує цей шлях, надаючи всім його складовим особливого педагогічного змісту і сенсу. За своєю сутністю педагогічна культура є одним із способів задоволення первісних соціальних потреб людини, зумовлених її існуванням як члену роду, сім'ї, общини, конфесії тощо.

У педагогічній культурі закріплюється, зберігається і передається іншим поколінням досвід життєдіяльності людини в певних соціальних ролях: дитина, жінка, чоловік, член родини, господарства, роду, церкви, місцевої (сільської) спільноти та інших. Усвідомлення досвіду життєдіяльності в соціумі стає підставою для визначення змісту діяльності вчителя та цінності її результатів [31].

Але поряд з цим, Є. Бондаревська зазначає, що висока педагогічна культура має розглядатись як головна характеристика особистості, діяльності й педагогічного спілкування учителя. Вона реалізується як динамічна система педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності, особистих досягнень учителя у створенні зразків педагогічної практики та їхньої цінності з позиції людини культури [4]. Вчена підкреслює, що культурного, з погляду норм педагогічної професії, вчителя характеризує:

- пошана гідності іншої людини, вихованця, який навчається, і збереження власної гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутового, професійного, суспільного), тобто культура особистості, саморегуляції;
- адекватність (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) у ситуаціях побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування;
- дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і мультикультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, відношення, соціальної взаємодії в полікультурному просторі;
- актуальна готовність використання індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничо-наукових, економічних, політичних, правових і т. ін.), сформованого змістом професійної підготовки у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної та предметної педагогічної діяльності, культура інтелекту;
- усталена потреба задоволення і продовження особистого соціокультурного (етичного, інтелектуального, естетичного і т. п.) розвитку і саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення;

- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; напрямках історії та збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура і т. д.), тобто загальноцивілізаційна культура;

- соціальна відповідальність за себе, за благополуччя інших, тобто культура соціального буття [4].

Визначаючи логіку дослідження феномена психологічної культури, було встановлено, що сучасний стан наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи визначається зростанням уваги не тільки до прикладних, але й фундаментальних проблем.

Відтак, досліджуючи структуру психологічної культури варто погодитись з думкою А. Бодальова, О. Зубри, О. Моткова, В. Семикіна, О. Тульської та ін. Так, О. Зубра (1996) визначила в структурі психологічної культури такі компоненти, як: психічні процеси, стани, властивості, сенситивність, емпатія, рефлексія. А. Бодалев (2002) в структурі психологічної культури наголошує на: спрямованості; певному рівні розвитку пізнавальних процесів; емоційному середовищі; ситуативній поведінковій адаптивності; адекватній самооцінці; здатності до саморегуляції. О. Мотков (1993) до структури розвиненої психологічної культури включає: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; психічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати і реалістично оцінювати власну особистість та особистість інших [26].

Проте, вважаємо необхідним наголосити на дослідженні В. Семикіна, в якому наведено найбільш повну змістову структуру психологічної культури, що включає такі компоненти: когнітивний (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ та особово-індивідуальні особливості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості); рефлексивно-перцептивний (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе та інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації); афективний (чуйність до людей, розвинена емпатія й уміння співпереживати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору); вольовий (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність подавити негативні емоційні дії та сильні переживання, здатність не допускати зривів

діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні етичних цінностей та етичних принципів, надійність); комунікативний (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, уміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура); регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, уміння управляти своїми психічними властивостями і розумом, сумлінність, етична саморегуляція); підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, розвинені уміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпляче ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, сумлінність, внутрішня гідність, інтелігентність); ціннісно-смысловий компонент (соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага) [41].

Відтак, спираючись на вищезазначене доходимо висновку, що розглядаючи психологічну культуру кожен учений спирається на певну концепцію, в рамках якої він аналізує це поняття. З іншого боку, погоджуючись з думкою А. Деркача, високий рівень сформованості психологічної культури впливає на прагнення до індивідуального стилю праці та творчості, адекватної самооцінки, цілісної Я-концепції під час становлення та розвитку особистості, компетентності в різних видах діяльності зокрема.

Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження дала можливість визначити психологічну культуру майбутніх учителів як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, а також є критерієм загальної зрілості особистості.

## **2. Взаємозв'язок психологічної культури та особистісної зрілості майбутніх учителів**

Аналіз наукового фонду доводить, що проблематика зрілості у педагогіці та психології досліджена за різними контекстами та визначається вченими за такими розвідками, як: соціально-професійної зрілості (О. Ганжа, 2011; Г. Яворська, 2006); особистісної зрілості (О. Лукасевич, 2010; Л. Потапчук, 2001; О. Темрук, 2006; О. Штепа, 2006); громадянської зрілості (Т. Мироненко, 2001); емоційної зрілості (І. Павлова, 2005); соціальної зрілості (С. Поліщук, 2007; В. Радул, 1998) та ін. Незважаючи на широкий спектр

досліджень означеного конструкту, питання формування особистісної зрілості майбутніх учителів під час професійного становлення залишається відкритим.

У психології поняття зрілість і дорослість нерідко ототожнюються. Дорослість і зрілість у психології розглядаються як найбільш тривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості. На відміну від психології, в акмеології зрілість не ототожнюється з дорослістю, навпаки, ці категорії відрізняються. З акмеологічної точки зору, зрілість особистості – наймасштабніша категорія, що включає переважно розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності її поведінки і відносин. Зріла особистість відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, що має гуманістичну спрямованість, а не тільки високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією. Саме тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше пік зрілості – «акме» (вершина, найвищий ступінь) – розглядається як багатовимірна характеристика стану дорослої людини, що охоплює певний період її прогресивного розвитку, пов'язаного зі значними професійними, особистісними й соціальними досягненнями [38].

Розглядаючи наукову категорію «особистісна зрілість» було встановлено, що багатогранність дослідження позначається на неоднозначності її термінологічного оформлення. Вчені визначають особистісну зрілість як: ефект самостійно пережитої людиною в зрілому віці ненормативної кризи ідентичності. Самостійність вказує на здатність людини без сторонньої допомоги, покладаючись тільки на себе, вийти зі складної ситуації. Найбільш яскравим показником сформованої особистісної зрілості є самодетермінація, яка проявляється у взаємоактивації свободи та відповідальності. О. Штепою виділено десять експлікованих рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [53]. З іншого боку, особистісну зрілість характеризують такими рисами: самоприйняття; суб'єктність, здатність до вчинку; відповідальність, інтернальний локус контролю; саморегуляція; соціабельність; трансценденція; креативність; самостійність; самоактуалізація; філософське почуття

гумору; інтелектуальність; автентичність; нонконформізм; моральність; психічне здоров'я [11].

З огляду на зазначене доходимо висновку, що від рівня сформованості особистісної зрілості залежать навчальні досягнення майбутніх учителів, які проявляються у наступному: в усвідомленні професійно-педагогічної позиції; формуванні готовності до проєктування індивідуальних траєкторій; становленні суб'єктності під час засвоєння різних видів діяльності та саморозвитку.

Сьогодні спонукає вчителів постійно самовдосконалюватися, усвідомлювати перспективи власного професійного розвитку, максимально використовувати особистісні інтелектуальні здібності, оцінювати власну професійну діяльність та її результативність, що, у свою чергу, тісно пов'язано з професійно-педагогічною позицією.

Проаналізувавши наукові джерела із різних галузей наук, було встановлено, що на сьогодні немає єдиного визначення й тлумачення поняття «позиція». Вченими цей конструкт розглядається за допомогою таких наукових категорій, як: спрямованість (Л. Божович, 1969), діяльність (О. Леонтьєв, 1975), свідомість (С. Рубинштейна, 2004), ставлення (В. Слободчиков, 2000), активність (В. Бедерханова, 2001).

Якщо звернутися до літературних джерел (Ш. Амонашвілі, Л. Грігор'єва, В. Максимова, В. Марков, С. Пальчевський, А. Петровський, Т. Стефановська, І. Якиманська та ін.), в яких описуються похідні від дефініції «позиція», то можна дійти висновку, що сьогодні застосовується широкий її спектр: світоглядна (актуальний стан цілісного світогляду особистості, що зумовлює прояв у суб'єкта освітнього процесу системи особистісних цінностей і нормативів, що має реалізуватися на практиці [8]); педагогічна (особистісно-гуманний підхід до дитини, що заснований на професійних знаннях, професійному досвіді, творчому підході до педагогічної праці [1]); життєва (відношення до суспільства, праці, людей, середовища [23]); соціальна (відношення, які визначають стиль поведінки [34]); професійна (відношення до значущості власної професії, що обумовлені діями та поведінкою [44]); акмеологічна (налаштування на конгруентність у стосунках з вихованцем, сприйняття його у світлі потенційних можливостей, готовність до здійснення педагогічного патронату на основі реалізації цих можливостей, пошук шляхів професійного удосконалення для виконання цих завдань [30]); особистісно-орієнтована (рефлексування власних інтелектуальних дій під час вирішення творчих завдань [54]);

суб'єктна (заснована на системі відношень людини до світу, інших людей, себе, згідно якої здійснюються власні вчинки та життєві вибори [22]).

На підставі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури (Г. Коваленко [18], Б. Сосновського [43], Л. Рибалко [39] та ін.) визначено доцільність усвідомлення майбутніми вчителями професійно-педагогічної позиції завдяки цілеспрямованому переорієнтуванню їхніх поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості.

Аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури переконує, що увагу багатьох науковців і педагогів-практиків привертає проблема сутнісного наповнення професійно-педагогічної позиції вчителя та її формування. Так, педагогічну позицію розглядають як: досягнення вчителем деякої гармонії, що надає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у громадське життя й педагогічну працю, а також психологічний комфорт (за О. Бондаревською [3]); активна взаємодія вчителя із середовищем, де він існує та формується (за С. Вершловським [5]).

Зазначимо, що існують різні підходи до трактування поняття професійної позиції, зокрема її розглядають як: засіб реагування в ситуації педагогічної діяльності й професійної саморегуляції, пов'язаної із розвинутою системою ціннісних орієнтацій (за Л. Лесохиною [29]); єдність очікуваної професійної поведінки та її реального втілення у процес педагогічної взаємодії, в основі чого покладено індивідуальний стиль діяльності, нестандартне виконання професійних функцій в умовах співробітництва і співтворчості вчителя й учнів (за Л. Кондрашовою [20]); складову життєвої позиції, показник самовизначення вчителя в сфері професійної діяльності; складову цілісної професійної структури особистості студента (за В. Радулом [38]).

Заслугує уваги тлумачення професійної позиції Є. Рогова [40]. Автор виокремлює дистанційну, «рівневу» та кінетичну, які, на нашу думку, мають бути усвідомлені майбутніми вчителями під час професійного становлення.

Так, відповідно, перша позиція (дистанційна – визначення духовної відстані між суб'єктами взаємодії) характеризується трьома основними ознаками: «далеко» (відсутність щирості у взаєминах, формальне виконання своїх обов'язків), «близько» (друг своїх вихованців, реалізація разом з учнями творчих задумів), «поруч» (поважливе ставлення до учнів, неформальне ставлення до

своїх професійних обов'язків). Наступна позиція – «рівнева» (характеризує ієрархічний зв'язок педагога і вихованців у їхній взаємодії), тобто це прихильність суб'єктів один до одного «по вертикалі»: «під» (схилання перед природою дитинства, боязнь втручання у процес розвитку дитини); «над» (адміністративний тиск на вихованця, оскільки «він малий, недосвідчений, недотепний»); «нарівні» (визнання Людини і в дитині, і в учителі). Остання позиція – кінетична – передбачає стан людини відносно іншого у спільній діяльності, у спільному русі до мети: «попереду» (авангардну роль педагога, тобто він веде за собою своїх вихованців); «позаду» (роль того, кого ведуть); «разом» (обидва суб'єкти виробляють стратегію спільних дій для досягнення спільної мети) [40].

Досліджуючи проблематику професійно-педагогічної позиції, А. Маркова визначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя й діяльності [24]. Дещо по-іншому розглядає цю дефініцію Н. Гузій [10], акцентуючи на тому, що це ціннісно-мотиваційне утворення творчого характеру більш високого рівня, що виражає сформовану розгалужену систему емоційно забарвлених ставлень педагога до педагогічних явищ та професійно значущих цінностей педагогічної культури. Слушним є те, що на думку вченої сформована професійно-педагогічна позиція вчителя зумовлює продуктивне суб'єктно-творче ціннісне самовизначення на основі набуття особистісного смислу значущих потреб і цілей.

З огляду на вищезазначене, професійно-педагогічну позицію вчителя розуміємо як стійку систему переконань, що характеризується усвідомленістю будь-якого педагогічного явища в його діяльності, наявністю необхідних компетентностей для здійснення її на високому рівні, а також сформованістю професійного світогляду.

Посилення гуманітаризації змісту освіти, безперервна зміна обсягу й складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів, які потребують постійного пошуку сучасних організаційних форм і технологій навчання вимагає від педагогів зміну характеру ставлення до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень [28].

Заслуговує на увагу огляд досліджень з проблеми використання індивідуальних освітніх траєкторій в освітньо-виховному просторі навчальних закладів, який подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Контент-аналіз змістовного наповнення поняття  
«індивідуальна освітня траєкторія»**

№	Поняття	Сутність	Автор, рік видання
1	Індивідуальна освітня траєкторія	усвідомлення й узгодження із педагогом вибору основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм та методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів	А. Хугорської, 2000 [50]
2	Індивідуальна траєкторія професійного розвитку	персональна стратегія професійного зростання студента, вдосконалення його особистісних якостей, формування професійних компетенцій, що вибудовуються на підставі усвідомлення й суб'єктизації професійних завдань, цінностей, норм, а також визнання унікальності особистості та створення умов для реалізації її потенціалу.	І. Бережна, 2012 [2]
3	Індивідуальна освітня траєкторія студента	форма індивідуалізації та диференціації професійної освіти, що базується на свободі вибору учнями мети, змісту, методів, засобів, способів рефлексії та темпу навчання у спільній діяльності з викладачем	Е. Черняєва, 2008 [51]
4	Проектування індивідуальної освітньої траєкторії навчання	конструктивна пізнавальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості студента, що забезпечує набуття ним досвіду виконання специфічних особистісних функцій: свідомий вибір, цілепокладання, самореалізація, соціальна відповідальність та ін.	Н. Кемерова, 2010 [16]



Як бачимо з таблиці 1, «індивідуальна освітня траєкторія», поперше, поняття не нове; по-друге, воно пов'язано з категоріями дидактики, різними діяльними аспектами суб'єктів освітнього процесу, особистісними та професійними якостями, внутрішнім потенціалом тощо.

Проведена теоретична робота дала можливість визначити, що індивідуальна освітня траєкторія може характеризуватися змістовим, діяльним і процесуальним напрямом реалізації, що сприяє розвитку мотивації навчання, внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього вчителя, здатністю побудови траєкторії самонавчання, завдяки чому воно стає суб'єктом і продуктом власної освіти [16; 52].

Здійснивши огляд феномену «індивідуальна освітня траєкторія» та з'ясувавши його сутність, було визначено актуальність підготовки майбутніх учителів до її проектування у подальшій професійній діяльності. Зазначений процес буде ефективним, якщо: використовується діагностичний апарат, що включає методи визначення рівня організаторських, комунікативних, аналітичних, рефлексивних здібностей, мотивації досягнення, творчого потенціалу, готовності до професійної діяльності; формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів здійснюється поетапно: від несистемних знань про способи їх проектування й невизнання ролі учнів у цьому процесі до усвідомлення потреби в проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії учнів, системних навичках діагностики освітніх потреб, розробки проекту індивідуальної освітньої траєкторії та здійснення аналізу й рефлексії на різних етапах; формування готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальних освітніх траєкторій учнів буде здійснюватися системою засобів, у якій домінувальним засобом буде проектна діяльність; реалізація засобів буде здійснюватися за наступних умов: проектна діяльність передбачає роботу в нестабільних складах міні-груп; в основі побудови моделі педагогічної ситуації лежать фрагменти педагогічної реальності; у роботі з кейсами забезпечена доступність інформаційних матеріалів; в аналізі педагогічних ситуацій поєднуються індивідуальна й групова форми роботи; цілеспрямованість [47].

Підсумовуючи, доходимо висновку, що під час проектування власних індивідуальних траєкторій розвитку майбутні вчителі матимуть можливість опановувати знаннями та вміннями, що виступають складниками психологічної культури, а тому залучення

до такої роботи виступає необхідністю під час їхньої підготовки до здійснення професійної діяльності.

Слід наголосити, що в сучасній педагогіці знаходимо низку наукових досліджень, у яких розглядаються різноманітні аспекти понять «суб'єкт» (А. Адлер, Б. Ананьєв, М. Бердяєв, А. Деркач, Е. Еріксон, К. Левін, С. Рубінштейн, В. Франкл та ін.) і «суб'єктність» (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, О. Волкова, О. Леонт'єв, А. Маркова, А. Петровський, В. Слободчиков, В. Шадріков, В. Ягупов та ін.) в межах філософського, соціологічного та психологічного напрямків. Незважаючи на достатню кількість психолого-педагогічних досліджень: М. Агулов (2010), З. Адамська (2010), С. Дьяков (2006), Л. Іванцев (2003), О. Легун (2005), С. Пелипчук (2007), М. Рябенко (2007), О. Цимбал (2011), Н. Якса (2009) та ін. питання формування суб'єктності майбутніх учителів під час професійного становлення залишається відкритим.

Аналіз наукової літератури з проблеми визначення категорії «суб'єктність» надав змогу зробити висновок, що багатогранність дослідження позначається на неоднозначності її термінологічного оформлення. Вчені визначають суб'єктність як: властивість, яка розкриває сутність людського способу буття, що полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу і себе в ньому, і здатність відтворювати взаємообумовлені зміни у світі, інших людях, у собі (Волкова, 1998); соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидною і безпосередньо даною формою самобуття людини» (Татенко, 1996); наявність неповторного професійного «Я», в його унікальності та творчості, у професійній та фаховій компетентності у педагогічній справі та педагогічній діяльності.

Зауважимо, що суб'єктність сучасного вчителя пов'язана із здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність, педагогічну діяльність у предмет практичного перетворення та вдосконалення. Сутнісними властивостями цього процесу є: цілепокладання власного професійно-особистісного розвитку і себе як регулятора цих процесів; вибір, знаходження і продукування психолого-педагогічних засобів для досягнення поставленої мети; прийняття рішень для максимального досягнення мети за будь-яких можливих умов; виконання прийнятих рішень; оцінка результатів та аналіз досягнутого ступеня успішності; накопичення індивідуального досвіду, фіксація результатів і способів розвитку власних суб'єктних якостей [15].

На підставі вищезазначених визначень, а також аналізу підходів різних авторів, що досліджували цю проблем (А. Деркач, С. Пальчевський, Л. Мітіна та ін.) було встановлено, що становлення суб'єктності відбувається в засвоєнні різних видів діяльності та під час саморозвитку [30]. Проблема розвитку у вітчизняній психолого-педагогічній науці є ядром досліджень особистості (типологія й класифікація особистості, концепція особистості, характер, здібності, спрямованість, відносини тощо) [46]. Зауважимо, що поняття «розвиток» частіше визначається як: природно здійснюваний процес позитивних кількісних і якісних змін у матерії, свідомості, суспільстві та ін.; об'єктивно наявний феномен, який стосовно людини виявляється у формах інтелектуального, фізичного, морального, особистісного, професійного та іншого розвитку [25].

Узагальнення наукових досліджень (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, Л. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.) дозволило дійти висновку, що під саморозвитком розуміють фундаментальну здібність людини ставати й бути дійсно суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. З іншого боку, це одна з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини, в тому числі і з його перетворення, поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє себе, будує себе, досягає сенс свого існування. До загальних форм саморозвитку, які дозволяють особистості виразити себе й реалізуватись різним чином, науковці відносять такі: самовизначення, самоактуалізація, самореалізація.

Під самовизначенням розуміють процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. Самовизначення особистості насамперед базується на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує та які намагається втілити в повсякденне життя. Засобами самовизначення є послідовна рефлексія дій, оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми у процесі їх реалізації [7, с. 893].

Наступною формою саморозвитку є самоактуалізація, під якою визначають процес розвитку творчої індивідуальності, який

дозволяє правильно організувати роботу особистості над собою, зважаючи, що самостійність у поглядах та думках означає потребу «пропускати» думки інших людей через призму власних переконань, власних життєвих спостережень [6]. Педагогічний сенс розвитку самоактуалізації майбутніх учителів під час професійного становлення проявляється в: реалізації мети навчання (формування всебічно розвинутої особистості); підвищенні усвідомленості професійної діяльності (набутті необхідних компетентностей); ефективності та організованості навчального процесу в сучасному закладі вищої освіти.

Як справедливо наголошує С. Пальчевський, самореалізація, на відміну від самовизначення та самоактуалізації, відіграє важливу роль на всьому життєвому шляху особистості, а також визначає її конкурентоспроможність [30]. У цьому напрямі слушним є роздуми В. Радула, в яких автор, говорячи про сутність професійної самореалізації вчителя, визначає, що цей процес неможливий без постійного самовдосконалення, максимальної реалізації всіх його можливостей, творчого ставлення й підвищення продуктивності педагогічної діяльності, визначення шляхів досягнення професіоналізму. З іншого боку, в центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у визначенні напряму й засобів особистісного зростання [38].

Відтак, розглядаючи особистісну зрілість як цілісний системний феномен було встановлено, що серед механізмів розвитку структурних елементів особистісної зрілості майбутніх учителів доцільно виокремити емоційний інтелект, критичне мислення та морально-вольові якості. У зв'язку з цим виникає інтерес до особливостей формування особистісної зрілості майбутніх учителів, що полягає у розвитку цих механізмів, які впливають на навчальні досягнення під час їхнього професійного становлення.

Реалії сьогодення вимагають від майбутніх учителів сформованої здатності до критичного мислення, під яким розуміють не тільки виявлення недоліків у судженнях інших людей, а й один із способів інтелектуальної діяльності, що характеризується такими вміннями, як: визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків; виявляти упереджені ставлення, думки й судження; відрізнити факти, що завжди можна перевірити, від припущення; брати під сумнів логічну непослідовність усного чи письмового мовлення; визначати суть проблеми й альтернативні шляхи її

творчого розв'язання; відокремлювати головне від несуттєвого в тексті чи мовленні та вміти акцентуватися на першому і т. ін. [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Б. Блум, Ю. Деркаченко, Дж. Дьюї, А. Ємельянова, С. Терно, Ю. Яковенко та ін.) дав змогу встановити, що критичне мислення використовують для вирішення завдань, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень. Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. В аспекті дослідження схиляємося до визначення О. Пометун, в якому авторка під критичним мисленням розуміє такий вид мислення, який характеризується самостійністю та відповідальністю, передбачає здатність людини побачити проблему, проаналізувати інформацію, побачити шляхи вирішення проблеми, обрати найкращий варіант розв'язання, обґрунтувати свій вибір. Авторка зазначає, що до основних характеристик критичного мислення слід відносити: активність, відповідальність, дисциплінованість, рефлексивність, логічність, самостійність, цілеспрямованість [35].

Стислий огляд тлумачень поняття «емоційний інтелект» показав, що дослідники (О. Власова, Г. Гарскова, Д. Люсін, Е. Носенко, О. Саннікова, А. Петровська, Д. Ушакова та ін.), розкриваючи його зміст, звертались, перш за все, до розмежування конструктів «емоції» та «інтелект». З іншого боку, в сучасній психології емоційного інтелекту спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту цього поняття, як «емоційне самоусвідомлення», «емоційна розумність», «емоційна освіченість», «емоційна грамотність». Загалом, розкриття змісту емоційного інтелекту відбувається через застосування понять «спроможність», «здібність», «здатність», з акцентом на ціннісній сутності емоційного інтелекту, на його функціональній властивості відображати внутрішній світ особистості.

Отже, спираючись на предмет нашого дослідження, слід наголосити, що емоційний інтелект починається з розуміння своїх емоцій, адже тільки усвідомивши свої емоції ми можемо навчитися розумінню емоцій інших людей і причин, що їх викликали. У зв'язку з цим, на розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів впливає сукупність внутрішніх та ідентифікованих мотивів, які забезпечують успішність навчальної діяльності, високі показники емоційної креативності, самооефективності як переконаності у власній продуктивності, загального інтелекту та низькі показники

навчальної тривожності, зокрема почуттів гніву, власне тривожності, неспокою та надмірної емоційності під час перевірки знань [55].

Враховуючи специфіку професійної діяльності сучасного вчителя та спираючись на наукові доробки вищезазначених учених було встановлено, що морально-вольові якості мають особливе значення та впливають на формування особистісної зрілості під час професійного становлення [10]. Підґрунтям цьому виступає дослідження Н. Семченко, в якому доведено, що навчати і виховувати може лише вчитель, у якого сформовані емоційні та морально-вольові якості, причому моральність охоплює не тільки взаємовідносини людей, а й їхні моральні погляди, переконання, звички, почуття, поведінку людей тощо. Вважаємо, що майбутні вчителі повинні мати на достатньому рівні такі морально-вольові якості, як: гуманність (сприйняття дитини як найвищої цінності, шанобливе ставлення до неї як до унікальної особистості); соціальна відповідальність, почуття обов'язку (наявність потреби довільно взяти відповідальність за результати своєї поведінки перед собою, оточуючими людьми та суспільством у цілому); здатність враховувати наслідки своїх дій; почуття відповідальності за інших людей; альтруїзм (виражений достатньою мірою пріоритет у людини інтересів групи перед індивідуальними інтересами, здатність частково пожертвувати власним благом заради досягнення суспільних цілей); принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність (прагнення діяти відповідно до власних життєвих принципів, сумлінне виконання кожного фрагмента праці, бажання адекватно сприймати себе та свою поведінку); дисциплінованість (суворе дотримання розпорядку дня, чіткий розподіл роботи та часу на її виконання); честолюбність (наявність в учителя сильно вираженого мотиву до самоствердження, суспільного визнання, лідерства); гідність (позитивне ставлення до себе, розуміння власної значущості як особистості); працелюбність (схильність, бажання добровільно працювати заради досягнення певних цілей, загальне позитивне ставлення до роботи); мужність, рішучість, сміливість, стійкість (здатність до виправданого ризику, відсутність страху під час відстоювання своїх ідеалів, ідей тощо) [42]. Підсумовуючи, доходимо висновку, що психологічна культура є обов'язковим компонентом успішності включення майбутніх учителів як до саморозвитку в процесі життєдіяльності, так і до цілісності багатогранного існування.

### **3. Експериментальне дослідження впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів: констатувальний етап**

В експериментальному дослідженні на констатувальному етапі вибірково прийняли участь 90 здобувачів вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (Фізична культура)», 016 «Спеціальна освіта (Логопедія)» Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 1 року навчання. Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою вивчення впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів. З огляду на мету констатувального етапу дослідження було конкретизовано його завдання, що полягали в такому: визначити рівень усвідомленості та зацікавленості у формуванні психологічної культури майбутніми вчителями; встановити достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних; оцінити ступінь прояву механізмів, що впливають на рівні навчальних досягнень.

Для вирішення першого завдання досліджуваного явища було проведено анкетування майбутніх учителів з метою визначення ступеню їхньої обізнаності щодо психологічної культури. Набутий емпіричний матеріал свідчить, що переважна більшість респондентів здебільшого не усвідомлює її сутність. Так, на запитання «Що Ви розумієте під поняттям «психологічна культура?»» більшість респондентів (53%) відповіли, що це «прагнення досягти високих результатів у спілкуванні»; 39% респондентів порівнюють її з «психологічною компетентністю або психологічною готовністю»; 6% респондентів вважають, що це «необхідний набір якостей для здійснення професійної діяльності вчителя на високому психологічному рівні»; 2% респондентів зазначили, що це «висока культура володіння психологічними знаннями». Отже, як свідчать відповіді майбутніх учителів, вони мають досить поверхове уявлення про психологічну культуру. Здебільшого, їхнє розуміння зводиться до того, що це знання та вміння у різних галузях професійної діяльності сучасного вчителя.

На запитання «Наскільки актуальною, на Ваш погляд, є проблема формування психологічної культури?» більшість респондентів зазначили, що вона є «вкрай актуальною» (46,5% відповідно) та «важливою поряд з іншими» (30% відповідно), 23,5% респондентів не замислювалися над необхідністю формування психологічної

культури. Це пояснюється нерозумінням її сутності. Така ситуація, безумовно, свідчить про гальмування їхнього фахового становлення. На запитання «Ким Ви бажаєте працювати після закінчення університету?» частина опитуваних респондентів (61,4%) відповіли, що планують працювати за спеціальністю, але не в школі; 20,2% респондентів – не за спеціальністю і лише 12,2% – учителем у школі; ще не визначилась у виборі професії 6,2%. На запитання «Яким повинен бути сучасний учитель?» більшість респондентів (74%) відзначили, що він повинен бути: активним, толерантним, емпатійним, терплячим, добрим, комунікабельним, творчим, мобільним, духовним. 26% респондентів додали та зауважили на самооцінці, рефлексії, адаптуванні.

На запитання «Що, на Вашу думку, варто запроваджувати в університеті з метою формування психологічної культури?» всі респонденти відповіли майже однаково: «збільшення кількості навчальних годин, відведених на дисципліни з психолого-педагогічної підготовки». Слід наголосити на тому, що понад 85% респондентів зазначили доцільність введення практичного курсу з означеної проблеми. У зв'язку з цим доходимо висновків, що фахова орієнтація майбутніх учителів є недостатньою в аспекті психологічної підготовленості до професійної діяльності; нагальною постає потреба у більш цілеспрямованому впливі та активізації навчального процесу, спрямованого на формування психологічної культури майбутніх учителів під час професійного становлення.

Відтак, проведене анкетування дозволило зробити такі попередні висновки: майбутні вчителі визнають недостатню обізнаність щодо сутності психологічної культури та проблеми її формування; окреслюють шляхи покращення професійної підготовки в межах педагогічної діяльності. Це здебільшого пояснюється відсутністю безпосереднього досвіду професійної діяльності сучасного вчителя.

З метою поглибленого дослідження щодо вирішення другого завдання на констатувальному етапі дослідження було висунуто статистичну гіпотезу  $N_0$ : про несуттєвість або відсутність різниці одержаних результатів, відмінностей у становленні респондентів у контрольних та експериментальних групах під час навчання. Альтернативна гіпотеза  $N_1$  полягала в тому, що одержані результати різняться суттєво. Так, у процесі визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних, що вимірювались у порядковій шкалі, було проведено обчислення за наступним алгоритмом:



1. Занесення в таблицю спряження емпіричних частот розрядів.
2. Обчислення теоретичних частот за формулою:

$$f_{теор} = \frac{(\text{сума частот за відп.рядком}) \cdot (\text{сума частот за відп.стовбчиком})}{(\text{загальна кількість спостережень})} = \frac{n}{k} \quad (1)$$

де  $n$  – кількість спостережень,  $k$  – кількість розрядів ознаки.

3. Розрахування  $\chi_{emp}^2$  – емпіричне значення критерію за формулою:

$$\chi_{emp}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_e - f_t)^2}{f_t} \quad (2)$$

де  $f_e$  – емпірична частота,  $f_t$  – теоретична частота,  
 $k$  – кількість розрядів ознаки;

4. Визначення числа ступенів свободи за формулою  $\nu = L - 1$ , де  $L$  – кількість розрядів ознаки. Оскільки  $L = 3$ , з таблиці критичного значення отримуємо  $\chi_{0,05}^2 = 5,991$ .

5. Порівняння результатів із критичним значенням  $\chi_{0,05}^2$ . Якщо  $\chi_{емп}^2 \leq \chi_{кр}^2$ , робимо висновок, що характеристики порівнювальних вибірок співпадають на рівні значимості 0,05, тобто розходження між розподілами статистично недостовірне; якщо  $\chi_{емп}^2 \geq \chi_{кр}^2$ , є підстави зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик порівнювальних вибірок складає 95%, розходження між розподілами статистично достовірні. Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, отримане на констатувальному етапі експерименту значення критерію  $\chi_{emp}^2$  за першим механізмом дорівнює 1,16; за другим –  $\chi_{emp}^2 = 1,37$ ; за третім –  $\chi_{emp}^2 = 0,047$ . Це дозволяє зробити висновок, що за всіма складовими  $\chi_{emp}^2 = 0,859$  не перевищує табличне [13], тобто є підстава прийняти гіпотезу  $N_0$  про те, що відсутня різниця в одержаних результатах під час констатувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 2

**Результати перевірки альтернативних гіпотез на констатувальному етапі експерименту в контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах**

Механізми	Емпірична частота		Теоретична частота		$(f_e - f_i)$		$(f_e - f_i)^2$		$\frac{(f_e - f_i)^2}{f_i}$	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційний інтелект	20	22	22,7	19,3	-2,7	2,7	7,29	7,29	0,32	0,38
	16	18	14,3	19,7	1,7	-1,7	2,89	2,89	0,02	0,15
	8	6	7	7	1	-1	1	1	0,15	0,14
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0	0	11,18	11,18	0,49	0,67
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 1,16 < 5,991$									
Морально-вольові якості	19	20	21,7	17,3	-2,7	2,7	7,29	7,29	0,33	0,42
	15	18	13,3	19,7	1,7	-1,7	2,89	2,89	0,21	0,14
	10	8	8,9	9,1	1,1	-1,1	1,21	1,21	0,14	0,13
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0,1	-0,1	11,39	11,39	0,68	0,69
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 1,37 < 5,991$									
Критичне мислення	18	20	17,7	20,3	0,3	-0,3	0,09	0,09	0,005	0,004
	17	16	16,8	16,2	0,2	-0,2	0,04	0,04	0,002	0,002
	9	10	9,6	9,6	-0,4	0,4	0,16	0,16	0,017	0,017
<b>Сума</b>	44	46	44	46	0,1	-0,1	0,29	0,29	0,024	0,023
Статистичний висновок	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 0,047 < 5,991$									
Статистичний висновок x	$\chi^2_{0,05} = 5,991; \chi^2_{0,01} = 9,210; L=2; \chi^2_{emp} \leq \chi^2_{кр} = 0,859 < 5,991$									

Для вирішення третього завдання дослідження на констатувальному етапі було оцінено ступінь прояву емоційного інтелекту, морально-вольових якостей, критичного мислення майбутніх учителів. Для вирішення питання, чи впливає розвиток цих механізмів на навчальні досягнення майбутніх учителів, було використано також  $\chi^2$ -квадрат. Так, для показника навчальних досягнень були одержані такі частоти (ознаки): 21 особа з достатнім рівнем навчальних досягнень, 35 осіб із базовим та 34 особи з низьким рівнями. Перша група складає 23,3% вибірки, друга – 38,9% і третя – 37,8% від всієї вибірки. Під час розподілу за рівнем прояву емоційного інтелекту було обрано три рівних за кількістю

респондентів групи, в кожній по 30 осіб: низький, базовий і достатній. Другий показник навчальних досягнень за частотами ознаки діагностовано у 20 осіб із достатнім рівнем навчальних досягнень, 40 осіб із базовим і 30 осіб із низьким рівнями. Перша група складає 22,2% вибірки, друга – 44,5% і третя – 33,3% від загальної кількості респондентів. Під час розподілу за рівнем прояву морально-вольових якостей було обрано також по 30 осіб: низький, базовий і достатній рівні відповідно. Третій показник навчальних досягнень за частотами ознаки діагностовано у 19 осіб з достатнім рівнем навчальних досягнень, 45 осіб з базовим і 26 осіб з низьким рівнями. Перша група складає 21,1% вибірки, друга – 50% і третя – 28,9% від загальної кількості респондентів. Під час розподілу за рівнем прояву критичного мислення було обрано також по 30 осіб: низький, базовий і достатній. Всі емпіричні дані (частоти) подано в таблиці 3.

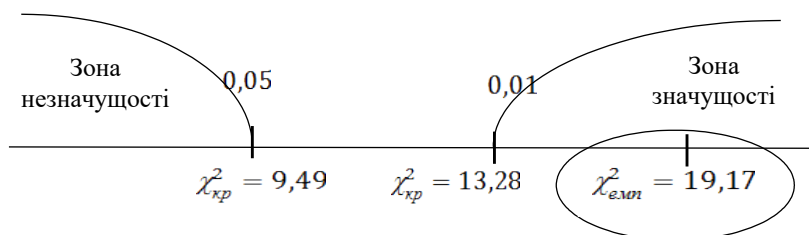
Таблиця 3

**Емпіричні дані механізмів та рівнів навчальних досягнень**

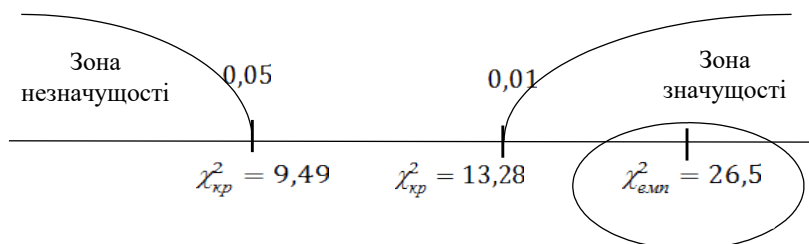
№	Механізми	Рівні	Оцінка навчальних досягнень						Всього
			низький		базовий		достатній		
			abc	Fm	abc	Fm	abc	Fm	
1	Емоційний інтелект	Низький	18	11,3	5	11,7	7	7	30
		Базовий	10	11,3	10	11,7	10	7	30
		Достатній	6	11,3	20	11,7	4	7	30
	Всього		34	34	35	35	21	21	90
2	Морально-вольові якості	Низький	20	10	5	13,3	5	6,7	30
		Базовий	5	10	15	13,3	10	6,7	30
		Достатній	5	10	20	13,3	5	6,7	30
	Всього		30	30	40	40	20	20	90
3	Критичне мислення	Низький	14	8,7	6	15	10	6,3	30
		Базовий	6	8,7	17	15	7	6,3	30
		Достатній	6	8,7	22	15	2	6,3	30
	Всього		26	26	45	45	19	19	90

В даному випадку підрахунки емпіричного значення критерію  $\chi^2$  квадрат було здійснено за такою формулою:  $\chi^2_{emp} = \sum_{i=1}^k \frac{d_i^2}{f_{mi}}$ , де  $d_i$  різниця між емпіричними та теоретичними частотами;  $f_{mi}$  – теоретична частота. В нашому випадку число ступенів свободи дорівнює 4. Відповідно до табличних даних [13],  $\chi^2_{кр} = \begin{cases} 9,49 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 13,28 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$

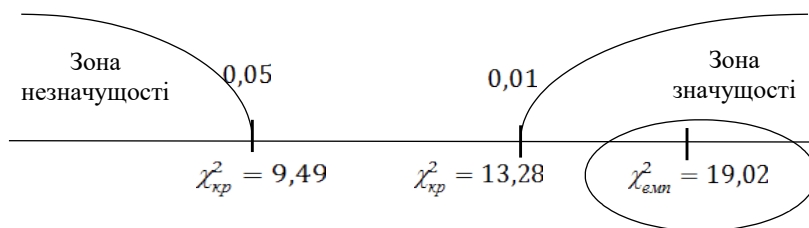
Для більшої наочності було побудовано «вісі значущості» відповідно до трьох емпіричних величин (див. рис. 1).



Емпірична величина відповідно до емоційного інтелекту



Емпірична величина відповідно до морально-вольових якостей



Емпірична величина відповідно до критичного мислення

**Рис. 1.** Вісі значущості відповідно до трьох емпіричних величин

Як видно з рисунку 1, емпіричні величини критерію  $\chi^2$ -квадрат містяться в зонах значущості. З іншого боку, слід прийняти гіпотезу  $H_1$  про те, що рівні розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється у навчальних досягненнях.

### **Висновки**

Проведений аналіз наукового фонду психолого-педагогічних досліджень надав змогу визначити, що у педагогіці культура виступає сенсоутворювальним чинником та розподіляється на такі види, як: елітарна та масова, духовна і матеріальна, народна й особистісна, національна, мовна та мислення, інформаційна, поведінкова та спілкування, читання, емоційна й інтелектуальна, фізична та ін. Розглядаючи сутність зазначено феномену було проаналізовано функції культури та форми її прояву.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість встановити, що науковці тлумачать сутність психологічної культури як: частину загальної культури людини, що передбачає засвоєння нею системи знань у галузі наукової психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки і використання цих знань в буденному житті, в самоосвіті і професійній освіті; комплекс культурно-психологічних прагнень, що активно реалізуються у відповідних уміннях; продукт соціалізації, освіти, виховання й самовиховання особистості. Резюмуючи результати теоретичного аналізу психологічної культури доведено, що вона є ядром загальної культури людини та виступає внутрішнім контуром.

Систематизація наукового пошуку за предметом дослідження сприяла визначенню психологічної культури майбутніх учителів у такий спосіб, як інтегративне утворення, що включає психологічні властивості, психологічне здоров'я, єдність досвіду, світогляду, а також є критерієм загальної зрілості особистості. Проаналізувавши наукові джерела із різних галузей наук, було встановлено, що від рівня сформованості особистісної зрілості залежать навчальні досягнення майбутніх учителів, які проявляються в: усвідомленні професійно-педагогічної позиції; формуванні готовності до проектування індивідуальних траєкторій; становленні суб'єктності під час засвоєння різних видів діяльності та саморозвитку.

З метою вивчення впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів було здійснено констатувальний

етап дослідження. Для отримання об'єктивної інформації щодо цього впливу було: конкретизовано та визначено рівень усвідомленості та зацікавленості у формуванні психологічної культури майбутніми вчителями; встановлено достовірність збігів і відмінностей експериментальних даних; оцінено ступінь прояву механізмів, що впливають на рівні навчальних досягнень майбутніх учителів під час професійного становлення. Для визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних було використано  $\chi^2$ -критерій. Результати обчислення показали, що рівні розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та критичного мислення впливають на успішність професійного становлення майбутніх учителів, яке проявляється в їх навчальних досягненнях і є статистично значущими. Це дозволяє стверджувати про ефективність впливу психологічної культури на професійне становлення майбутніх учителів.

До перспективних напрямів наукового пошуку відносимо розробку навчально-методичних рекомендацій та технологій формування психологічної культури майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети!: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
2. Бережная И. Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 410 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. Москва-Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов – на – Дону, 2000. 352 с.
5. Вершловский С. Г. Учитель крупным планом: социально-педагогические проблемы учительства. Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства. – 2 изд. перер. и доп. СПб., 1994. 134 с.
6. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография: в 2-х т. Т.2. «Прикладная креативная акмеология», издание 2-е, дополненное и переработанное, Мн.: ООО «Дэбор», 1999. 300 с.
7. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.

8. Григорьева Л. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 1998. 26 с.

9. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія : навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.

10. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

11. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 190–206.

12. Ерасов Б. С. Социальная культурология : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2000. 591 с.

13. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. 4-е изд., испр. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2006. 336 с.

14. Каган М. С. Основы теории художественной культуры / под общей ред. Л. М. Масоловой. СПб. : Лань, 2001. 288 с.

15. Кашлев С. С., Глазачев С. Н., Соколова Н. И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. *Вестник международной академии наук. Специальный выпуск*. 2011 С. 25.

16. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе.

4. URL: [http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerova\\_n\\_s\\_53\\_57\\_2\\_92\\_2010.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerova_n_s_53_57_2_92_2010.pdf)

17. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Ин-т практ. Психологии, Воронеж : ППО «МОДЭК», 1996. 400 с.

18. Коваленко Г. С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 20 с.

19. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

20. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учеб. пособие. М. : Прометей, 1990. 160 с.

21. Кравченко А. И. Культурология : учебное пособие для вузов. 3-е изд. Москва : Академический Проект, 2002. 496 с.

22. Максимова В. Н., Полетаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога : монография. Рос. акад. образ., гос. науч. учреждение Ин-т образования взрослых. СПб. : ИОВ РАО, 2004. 227 с.

23. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М. : РАГС, 2001. 256 с.

24. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

25. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.

26. Мотков О. И. Психология самопознания личности : практическое пособие. М. : Педагогика, 1993. 96 с.

27. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1995. 207 с.

28. Огієнко О. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7. С. 154–162.

29. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей : сб. науч. труд. : АПН СССР; НИИ общ. образования взрослых / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. Л. : НИИ ООВ, 1981. 92 с.

30. Пальчевський С. С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

31. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

32. Паршикова З. В. Культурологическая подготовка будущего учителя в процессе изучения педагогической риторики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., РГБ, 2003. 21 с.

33. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.13. Казань, 2007. 24 с.

34. Петровский А. В. Личность в психологии : парадигма субъективности. Ростов-на Дону : Феникс, 1996. 512 с.

35. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

36. Прокоф'єва К. А. Поняття культури : методологія вивчення. *Альманах Національного гірничого університету*. 2005. С. 131–145.



37. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : УкрІНТЕІ, 2010. 420 с.

38. Радул В. В. Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. 252 с.

39. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2008. 42 с.

40. Рогов Е. И. Личность учителя : теория и практика : учеб. пособие для вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.

41. Семикин В. В. Психологическая культура и образование. Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена : научный журнал. 2002. № 2 (3) : Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). С. 26–35.

42. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 162 с.

43. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М. : Прометей, 1993. 199 с.

44. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство. Курс лекций. М., 1998. 368 с.

45. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 248 с.

46. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти : монографія / керізн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

47. Улановская К. А. Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2013. 19 с.

48. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін.; НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. К. : Абрис, 2002. 742 с.

49. Хатуева М. Д. Имидж и психологическая культура человека. URL: <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

50. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников : Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М. : ВЛАДОС, 2000. 320 с. (Педагогическая мастерская).

51. Черняева Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного учебника : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2008. 178 с.

52. Шмалей С. В., Щербина Т. І. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх фахівців з туризму. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 18 (3). С. 109–118.

53. Штепа О. С. Дефініція особистісної зрілості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : збірник статей. АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2007. Вип. 16 (19). С. 149–157.

54. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2002. 96 с.

55. Hurin R. Development of the future teachers' emotional intelligence. *Open Science : Interesting Events for 2020*. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Primedia E-launch LLC. Chicago, USA. 2020. P. 33–36.