

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВІННИЧУК МИРОСЛАВА ВІКТОРІВНА

УДК 159.923:378.37.091.12.011.3-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Подается на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Мирослава ВІННИЧУК Автор цифрового підпису М. В. Вінничук
ВІННИЧУК Дата: 2025.06.13 14:23:07
+03'00'

Науковий керівник – Радчук Галина Кіндратівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тернопіль – 2025

АНОТАЦІЯ

Вінничук М. В. Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05 Соціальні та поведінкові науки зі спеціальності 053 Психологія. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2025.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, емпіричному дослідженню та практичному вирішенню проблеми формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена потребою переорієнтації української освіти на засади гуманізації та гуманітаризації, зокрема, розвиток педагогічної взаємодії, побудованої на повазі до особистості, емпатії, довірі та спільному смислотворенні. У час воєнних і гуманітарних криз освіта покликана бути не лише засобом передачі знань, а простором внутрішнього зростання, відповідального вибору та стійкості. Освітній процес має трансформуватися в діалогічний простір, де знання наповнюються смислом через живу міжособистісну взаємодію, рефлексію та емпатійне включення, адже саме діалог як гуманітарна технологія і спосіб буття у взаємодії забезпечує розкриття потенціалу учасників освітнього процесу, становлення суб'єктності й довіри. Це зумовлює потребу у вивченні й формуванні готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як основи їхньої професійної майстерності.

На основі аналізу наукових підходів до освітнього діалогу, особистісної готовності та професійного розвитку педагога окреслено теоретичні засади дослідження. Освітній діалог розглядається як гуманітарна психолого-педагогічна технологія, що забезпечує особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу, а готовність до нього – складне динамічне утворення особистості, що визначає її спрямованість на створення сприятливого освітнього середовища з метою актуалізації осмисленого учіння кожного учня на основі

розвитку суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування. Така готовність розглядається не як стала характеристика, а як динамічний процес, що формується в процесі професійної підготовки. Теоретично обґрунтовано чотири взаємопов'язані компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, виокремлені на підставі визначених критеріїв: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект (комунікативно-перцептивний компонент), фасилітативні здатності особистості (фасилітативний компонент) та рефлексивність, потреба в саморозвитку (рефлексивно-розвивальний компонент).

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає підготовчий етап професійної діяльності майбутнього педагога. Він охоплює мотиви вибору фаху, професійну спрямованість і ціннісно-сміслові орієнтації, що формуються в процесі професійного становлення. Цей компонент визначає прагнення до самореалізації та готовність до втілення гуманістичних ідей у педагогічній практиці. Комунікативно-перцептивний компонент реалізується в суб'єкт-суб'єктному педагогічному спілкуванні. Його основою є емоційний інтелект, що включає здатність розуміти та регулювати емоції, забезпечуючи якісну взаємодію. Важливою складовою є емпатія як здатність розуміти емоційний стан учня, що поглиблює міжособистісну взаємодію. Фасилітативний компонент охоплює здатність вчителя створювати середовище довіри, підтримки та прийняття, що сприяє саморозвитку учня. Його ключовими рисами є автентичність, конгруентність і глибоке саморозуміння, що дозволяють будувати справжні взаємини з іншими. Рефлексивно-розвивальний компонент пов'язаний із самопізнанням і потребою в особистісному зростанні. Він включає рефлексивність, націлену на аналіз власних дій та переживань, і спирається на резильєнтність як внутрішній ресурс для подолання труднощів і самореалізації.

Організація дослідження включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі дослідження, проведеному за участі 188 студентів педагогічних спеціальностей, здійснено комплексне вивчення рівнів і особливостей сформованості компонентів готовності з використанням комплексу взаємодоповнювальних психодіагностичних методик.

Застосовано відповідні методи математико-статистичного аналізу емпіричних даних (кореляційний, факторний, кластерний аналізи).

Емпіричне дослідження засвідчило найвищий розвиток комунікативно-перцептивного компонента, тоді як фасилітативний компонент потребує найбільшої підтримки. Факторний аналіз дозволив виокремити чотири внутрішні чинники розвитку особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу: автентичність, емпатійність, суб'єктність та фасилітативність.

На основі аналізу результатів методик було визначено три рівні сформованості особистісної готовності: низький, середній та високий. У загальній вибірці 23,4% майбутніх педагогів мають низький рівень, що характеризується недостатньо розвиненим відчуттям внутрішньої цілісності, стійкості, віри у власні можливості, зниженою здатністю формулювати особистісні цілі та долати труднощі. Середній рівень виявлено у 43,1% респондентів, у яких сформовані окремі компоненти особистісної готовності, проте прагнення до особистісного та професійного зростання ще не набуло системного характеру. Група з найвищим рівнем, що становить 33,5% студентів, демонструє високий рівень самоактуалізації, гнучкості у спілкуванні, цілеспрямованості, позитивного ставлення до себе та відкритості новому досвіду. На цьому рівні структура готовності є найбільш гармонійною, з високими показниками рефлексивно-розвивального та мотиваційно-ціннісного компонентів, розвиненим емоційним інтелектом і фасилітативними установками.

Теоретичне та емпіричне обґрунтування особистісної готовності дозволило створити структурну модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Модель включає концептуальний, формувальний та результативний блоки. Її методологічною основою є суб'єктно-вчинковий, діалогічний та екзистенційно-феноменологічний підходи, що забезпечують цілісне бачення розвитку особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійного зростання та гуманістичної взаємодії. Принципи активності, контекстуальності, рефлексивності та суб'єктності стали основою її практичної реалізації.

Для реалізації моделі розроблено та апробовано авторську програму соціально-психологічного тренінгу «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності». Програма складалася з трьох взаємодоповнювальних блоків: «Відкрий себе» (спрямований на самопізнання), «Гармонія взаємодії» (фокусувався на ефективній комунікації) та «Внутрішнє світло» (передбачав розвиток саморегуляції та самовдосконалення). Зміст тренінгу спирався на виокремлені внутрішні чинники розвитку особистісної готовності та відповідав логіці розвитку компонентів готовності.

Апробація програми у межах квазіексперименту (експериментальна та контрольна групи по 20 осіб) засвідчила її ефективність. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі позитивні зміни за всіма компонентами особистісної готовності: зросли емпіричні показники мотиваційно-ціннісного компоненту, відбулися значні зрушення у комунікативно-перцептивному, істотно зріс фасилітативний потенціал, а також покращилися показники рефлексивно-розвивального компоненту. Загалом, в експериментальній групі суттєво зменшилася частка студентів із низьким рівнем готовності та значно зросла кількість тих, хто досяг високого рівня. У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено. Це свідчить, що формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу є керованим психолого-педагогічним процесом.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні поняття особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу; виокремленні її структурних компонентів і показників; емпіричному виявленні чинників (автентичність, емпатійність, суб'єктність, фасилітативність), що зумовлюють розвиток готовності; розробці структурної моделі та апробації розвивальної програми з доведеною ефективністю.

Практичне значення полягає у створенні авторської тренінгової програми, що може бути використана у системі підготовки майбутніх педагогів під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Матеріали дослідження можуть бути адаптовані для розвитку діалогічної компетентності в освітньому середовищі загалом та сприяти гуманізації освітньої взаємодії.

Ключові слова: освітній діалог, освітній процес, особистість, майбутні педагоги, студенти, професійне становлення, професійна спрямованість, особистісна готовність, фасилітація, емоційний інтелект, емпатія, рефлексивність, професійна рефлексія, самоактуалізація, цінності особистісно-професійного розвитку.

ABSTRACT

Vinnychuk M. V. Formation of Personal Readiness for Dialogization of the Educational Process in Future Teachers. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field 05 Social and behavioural sciences with the specialty 053 Psychology. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2025.

The thesis is devoted to the theoretical justification, empirical study, and practical resolution of the problem of formation of the personal readiness of future teachers for the dialogization of the educational process. The relevance of the study is determined by the urgent need to align the Ukrainian education with the principles of humanization and humanitarization, in particular, toward the development of the pedagogical interaction based on the respect to a personality, empathy, trust, and shared meaning-making. In times of wars and humanitarian crises, education is supposed both to transmit knowledge and be a space for inner growth, responsible decision-making, and resilience. The educational process has to be transformed into a dialogical space where knowledge gains meaning through the authentic interpersonal interaction, reflection, and empathic involvement, as dialogue—as a humanistic technology and a mode of being in interaction—ensures the development of participants' potential, subjectivity, and mutual trust. This necessitates the study and the development of the future teachers' readiness for dialogization as a foundation of their professional competence.

Based on the analysis of scientific approaches to an educational dialogue, personal readiness, and the professional development of teachers, the theoretical

foundations of the study were determined. Educational dialogue is viewed as a humanistic psychological and pedagogical technology that facilitates the personal growth of all participants in the educational process, while readiness for such dialogue is defined as a complex dynamic personal formation that directs the teacher toward creating a favorable educational environment aimed at activating awareness in learning through subject–subject pedagogical communication. This readiness is not seen as a fixed quality but as a process that has been formed due to professional training.

There were substantiated four interrelated components of future teachers' personal readiness for dialogization, they were identified according to a specific criteria: professional orientation (motivational-valuable component), emotional intelligence (communicative-perceptual component), facilitative abilities (facilitative component), reflexivity and the need for self-development (reflexive-developmental component).

The motivational-valuable component reflects the preparatory phase of a professional activity. It includes motives for choosing the profession, professional orientation, and value-meaning orientations developed during professional formation. This component underlies the pursuit of self-realization and the implementation of humanistic ideas in the pedagogical practice. The communicative-perceptual component is manifested in subject–subject pedagogical communication. Its foundation is emotional intelligence, which encompasses the ability to understand and manage emotions, ensuring high-quality interaction. Empathy, as the ability to understand the emotional state of a student, enhances interpersonal communication. The facilitative component involves the teacher's ability to create an environment of trust, support, and acceptance that promotes students' self-development. Key traits include authenticity, congruence, and deep self-awareness, enabling genuine relationships. The reflexive-developmental component is associated with self-knowledge and the need for personal growth. It includes reflexivity, targeted at analyzing one's actions and experiences, and is grounded in resilience as an inner resource for overcoming challenges and achieving self-realization.

The research was organized in three stages: ascertaining, formative, and control. At the ascertaining stage, which involved 188 students of pedagogical specializations, a comprehensive assessment of the levels and characteristics of readiness components was conducted using a set of complementary psychodiagnostic tools. The empirical data were analyzed using appropriate mathematical and statistical methods (correlation, factor, and cluster analyses).

The empirical study revealed the highest development in the communicative-perceptual component, while the facilitative component required the most support. Factor analysis identified four internal factors of personal readiness: authenticity, empathy, subjectivity, and facilitativeness.

Based on the results of the psychodiagnostic methods, three levels of personal readiness were distinguished: low, medium, and high. In the overall sample, 23.4% of future teachers demonstrated a low level of readiness, characterized by insufficient inner integrity, low resilience, and weak goal-setting ability. The medium level (43.1%) indicated that while some components were developed, personal and professional growth had not yet become systematic. The high level (33.5%) was marked by a high degree of self-actualization, communication flexibility, goal orientation, positive self-attitude, and openness to experience. At this level, readiness was most harmoniously structured, with well-developed reflexive-developmental and motivational-value components, strong emotional intelligence, and facilitative dispositions.

The theoretical and empirical justification of personal readiness made it possible to develop a structural model for its formation in future teachers. The model consists of three blocks: conceptual, formative, and resultative. It is based on subject-action, dialogical, and existential-phenomenological approaches, providing a holistic view of a teacher's development as a subject of professional growth and humanistic interaction. The model's implementation is grounded in the principles of activity, contextuality, reflexivity, and subjectivity.

To implement the model, the author developed and tested a social-psychological training program "Dialogue Begins with Me: The Path to Pedagogical Mastery." The program comprised three complementary modules: "Discover Yourself" (focused on self-knowledge), "Harmony of Interaction" (focused on effective communication), and

“Inner Light” (focused on self-regulation and self-improvement). The content was based on the identified internal factors and aligned with the logic of component development.

Testing the program within a quasi-experiment (experimental and control groups of 20 participants each) confirmed its effectiveness. The experimental group showed statistically significant improvements across all components: increased motivational-valuable indicators, improved emotional intelligence and communication, significant growth in facilitative potential, and enhanced reflexivity. The proportion of students with low readiness decreased, while the number of those with high readiness increased. No significant changes were observed in the control group. These findings confirm that the formation of future teachers’ personal readiness for dialogization is a manageable psychological and pedagogical process.

Scientific novelty lies in the theoretical definition of personal readiness for dialogization of the educational process; identification of its structure and indicators; empirical discovery of influencing factors (authenticity, empathy, subjectivity, facilitativeness); and the development and validation of a structural model and training program.

Practical significance is reflected in the author’s training program, which can be applied in teacher education during psychology and pedagogy courses. The research materials may be adapted to support dialogical competence in educational environments and contribute to the humanization of pedagogical interaction.

Keywords: educational dialogue, educational process, personality, future teachers, students, professional development, professional orientation, personal readiness, facilitation, emotional intelligence, empathy, reflexivity, professional reflection, self-actualization, values of personal-professional development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Радчук Г., Вінничук М. Особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2(74). С. 283–291. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-74-283-291>
2. Вінничук М. Структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. № 21. С. 40–48. URL: <https://doi.org/10.30970/ps.2024.21.6>.
3. Вінничук М. В. Фасилітативні здібності в цілісній структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. *Габітус*. 2024. № 66. С. 48–53. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.6>.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Вінничук М. Особливості готовності майбутніх викладачів до діалогізації освіти в професійній діяльності. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 126-139. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30865>
2. Вінничук М. В. Проблема особистісної готовності майбутніх педагогів до освітнього діалогу. *Актуальні проблеми науки, освіти і технологій: теорія і практика* : матеріали міжнар. науково-практ. конф., м. Полтава, 8 лют. 2022 р. Полтава, 2022. С. 48–50. URL : https://www.economics.in.ua/2022/02/1_17.html
3. Вінничук М. Освітній діалог як механізм становлення ціннісно-сміслової сфери студентів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 13-14 травня 2022 року. Тернопіль : Вектор; ТНПУ

ім. В. Гнатюка, 2022. С. 387–390. URL :
<http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25955>

4. Радчук Г.К., Вінничук М. В. Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю 27-28 квітня 2023 р. / за ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С.541–545. URL :
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>

5. Вінничук М. Освітній діалог як спосіб подолання ціннісної кризи *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19–20 жовтня 2023 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 59–63. URL :
<http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31042>

6. Вінничук М. Розвиток фасилітативних здібностей майбутніх педагогів як основа діалогізації освітнього процесу. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення* : матеріали І Всеукр. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти і молодих уч. (з міжнар. участю), м. Тернопіль, 17 жовт. 2024 р. Тернопіль, 2024. С. 521–524. URL:
http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/34451/1/128_VINNYChUK.pdf

7. Вінничук. М, Несух Л. Психологічний капітал як чинник професійного становлення майбутніх педагогів. *Резильєнтність в умовах війни: теорія, практика та ресурси* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів освіти і молодих учених, м. Тернопіль, 23 квітня 2025 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 113-117.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	13
ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ	22
1.1 Освітній діалог як форма активного навчання в гуманітарній парадигмі..	22
1.2 Поняття «особистісна готовність» майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу у психолого-педагогічному дискурсі	34
1.3 Критерії та компоненти особистісної готовності майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу у професійній діяльності	44
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	58
2.1 Організація та методика проведення емпіричного дослідження	58
2.2 Особливості розвитку особистісної готовності: емпіричні показники	72
2.3 Емпірична структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу	102
2.4 Рівні розвитку особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу	115
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	124
3.1 Структурна модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу	124
3.2 Програма соціально-психологічного тренінгу для студентів «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності»	134
3.3 Результати апробації програми формування особистісної готовності студентів-педагогів до впровадження освітнього діалогу	144
ВИСНОВКИ	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	170
ДОДАТКИ	193

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

САМОАЛ – модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості

TIPI-UKR – короткий п'ятифакторний опитувальник особистості

МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент особистісної готовності

КП – комунікативно-перцептивний компонент особистісної готовності

Ф – фасилітативний компонент особистісної готовності

РР – рефлексивно-розвивальний компонент особистісної готовності

SD – самодистанціювання

ST – самотрансценденція

F – свобода

V – відповідальність

P – персональність

E – екзистенційність

G – екзистенційна сповненість

EI – емоційний інтелект

ЦСК – ціннісно-смісловий компонент фасилітативного потенціалу

ПМК – потребово-мотиваційний компонент фасилітативного потенціалу

ПК – поведінковий компонент фасилітативного потенціалу

ЕК – емоційний компонент фасилітативного потенціалу

КК – когнітивний компонент фасилітативного потенціалу

ВК – вольовий компонент фасилітативного потенціалу

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

СПТ – соціально-психологічний тренінг

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку українського суспільства супроводжується глибокими трансформаціями, які охоплюють не лише соціально-політичну, а й духовно-ціннісну сферу життя. У контексті війни особливої ваги набуває питання очищення суспільної свідомості від авторитарного спадку минулого та переорієнтація освіти на розвиток свідомого, активного і гуманістично орієнтованого громадянина. Саме освіта постає одним із провідних механізмів формування нової ментальності і тому потребує глибинного переосмислення як за змістом, так і за формами організації. Визначальну роль у цьому процесі відіграє освітній діалог як гуманітарна освітня технологія, що передбачає повноцінну міжособистісну взаємодію, повагу до суб'єктності кожного учасника, сприяє ціннісному, емоційному і смисловому наповненню знань. Діалогізація у системі освіти є ключовою умовою реалізації гуманітарної парадигми, яка орієнтує педагогічний процес не лише на осмислене засвоєння знань, а й на становлення зрілої особистості, здатної до критичного мислення, етичної взаємодії та саморозвитку.

Праці Г. Радчук, авторки концепції освітнього діалогу, використані як методологічна основа наукового дослідження. Іншими теоретичним передумовами дослідження окресленого питання є наукові напрацювання в галузі гуманістичної освіти на рівні її філософського осмислення (В. Андрущенко, Г. Балл, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, Г. Сагач, П. Саух та ін.), дослідження діалогу (Г. Балл, І. Бех, М. Бубер, Г. Дьяконов, З. Карпенко, П. Фрейре, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.), становлення особистості як суб'єкта професійної педагогічної діяльності (В. Галузяк, І. Галян, О. Кокун, Т. Колтунович, О. Лозова, А. Мудрик, В. Осьодло, Н. Підбуцька, В. Рибалка, Т. Титаренко, Н. Шевченко, В. Юрченко та ін.), готовності спеціаліста до професійної діяльності (Г. Балл, Ж. Вірна, Л. Карамушка, С. Максименко, І. Мартинюк та ін.).

Фундаментальні положення про становлення цілісної особистості знаходимо в працях видатних представників екзистенційного та гуманістичного напрямів психології (Р. Бернса, К. Гольдштейна, С. Кауфмана, А. Ленгле,

А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін). Відкриття у сфері позитивної психології (М. Селігман, М. Чіксентмігаї, Ф. Лютенс) та соціально-емоційного навчання (Д. Лістон, К. Шонерт-Рейчл) розширюють бачення процесу педагогічного спілкування, орієнтованого на розвиток особистості, підвищення рівня благополуччя тих, хто перебуває в освітньому середовищі. Серед вітчизняних психологів особливо цінними є наукові розвідки щодо питань професійної спрямованості (М. Дідух, О. Мешко, Т. Яновська), професійного самоздійснення (О. Кокун), фасилітації (З. Адамська, М. Казанжи, К. Шевченко, Т. Чаркіна), емоційного інтелекту та емпатії (М. Августюк, Л. Журавльова, В. Зарицька, М. Шпак, А. Шулдик, Г. Шулдик), рефлексії і рефлексивності (Н. Гальчевська, Т. Кравчина, О. Логвись, Л. Матохнюк, О. Слободянюк).

Питання цілісного підходу до підготовки майбутніх педагогів до реалізації освітнього діалогу ще не знайшло свого висвітлення в наукових дослідженнях. У наявних працях увага зосереджена переважно на розвитку окремих складових або концептуальних аспектів, проте відсутнє чітке наукове обґрунтування готовності як цілісного особистісного утворення, що визначає здатність до фасилітативної взаємодії в освітньому середовищі. Тому є потреба в розробці науково обґрунтованої моделі формування такої готовності не лише як суми професійних компетенцій, а як цілісного особистісного утворення. Відтак, враховуючи окреслені теоретичні напрацювання та водночас недостатній рівень розробленості проблеми, обрана тема дослідження *«Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу»* постає як своєчасна та актуальна.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за напрямом «Психолого-педагогічні засади становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології» (номер державної реєстрації 0118U003130). Дослідження проводилися у рамках наукової школи професора Г. Радчук – «Становлення особистості в контексті вищої професійної освіти».

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 4 від 23.11.2021 р.); узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 2 від 22.06.2023 р.). Тема дослідження затверджена у новій редакції на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол №8 від 27.12.2023 р.).

Об’єкт дослідження – особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

Предмет дослідження – особливості формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, розробити і апробувати відповідну розвивальну програму.

Відповідно до зазначеної мети виникає необхідність вирішення таких **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до проблеми діалогізації освітнього процесу та готовності майбутніх педагогів впроваджувати діалог у своїй професійній діяльності.
2. Виокремити критерії, компоненти і відповідні показники особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу.
3. Емпірично дослідити особливості особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, визначити рівні та чинники розвитку цієї готовності.
4. Обґрунтувати структурну модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.
5. Розробити та апробувати тренінгову програму формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

У процесі дослідження було використано такі **методи**:

1) *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень та фактів з метою розкриття змісту основних понять досліджуваної проблеми.

2) *емпіричні* – констатувальний та формувальний експерименти, спостереження, бесіда і психодіагностичні методики: «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАЛ» у модифікації Н. Каліної, А. Лазукіна; «Шкала екзистенції» А. Ленгле, К. Орглер; «Оцінювання емоційного інтелекту» Н. Холла; «Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості» М. Казанжи; «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефіра, В. Боснюка; «Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості (TIPI-UKR)» в адаптації М. Кліманської, І. Галецької; методика семантичного диференціалу в авторській модифікації «Професійний профіль учителя».

3) *математико-статистичні*: описова статистика (середні значення, стандартні відхилення, мінімальні та максимальні значення, відсоткові співвідношення); критерій Шапіро-Уїлка, коефіцієнт кореляції r-Пірсона, факторний аналіз за методом головних компонент, кластерний аналіз методом k-середніх; отримані дані після формувального етапу дослідження аналізувались за допомогою непараметричних критеріїв – U-критерію Манна-Уїтні, критерію Вілкоксона і кутового перетворення ϕ^* -Фішера. Статистична обробка даних виконувалася за допомогою програм IBM SPSS Statistics 21 та Microsoft Excel 2019.

4) *інтерпретаційні* – структурний та порівняльний методи.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Львівського національного університету імені Івана Франка та Хмельницького національного університету (для пілотного дослідження). На констатувальному етапі дослідження взяли участь 188 студентів 4-х курсів педагогічних спеціальностей. До формувального експерименту було залучено 40 осіб (експериментальна група – 20 осіб та контрольна група – 20 осіб).

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* визначено поняття особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як складне динамічне утворення особистості майбутнього педагога, що визначає його спрямованість на створення сприятливого освітнього середовища з метою актуалізації осмисленого учіння кожного учня на основі розвитку суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування; на підставі визначених критеріїв виокремлено компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект (комунікативно-перцептивний компонент), фасилітативні здатності особистості (фасилітативний компонент) та рефлексивність, потреба в саморозвитку (рефлексивно-розвивальний компонент); виявлено рівні (низький, середній, високий) та емпірично обґрунтовано психологічні чинники розвитку особистісної готовності до діалогізації (автентичність, емпатійність, фасилітативність, суб'єктність); розроблено структурну модель формування особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу, що включає концептуальний, формувальний та результативний блоки і базується на суб'єктно-вчинковому, діалогічному та екзистенційно-феноменологічному підходах; розроблено та апробовано розвивальну програму, спрямовану на розвиток ключових особистісних якостей, необхідних для діалогічної взаємодії в освітньому середовищі;

– *поглиблено та розширено* уявлення про формування особистісної готовності до педагогічної діяльності; можливості використання соціально-психологічного тренінгу для особистісного та професійного становлення майбутніх педагогів у закладі вищої освіти;

– *конкретизовано* змістові показники компонентів особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу: мотиваційно-ціннісний (гуманістична спрямованість, прагнення до самоактуалізації, екзистенційна сповненість, спрямованість на педагогічний процес), комунікативно-перцептивний (гнучкість у спілкуванні, здатність розуміти емоції і вміти ними керувати, емпатійність, схильність до соціальної взаємодії), фасилітативний

(здатність надавати підтримку іншій людині, доброзичливість, позитивне самоставлення) та рефлексивно-розвивальний (рефлексивність, резильєнтність, спрямованість на вдосконалення, відкритість новому досвіду);

– *подальшого розвитку набуло* наукове уявлення про освітній діалог як гуманітарну психолого-педагогічну технологію, що виступає механізмом становлення особистості в освітньому середовищі.

Практичне значення дослідження зумовлено тим, що запропонований комплекс психодіагностичних методик дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу та апробована розвивальна програма «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності» можуть використовуватися під час підготовки майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки студентів закладів вищої освіти різних рівнів акредитації та під час викладання курсів з педагогіки та психології, організації психологічного супроводу студентів. Тренінгова програма може стати складовою методичного забезпечення діяльності психологічної служби ЗВО та бути адаптованою для роботи з іншими категоріями здобувачів освіти, які потребують розвитку особистісної готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 293/26.04-33 від 12.03.2025 р.), Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол №7 засідання кафедри психології від 30.01.2025 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка №01/10-226 від 18.02.2025 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 25/19-368-25 від 13.03.2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження обговорені на конференціях різного рівня, зокрема: на 3 міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми науки, освіти і технологій: теорія і практика» (м. Полтава, 2021 р.), «Ціннісні орієнтири

в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (м. Тернопіль, 2022 р.), «Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти» (м. Тернопіль, 2023 р.); на 3 Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)» (м. Київ, 2023 р.), «Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення» (м. Тернопіль, 2024 р.), «Резильєнтність в умовах війни: теорія, практика та ресурси» (м. Тернопіль, 2025 р.); Всеукраїнському Форумі аспірантів спеціальності 053 Психологія «У колі одностудентів» (м. Рівне, 2024 р.).

Публікації. Основні результати наукового пошуку відображено у 10 публікаціях (7 з яких – одноосібні): 3 статті у наукових фахових виданнях України категорії Б, 1 – у колективній монографії; інші 6 публікацій – тези у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача. Особистим внеском в опублікованих працях у співавторстві є: аналіз понять «діалог» та «готовність до діалогізації» у філософському, психологічному та педагогічному вимірах, концептуалізація поняття особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу, окреслення її ознак та складових (наукова стаття у фаховому виданні категорії Б «Особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема», написана у співавторстві з Г. Радчук); підбір і систематизація наукових джерел, формулювання авторської позиції щодо структури й ролі рефлексивності в контексті особистісної готовності до педагогічної діяльності (тези «Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів», написані у співавторстві з Г. Радчук); формулювання теоретичних положень про значущість компонентів психологічного капіталу в контексті професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей, організація опитування та інтерпретація результатів (тези «Психологічний капітал як чинник професійного становлення майбутніх педагогів» написані у співавторстві з Л. Несух); співавторами надано наукове консультування та здійснено редакційне доопрацювання.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 212 найменувань (з яких 43 – іноземною мовою) та 7 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 169 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 24 таблиці та 36 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 262 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ

У першому розділі розглянуто особливості освітнього діалогу як ключової форми активного навчання в гуманітарній парадигмі; визначено зміст поняття «особистісна готовність» майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу у психолого-педагогічному дискурсі, окреслено її сутнісні характеристики та взаємозв'язок із професійною діяльністю; обґрунтовано і проаналізовано критерії та структурні компоненти особистісної готовності.

1.1 Освітній діалог як форма активного навчання в гуманітарній парадигмі

Система освіти у своєму історичному розвитку охоплює чимало концептуальних напрямків, які по чергово займали домінуючу позицію, відповідно до економічного, політичного стану тієї чи іншої держави, тісно вплітаючись у культуру народу. У зв'язку з цим, доцільно розглянути освіту в контексті відповідної парадигми.

Парадигмальне осмислення вітчизняної освіти окреслено у працях В. Андрущенка, Г. Балла, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Нікітіна, Г. Радчук, М. Романенка, Г. Сагач, А. Сакун, П. Сауха та інших авторів [6; 9; 17; 57; 77; 78; 96; 113; 120; 124; 123; 126; 131; 144].

Загалом поняття «парадигма» полісемічне і використовується в різноманітних сферах науки. Навіть більш вузький термін «освітня парадигма», який безпосередньо стосується нашого дослідження, не має чіткого визначення в літературі, що й зумовлює наявність такої великої кількості класифікацій. Наукова розвідка В. Світличної і Т. Чистіліної дозволяє порівняти найвідоміші з них. Ранні концепції на пострадянському просторі: ліберально-раціоналістична, культуроцентрична, глобально-історична; науково-технократична, гуманітарно-феноменологічна, традиційна; консервативно-просвітницька, ліберально-

раціоналістична, гуманістично-мнемонологічна; науково-технократична, гуманістична, езотерична; знаннява та культурологічна; технократична та гуманістична; соціетарна та людиноорієнтована; педоцентрична та дитиноцентрична. Пізніші вітчизняні підходи: знаннява, технократична, культурологічна та гуманістична (К. Яресько); когнітивно-інформаційна, особистісна, культурологічна (гуманітарна), компетентнісна (Г. Радчук); науково-технократична, гуманітарно-феноменологічна і традиційна (О. Вознюк і О. Дубасенюк) [128].

Аналізуючи наукову думку Заходу, О. Савченко вказує на існування 2-ох найбільш поширених концепцій освіти, які знаходять своє відображення у таких освітніх парадигмах: репродуктивно-консервативній та прогресивно-гуманістичній [121].

Попри такий плюралізм думок, що дещо ускладнює розуміння досліджуваної проблеми, у кожній концепції спостерігаємо закономірне зміщення акценту уваги з раціонального аспекту на гуманістичний, з предметоцентризму на людиноцентризм.

Таким чином, сучасне українське суспільство, спираючись на досвід використання різноманітних освітніх стратегій, дедалі чіткіше усвідомлює потребу трансформації застарілої освітньої системи, яка вже не відповідає актуальним потребам та викликам. Початок цього процесу закладено ще у Всесвітній декларації UNESCO про вищу освіту для XXI століття (1998 р.), де визначено, що головні місії та цінності вищої освіти — зокрема її роль у забезпеченні сталого розвитку та вдосконалення суспільства — мають бути не лише збережені, а й посилені та розвинені [180].

Наразі ми перебуваємо на етапі переходу: попри задекларовану гуманістичну та навіть гуманітарну орієнтацію освіти, на практиці все ще переважає екстенсивне засвоєння знань, у той час як справжнє навчання через діалог залишається радше винятком, ніж системною освітньою практикою.

П. Саух дає таке обґрунтування гуманітарній освітній парадигмі – «це парадигма цілісності пізнання, яка виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей,

що в сукупності сприяють індивідуальному розвитку й соціалізації людини» [127, с.485]. Трактуювання Г. Радчук додатково наповнює це філософське визначення психологічним змістом, адже звертає увагу на те, що основна гуманітарна функція полягає у збереженні і відновленні екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моралі [113].

Гуманітаризація освіти, на думку науковців С. Гончаренка і О. Мальованого, полягає в зміні орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів – з технократичних підходів на пріоритетне формування духовного світу особистості, визначення першоосновою у процесі формування мети й змісту освіти духовних цінностей, «олюднення» знань, формування цілісної гармонійної картини світу, яка є віддзеркаленням світу культури і світу людини [39; 149].

Це парадигма освіти, тому вона універсальна для будь-яких дисциплін. На жаль, поверхнєве ознайомлення з її особливостями, чи навіть перша асоціація від назви часто створюють помилкове уявлення про ефективність її застосування лише щодо дисциплін гуманітарного циклу. Тоді як виключення технічної, природничої чи гуманітарної складової з системи освіти суперечить самій суті парадигми, де «йдеться не про пріоритети однієї освіти над іншою, а про пошуки шляхів поліпшення однієї і другої в їх єдності» [39, с.4].

Г. Балл теж досліджував особливості гуманітаризації освіти, але розглядав її як складову гуманізації освіти. Сутність першої він вбачав у сприянні самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій, а другу розглядав як орієнтацію цілей, змісту, форм і методів освіти на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію його розвитку [10].

Якщо раніше увага зосереджувалася переважно на аналізі наукових здобутків філософів і психологів гуманістичного напрямку, то тут доцільно звернутись і до прикладу з іншої — у сприйнятті багатьох людей навіть протилежної — галузі знань, а саме когнітивістики. Сучасні американські дослідники С. Сломен і Ф. Фернбак наголошують, що враховуючи особливості функціонування людського мозку, неможливо навчити кожного всього. Замість цього варто створювати умови, які дозволяють людині максимально

реалізовувати власні сильні сторони, розкриваючись у тій ролі, яка відповідає її природним нахилам. Учені акцентують також на важливості розвитку емпатії та здатності до слухання, розглядаючи ці якості не лише як соціальні, а і як ключові елементи критичного мислення, що сприяють ефективній комунікації та обміну ідеями. На їхню думку, навчання вимагає більшого, ніж просто навчити когось наукових теорій і фактів. Необхідно, щоб учні та студенти уважно придивилися до меж своїх знань і навчилися заповнювати прогалини за допомогою співпраці зі спільнотою [133; 209].

Подібні думки знаходимо в роботах П. Сауха, який наголошує на необхідності переходу від «школи знань» до «школи розуміння» у наш час постнекласичного освітнього процесу. Науковець пояснює розуміння як «здатність мислити на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її зі смислом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду» [126, с. 30].

Проаналізувати постнекласичний період розвитку науки, гуманітарну чи культурологічну освітню парадигму, гуманістичну освітню спрямованість неможливо без заглиблення в поняття «діалог», яке вже неодноразово з'являлося між рядків у нашій роботі в контексті діалогу автора і реципієнта, діалогу вчителя і учня, діалогу теорії і практики, діалогу інформації і смислу.

Діалогу, як умові і засобу пізнання, способу становлення і виявлення суб'єктності завжди приділялася велика увага багатьма зарубіжними вченими минулого та сучасності (Сократ, Платон, Л. Фейєрбах, Р. Барт, В. Біблер, М. Бубер, Ф. Гваттарі, В. Гьосле, Г. А. Жиру, Ж. Лакан, Е. Левінас, А. Ленгле, Ю. Лотман, П. Макларен, Ж. Піаже, К. Роджерс, Ф. Розенцвейг, В. Франкл, П. Фрейре, К. Ясперс та ін.).

Глибокі дослідження різноманітних теоретичних і методологічних аспектів психології діалогу були здійснені у роботах багатьох вітчизняних психологів: Г. Балла, М. Боришевського, О. Волинця, Г. Дьяконова, З. Карпенко, І. Манохи, М. Папуча, Г. Радчук, І. Сергієнко, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших [10; 13; 27; 49; 64; 87; 103; 112; 129; 139; 141; 153; 167].

Передусім варто позбутися хибного уявлення про слово «діалог» як взаємодію виключно між двома людьми, що виникає внаслідок буквального тлумачення першої частини терміна як «два». Насправді ж, за даними етимологічного словника англійської мови, латинський префікс *dia-* означає «наскрізь», «між», «у різних напрямках», а в грецькій мові — «через», «повсюдно» [202]. Помилкове ототожнення цього елемента з часткою *duo-* призводить до звуженого розуміння діалогу як простої присутності двох чи більше осіб, нівелюючи його глибинну суть як процесу взаємного обміну смислами, всебічного розгляду питань і міжособистісного зростання.

Істинний зміст діалогу розгорнуто у філософських працях М. Бубера, які й досі активно осмислюються науковцями, зокрема психологами. Так, науковець розуміє діалог як такий, що відбувається не всередині індивіда чи в ширшому контексті, в якому перебувають ті, хто зустрічається, а в третьому просторі, який він називає «сферою між». Це «між» — не просто мовна конструкція, а особливий вимір зустрічі повністю присутнього «Я» з повністю присутнім «Ти». Саме в цьому просторі відбувається глибинне включення, через яке особистість розширює власний досвід і відкривається до справжньої взаємодії [191; 200].

Щоб підкреслити ключове значення діалогу у процесі становлення особистості, доцільно розглядати його в контексті аксіогенезу [44; 173; 177]. З. Карпенко називає діалог універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості і пояснює його як реалізацію «вродженої, апіорної інтенції "Ти", що допускає інобуття Іншого як рівноцінного мені суб'єкта, завдяки чому відбувається інтеріоризація чужих особистісних смислів і формування знаково-символічної структури свідомості» [64, с.17]. Г. Дьяконов також звертає увагу на те, що «діалог є витокom і основою процесів інтеріоризації і, з цього погляду, сама інтеріоризація постає як монологічно-редукована форма діалогічного розуміння взаємовідносин людини і спільноти, особистості і суспільства» [51, с.18]. Звідси слідує, що саме діалог є природнім шляхом розвитку ціннісно-сміслової сфери людини як частини суспільства і, разом з тим, ненасильницьким способом поділитися своїм досвідом зі світом.

Р. Нолті-Лейрд, наголошує, що діалог є повним вираженням людського досвіду, він вимагає від нас усієї повноти того, ким ми є, і саме через залучення всього нашого єства проявляється наша людяність [200].

О. Слободянюк зі свого боку трактує освітній діалог як дидактичну діяльність, яка здійснюється в рамках освітнього середовища, де відбувається процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу для досягнення розвивальної мети [208].

Діалог, на думку Є. Андроса, є своєрідним механізмом цивілізованого облаштування буття сучасної людини, а саме: «здійснення на практиці мінімізації відчуження у нинішньому суспільстві, котре часто атомізує людське буття, робить людину самотньою і покинутою» [146, с. 227]. Таким чином, діалог сприяє гармонізації міжособистісної взаємодії на глибокому ціннісному рівні, запобігає формуванню маніпулятивних стосунків, які є деструктивними для обох сторін взаємин.

Р. Квашніца звертає увагу на ще одну особливість діалогу, яка полягає в повазі до різниці думок і поглядів. Вже у самому визначенні діалогу автор підкреслює цю особливість, пишучи, що діалогом буде називатися "герменевтична розмова, обмін досвідом, який уможлиблює розуміння відмінностей, розмова, яка шукає джерела емпіричного смислу". Автор підкреслює, що будь-який діалог ніби виростає з поваги до відмінності, з цікавості до інакшості та готовності до рефлексії над нею. Коли відмінності не озвучуються – замовкає і сам діалог [188].

Продовжуючи розгляд діалогу (в широкому його розумінні) як онтологічної характеристики окремої особистості, доцільно згадати погляди представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). На їхню думку, основною метою діалогічної взаємодії є досягнення особистістю рівня самоактуалізації і автентичного існування шляхом збільшення меж самоусвідомлення особистості. Логічним наслідком цього є добре психологічне самопочуття. С. Кауфман зауважує, що це не обов'язково приємні переживання, але ті, що пов'язані з появою в житті нового сенсу, залученості та зростання – основних понять гуманістичної психології [66].

Якщо освітній діалог розгортається в модусі «бути», як це окреслює Е. Фромм, то традиційна система навчання швидше відповідає модусу «мати». На думку дослідника, традиційна освіта формує тип учня, схожого на екскурсовода, що досконало зазубрив зміст експозиції, але не має уявлення про те, що виходить за межі цього знання-власності. Такий учень не вміє ставити запитання, не помічає протиріч, не розрізняє справжні й нав'язані автором ідеї [147].

Цей критичний погляд поділяє й М. Чіксентмігаї, автор теорії потоку. Він звертає увагу на те, що значна частина людей припиняє вчитися одразу після завершення формальної освіти, бо тринадцять чи навіть двадцять років примусу до знань несуть для них надто багато негативних емоцій. Їхньою увагою надто довго керували вчителі та підручники, тому закінчення освіти вони сприймають як звільнення [154].

На основі таких загальнонаукових розвідок, доходимо висновку про доцільність інтеграції діалогічного підходу в освітню систему з метою реалізації гуманітарного підходу, досягнення високого рівня осмислення знань учнями і студентами.

Ідея освітнього діалогу бере свій початок із сократівських маєвтичних бесід [185]. Сократ ототожнював здобуття справжнього знання з процесом другого народження – не фізичного, а духовного, світоглядного, морального та інтелектуального. Роль учителя він порівнював із роллю повитухи: не передавати знання як готовий продукт, а створювати умови, в яких істина народжується у внутрішньому досвіді самої людини. Справжній діалог, на думку мислителя, не передбачає готових відповідей – у ньому стикаються рівноправні розуми, які шукають істину разом. Як відомо, філософ не лишив по собі жодного писемного твору і вважав будь-який текст обмеженим і навіть шкідливим, бо він незмінний і всі відповіді одні і ті ж.

Попри те, що в сучасному світі, де домінують цифрові технології, відтворити автентичну маєвтику неможливо, закладений у ній діалогічний підхід до навчання залишається надзвичайно актуальним.

Отож, на відміну від традиційної моделі навчання, де знання передаються викладачем у односторонньому порядку, освітній діалог являє собою значно складніший процес [50; 73]. Як зазначає Г. Радчук, для ефективного діалогу недостатньо лише формального акту комунікації, бо він «базується на маніпуляції свідомістю іншої людини, безособовий – адресований усім, і практично зводить навчання до наuczіння». Науковиця розглядає освітній діалог як такий інтенціональний акт спілкування, що «звернений до кожного індивідуально, забезпечує можливість студенту самотійно та вільно будувати свою систему цінностей у процесі переживання ціннісних позицій, емоційного та рефлексивного ставлення до цінностей Іншого та своїх власних, що перетворює ціннісне ставлення у цілісно-духовне, а не в одностороннє – емоційне або раціональне» [113, с. 277].

Це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонкою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сміслової сфери студента. Г. Радчук, описуючи освітній діалог як найкращу форму активного навчання в гуманітарній парадигмі, звертає увагу на його 3 рівні: 1) формальний діалог (форма спілкування суб'єктів освітнього процесу); 2) змістовий діалог (представлення в діалогічній формі освітнього матеріалу); 3) особистісно-смісловий діалог (встановлення ціннісно-сміслової єдності суб'єктів освіти) [115].

Для реалізації діалогу на формальному рівні однаково важливими є обидві сторони взаємодії: та, що навчає, і та, що навчається. Але в істинному діалозі таких позицій не існує, бо це процес обміну, а не передачі і отримання, педагог є таким самим носієм досвіду як і учень. Це динамічний процес, де знання «народжується» безпосередньо у взаємодії, під час зустрічі рівних особистостей – суб'єктів освітнього процесу [18].

Йдеться не про суб'єкт-об'єктні стосунки в соціальних процесах, коли суб'єктом впливу виступає суспільство, його виховні інституції, а людина – їхній об'єкт, а про активну дію суб'єкт-суб'єктного підходу, основоположниками якого вважаються американці Ч. Кулі і Дж. Г. Мід [7; 11].

За твердженням польського науковця Х. Куп'єца, діалог, зокрема в

педагогічній взаємодії, усуває маніпуляції, які руйнують довіру і перешкоджають формуванню особистісних взаємин, і проявляється у формі неадекватного, фіктивного, відчуженого виховання [187].

Викладач і студент, вчитель і учень у кожній освітній ситуації виступають рівними особистостями. Безумовно, вони відрізняються соціальним статусом, життєвим досвідом, рівнем знань, але все це надає спілкуванню різних векторів розгортання, а не перетворює педагогів на активних трансляторів беззаперечних істин, а учнів – на пасивних приймачів інформації. Тільки в позиціях рівний-рівному можливий повноцінний процес навчання, де знання народжується під час обміну думками, ціннісними позиціями та емоційними реакціями [117].

Головним завданням педагога є організація такого освітнього середовища, де учень чи студент ставав би частиною навчального процесу, кожна проблемна ситуація викликала б емоції, підтримувала б інтерес до її розв'язання.

В освітньому діалозі основною «компетентністю» педагога має стати людяність. Високий інтелектуальний рівень, багатство методичного арсеналу в жодному разі не нівелюються, але викладач насамперед має бути носієм моральних цінностей, здатним щиро відкритися людям і без упереджень приймати інших. Завдяки цьому створюється така атмосфера, де вся увага спрямована на предметне обговорення, кожен учасник відчуває свою важливість у цій спільній діяльності, а тому активно долучається до роботи, тим самим створюючи нове для себе знання, набуваючи досвіду взаємодії в суспільстві і, в широкому розумінні, вибудовуючи власну особистість [19].

Особистісні характеристики людини, здатної створити такі освітні умови, найдетальніше описані в працях видатних представників екзистенційного та гуманістичного напрямів психології (Р. Бернса, К. Гольдштейна, А. Ленгле, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін.). Особливу увагу привертає концепція вчителя-фасилітатора – людини, яка супроводжує освітній процес, створює умови для гармонійного розвитку особистості. К. Роджерс, основоположник теорії, описує 3 установки вчителя, які фасилітують освіту: істинність (конгруентність), прийняття і довіра, емпатійне розуміння [206]. Саме ці фасилітативні здатності в основному визначають діалогічність самого вчителя,

його спроможність організувати комфортне розвивальне середовище діалогу для всіх його учасників.

Якби особливістю спілкування в освітньому діалозі була лише суб'єкт-суб'єктна взаємодія, то він не відрізнявся б від соціально-психологічного тренінгу чи групової психотерапевтичної практики К. Роджерса. Однак в системі освіти обов'язковим є предмет, тому спілкування вчителя й учня має мати предметне опосередкування. З цією метою сам зміст освіти також повинен бути наділений діалогічними рисами [117].

Діалогізація змісту освіти – насичення навчального матеріалу смислами і цінностями. Без цього механічно запам'ятована інформація ніколи не стане істинним знанням, бо знаходитиметься в іншій смисловій площині від свідомості того, хто навчається. Орієнтації на механічне засвоєння інформації недостатньо, про що В. Кремень пише так: «Поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, що не стосуються її, і не залучає саму себе до акту порівняння – вона не мислить» [76, с. 12].

Освітній процес – не окремо існуючий момент в часі, а постійна і безупинна діяльність. Навчання відбувається не лише в межах школи, університету, під час читання книги чи слухання лекції, а в кожному моменті життя, який людина осмислює. Завданням вчителя в контексті змістового діалогу є включення суб'єктивного досвіду учня чи студента в зміст навчання [45; 130]. При цьому Г. Балл підкреслює, що «діалогічна змістова частина взаємодії передбачає визнання реальних розбіжностей між світоглядними орієнтирами, маючи за свою основу толерантність» [9, с.74].

Американський науковець Д. Лістон описує основну діяльність вчителя англійським словом «invitation», що ми можемо перекласти як «заохочення», але також і як «запрошення». Безумовно, це потребує майстерності, але головна вимога до такого запрошення в тому, щоб воно було реальним, переданим вчителем і відчутим учнями. Коли студентам постійно підсовують факти і кажуть, що ці факти правдиві, коли їх просять сприйняти матеріал, що лежить перед ними, не задіюючи їхній розум, здається, що це формує, а не інформує. Навчати з любов'ю до навчання, запрошувати інших вчитися - це щось більше,

ніж просто пропонувати вже існуючі погляди, викладати факти, навички та концепції, якими треба оволодіти [193].

Таким чином, для того, щоб навчальний матеріал інтегрувався в особистісний досвід людини, він має бути нею проінтерпретований, переосмислений відповідно до власної картини світу. На це особливу увагу звертає Н. Чепелєва. Психологиня наголошує на особливому значенні не самих подій, а саме смислу, який народжується в процесі осмисленого переживання цієї життєвої ситуації [46; 152].

Вчитель сприяє процесу такого смислового переживання шляхом безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, про що ми говорили раніше, і за допомогою особливо структурованого змістового наповнення уроку. Так, З. Карпенко вважає, що діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися завдяки певним характеристикам самого діалогу, а саме: контекстуальності, відкритості, спонукальній модальності педагогічного мовлення, метафоричності предметного змісту [65].

На думку Н. Чепелєвої, реалізувати діалогічність навчального змісту можна не лише при безпосередній взаємодії, а навіть через текст. Діалогічність тексту полягає в «апеляції до реципієнта, його потреб, запитів, інтересів, він орієнтований на певний рівень знань». Науковиця зазначає, що діалогічному тексту притаманні зіставлення різних точок зору і смислових позицій, що стимулює процес виникнення нового знання завдяки формуванню ставлення і оцінки у людини, що його сприймає [153].

Варто зазначити, що поділ на формальний і змістовий діалог, яким ми користуємось у нашій науковій роботі, доцільний виключно при такому аналізі, а на практиці меж цих компонентів не існує, діалог нерозривний у своєму процесуально-динамічному розгортанні. Більше того, він виходить за межі об'єктивно існуючого діалогу між вчителем та учнем і за межі навчального предмету, переходячи на рівень особистісно-смислового діалогу [117].

Так формується діалогічність свідомості, яка, за висловлюванням Ю. Михальчук, «дає можливість виходити за межі власного «Я» та налагоджувати міжособистісну взаємодію, протиставляти різні точки зору та

з'ясовувати розбіжності між ними» [92, с.74].

О. Ліннік наголошує на тому, що саме в процесі діалогу студент співвідносить свою систему цінностей із цінностями різних культур (національної, культури закладу вищої освіти, культури різних викладачів тощо). Під час такої «зустрічі культур» відбувається процес інтеріоризації цінностей, тобто формування ціннісних орієнтацій, усвідомлення смислів [84].

Процес знаходження особистісного смислу – індивідуальна робота, виконати її замість когось неможливо, але вчитель здатен надихнути учня до ціннісного пошуку, створити в групі безпечні умови для розкриття особистості. Важлива взаємодія, адже «ситуація спільної продуктивної діяльності – це динамічний інструмент самоорганізації особистості, який перетворюється по ходу навчання і забезпечує провідну роль смислоутворення й цілепокладання на всіх етапах навчання» [52, с.27].

К. Едвардс-Гровс також називає осмислення наріжним каменем навчання, завдяки чому досягається основна мета діалогічної освіти – поглиблення розуміння учнів, коли вони обмірковують, відтворюють та оцінюють смисли, отримані з розмови, завдань і текстів, з якими працюють [171].

В освітньому процесі не може брати участь індивід, як біологічна істота, тут необхідна залученість особистості, внутрішнього «Я» людини. Ця внутрішня реальність знаходить відображення в поведінці, звичках, переконаннях, очікуваннях та інтересах, що у своїй сукупності є особистісними цінностями людини. Саме з цього освіта має починатись, і водночас, бути на це спрямована [19].

Отже, в межах гуманітарної парадигми освіти в центрі уваги має бути особистість того, хто навчається, її гармонійний розвиток. Зробити це можна за умови подолання відірваності процесу навчання від ціннісно-сислової сфери самих суб'єктів освіти. Завдяки освітньому діалогу стає можливим переведення інформації з рівня значень в площину осмислених знань, які стають особистісним здобутком кожного учня і студента. Зараз, коли вся Україна знаходиться в умовах ціннісних перебудов, тригером для яких стала повномасштабна війна, як ніколи раніше важливо, щоб освітнє середовище

сприяло становленню особистості в єдності мисленнєвого, емоційного і ціннісного компонентів.

1.2 Поняття «особистісна готовність» майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу у психолого-педагогічному дискурсі

Попри те, що сучасна реформа намагається змінити освітню традицію, досі існує проблема практичного впровадження її основних засад. Це яскраво підтверджують результати опитування педагогічних працівників щодо їхньої готовності до реалізації Концепції Нової української школи, де половина респондентів досі вбачає своїм завданням надання учням усього масиву знань, якими вони володіють [48].

З метою пошуку шляхів вирішення цієї проблеми, перш за все, звернемо увагу на підготовку майбутніх педагогів у контексті гуманітарної парадигми загалом і освітнього діалогу зокрема.

Стан готовності є однією з найважливіших умов успішного виконання будь-якої діяльності. Тому проблема готовності до діяльності широко розкрита в філософії, психології, педагогіці та інших науках. І. Гавриш виокремлює три історичні етапи у процесі цього наукового дослідження. Перший (кінець XIX – початок XX ст.) характеризується дослідженням готовності на психологічному рівні (Д. Узнадзе, К. Марбе, О. Кюльпе) через феномен установки – психічного стану суб'єкта, що зумовлює поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості. На другому етапі (середина XX ст.) домінантною позицію займало вивчення готовності переважно на нейрофізіологічному рівні (Г. Олпорт, У. Томас, Ф. В. Знанецькі та ін.) як якісний показник саморегуляції поведінки людини. Третій етап (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) вирізняється вивченням готовності у контексті теорії діяльності та професійної діяльності (С. Кубіцький, В. Пономаренко та ін.) [31].

Зважаючи на таку різноманітність поглядів науковців на досліджувану проблему, неможливо виділити єдине трактування готовності. Ще більшу розбіжність вносить аналіз конкретного виду діяльності, що має свої

особливості. Тому вважаємо за доцільне почати наукову розвідку з загальної характеристики феномену «психологічної готовності» до професійної діяльності.

Виділяють два основних підходи до визначення феномену психологічної готовності: функціональний та особистісний [14; 70]. Прибічники функціонального підходу розглядали готовність як певний стан психічних функцій, необхідний для актуалізації досвіду. У межах цього підходу психологічна готовність розглядається «як стан, що передує певній діяльності, містить такі можливості людини, яких вона спроможна досягти у своєму формуванні» [125, с.235].

Представники особистісного напрямку, в свою чергу, описували досліджуване явище як особистісне утворення, характеристику, що сприяє успішній діяльності. Це інтегральне особистісне утворення називають по-різному: загальна готовність, довготривала готовність, підготовленість тощо.

Відповідно до особливостей нашого дослідження науковий інтерес складає саме другий підхід, оскільки тут прослідковуються гуманістичні ідеї, розглядаються інтегральні характеристики особистості. І. Моначин та Т. Попик виокремлюють такі з них: «...інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, здібності, а також співвідношення об'єктивних та суб'єктивних факторів формування високого рівня психологічної готовності» [93, с. 351].

А. Мудрик також звертає увагу на інтегративний характер готовності до професійної діяльності, «що виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування». Таким чином, готовність має ознаки, що свідчать про єдність, цілісність особистості, її здатність до продуктивної професійної діяльності [94].

Наведені вище цитати психологів вказують на важливість аналізу психологічної готовності до діяльності з точки зору сприйняття особистості як єдності, в якій всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні. Однак, варто зазначити, що такого аналізу психологічної готовності на основі особистісного підходу для нашого дослідження недостатньо, оскільки особистісна готовність –

окреме поняття, що має свої особливості.

Саме тому у нашій роботі розширюємо дослідження напрацюваннями сучасних психологів. Так, Т. Ярая як складову розвитку професійної компетенції розглядає такі види готовності: «професійну (готовність до конкретної професійної діяльності (Г. Балл, А. Деркач), психологічну (стійкість діяльності особистості в полімотивованому просторі (Н. Пов'якель, В. Панок, В. Рибалка, Н. Чепелєва) та особистісну (форма установки, що передує будь-яким психічним явищам та проявам (О. Бондаренко, Ф. Василюк, К. Роджерс, Р. Кочюнас)» [166, с. 7].

Л. Помиткіна зауважує, що «поняття особистісної готовності вчені розглядають як сукупність психічної (психічні процеси і властивості особистості) і психологічної готовності до певної діяльності» [110, с. 258].

Водночас О. Тарновська пропонує інший підхід, де особистісна готовність є підструктурою психологічної. Психологиня в складі психологічної готовності до педагогічної діяльності виокремила три взаємозумовлені і взаємозалежні підструктури: 1) функціональну, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо); когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності); 2) емоційну (налаштованість на вирішення професійних завдань, впевненість у собі як у фахівці, стан задоволеності професією тощо); 3) особистісну (професійно важливі якості особистості: вольові, моральні та ін.) [69].

Звернемо увагу на більш вузькопрофільні дослідження психологічної готовності саме в сфері педагогічної діяльності. Ця тема висвітлювалась в роботах таких вітчизняних педагогів, як Л. Бурман, Н. Волкова, В. Галузяк, Н. Гузій, О. Комаровська, А. Ліненко, О. Сагач, Г. Троцько [15; 28; 32; 43; 72; 83; 123; 143].

Науковці вказують, що готовність майбутнього вчителя постає як динамічна, багаторівнева характеристика особистості, що забезпечує мобілізацію емоційних, когнітивних і вольових ресурсів у процесі виконання

професійних завдань. Вона виявляється у професійній спрямованості, сформованих педагогічних переконаннях, здатності долати труднощі, оцінювати результати діяльності та прагненні до постійного самовдосконалення [82; 83; 143]. Тісно пов'язана з професійним саморозвитком, який формується в процесі професійної підготовки й включає готовність до соціально-педагогічної діяльності [108].

Досить близькою до нашої теми дослідження вважаємо наукову розвідку К. Фомін, яка трактує поняття готовності майбутніх учителів до організації діалогічного навчання як складне динамічне утворення, представлене взаємодією суб'єктивної (психолого-педагогічні якості майбутнього вчителя, рівень професійного оволодіння майбутньою професією та процеси професійного саморозвитку) та об'єктивної (освітнє середовище) реальності і конкретизоване в теоретично обґрунтованих критеріях [176].

Таким чином, аналіз вітчизняних педагогічних досліджень дозволяє побачити загальну тенденцію поглядів на психологічну готовність як на складне особистісне утворення, що формується в процесі професійної підготовки і безпосередньої педагогічної практики. Такий напрям досліджень підтверджує відмову від орієнтації на виключно знаннєву парадигму в освіті, але, разом з тим, лишається в межах компетентнісного підходу, який покладений в основу розвитку та удосконалення сучасного освітнього процесу в Україні.

Компетентнісний підхід до освіти зараз досліджується багатьма українськими педагогами: Н. Бібік, О. Гулай, О. Заблоцька, О. Овчарук, О. Онопрієнко, Н. Побірченко, О. Пометун. Наукові розвідки в сфері психологічної компетентності в педагогічній діяльності знаходимо у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Бакаленко, Л. Спенсер, Н. Мілорадова, Л. Подшивайлова, Л. Помиткіна. О. Черепехіна та інші.

Термін «компетентність» походить від латинського «competentia», що трактується як «узгодженість», «відповідність». У сфері освіти компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі

знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях [38].

У вітчизняній науці останнім часом з'являється все більше досліджень, де психологічна готовність розглядається через призму такого підходу, або ж повністю замінюється цим поняттям, на чому наголошує С. Стрельбицька у своїх наукових розвідках. Вона відзначає, що автори розглядають компетентність як один із ключових компонентів готовності до професійної діяльності, що базується на особистих якостях людини та складається з усіх професійно важливих компетенції, набутих в процесі навчання [135].

Однак, варто зазначити, що трактувань поняття «психологічна компетентність» існує дуже багато. Деякі дослідники за основу беруть знання. Так, Л. Орбан-Лембрик психологічну компетентність визначає як «сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення» [99, с. 131]. У роботі О. Цільмак поняття трактується як «здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії» [150, с. 128]. Інші науковці розглядають психологічну компетентність через операційно-поведінковий компонент. У цьому контексті Т. Єрмаков її функцію вбачає в «здатності індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин», а компонентами визначає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування» [53, с. 200]. Комплексний підхід до розуміння поняття пропонує О. Бондарчук, визначаючи психологічну компетентність особистості через «успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі "людина – людина"» [95, с. 13].

О. Бакаленко доповнює список поглядів на досліджувану проблему такими трактуваннями: особливий мотиваційний стан – готовність проявляти

цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань; комплекс характеристик особистості, який включає уявлення про процеси переживання, міжособистісні і групові процеси, особистісну позицію, комунікативні та рефлексивні навички; інтегральна акмеологічна характеристика вчителя, що дозволяє конструктивно вирішувати завдання професійної діяльності, спілкування і саморозвитку [8].

У межах нашого дослідження трактування поняття психологічної компетентності тільки через когнітивний і операційний елементи недостатньо. Без урахування мотиваційної, емоційної, соціальної складових, системи ціннісних орієнтацій досліджуване поняття не може розглядатись в контексті особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що особистість є складним процесуально-динамічним утворенням. На важливість сприймання особистості не як сукупності складових, а з точки зору нескінченності її спрямувань, намаганні досягти цілісності вказує В. Роменець. На його думку, особистісна єдність не стала, а навпаки жива і змінна [140]. Т. Титаренко зауважує, що у постнекласичному дискурсі особистість розглядається як сконструйована сутність, яка змінюється під впливом численних життєвих контекстів, різноманітних дискурсивних практик. Отже, і структура особистості не може виглядати як жорстке ієрархічне підпорядкування певних рівнів. Особистість існує передусім інтерперсонально, а не інтраперсонально; вона є соціальною конструкцією і проявляється діалогічно [141].

Відповідно до цих положень виникає необхідність аналізу особистісної готовності педагога не лише з точки зору набору особистісних якостей, функціональних вмінь, когнітивних і поведінкових надбудов, а на рівні діалогу внутрішнього і зовнішнього.

Для аналізу готовності особистості до такого спілкування важливо звернути увагу на поняття діалогічності. О. Крутій дає таке визначення: «Діалогічність – це системна психологічна якість, що має зв'язок з різними підсистемами психіки, передбачає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або потенційних суб'єктів в процесі

вирішення різних проблемних ситуацій, виявляється у внутрішньому і в зовнішньому плані». Розвиток цієї якості, за словами авторки, відбувається не через поступову інтеріоризацію навичок проведення зовнішнього діалогу, а шляхом формування рухливої системи внутрішніх і зовнішніх дій, які забезпечують ефективний перебіг діалогу [79, с.160].

Г. Радчук і З. Адамська звертають увагу на важливість діалогічної культури викладача і виділяє 2 її аспекти: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність) [116, с.123].

Проаналізувавши роботи відомих психологів В. Халанський узагальнює дві умови того, що суб'єкт спілкування буде вступати у «справжній» діалог із співрозмовниками: готовність бути собою (установки на відкритість, щирість), готовність наблизитися до життєвого світу Іншого (прийняття іншої точки зору, повага до комунікативних прав іншого) [148]. Т. Ткаченко доповнює цей перелік третім компонентом – обізнаністю про ступінь готовності учнів до діалогу [142].

Поряд з поняттям готовності до діалогізації освітнього процесу Г. Дьяконов виокремлює стратегічним завданням навчання майбутніх педагогів і психологів формування у них діалогічної інтенційності (волі до діалогу), діалогічної установки, діалогічних здібностей як фундаментально-онтологічних засад індивідуально-творчого стилю їх особово-професійної діяльності [49].

Діалогічна інтенційність, за визначенням Т. Ткаченко – намір, задум, усвідомлена воля до діалогічної дії (думка, мета діяння, прагнення, спонук, мотив), що має конкретний план досягнення цілі [142].

Діалогічна інтенційність у сучасній вітчизняній психології досліджується в межах напряму діалогічної партиципації (співпричетності). Діалогічна партиципація, як один з основних принципів розгортання комунікативного процесу, постулює таке: ефективна діалогічна взаємодія відбувається між рівними, взаємозалежними суб'єктами, які відкриті до спілкування, вільні у висловлюванні власної думки, залучені до реалізації спільного завдання і є співпричетними до його виконання [134; 168].

Розробниця напряму діалогічної партиципації І. Петренко вказує на

виокремлення таких комунікативних інтенцій (критеріїв), що визначають особливості становлення діалогу в освітньому середовищі: інформативні (інтенції інформувати, розповсюджувати знання, повідомляти); експансивні (інтенції поширювати ідеї, цінності); маніпулятивні, імпаکتивні (інтенції впливати на думки, емоції, поведінку інших); фасилітаційні (інтенції підтримувати, надавати допомогу у складних життєвих обставинах); рекреативні (інтенції розважити, веселити); імплікативні (інтенції залучати, заохочувати, спонукати); компетентнісні (інтенції конкурувати, виявляти власну компетентність, реалізовувати себе); індиферентні (інтенції прагнути до нейтральності, неупередженості, відстороненості) [107].

Зауважимо, що попри подібність термінів, соціальний діалог (основа діалогічної партиципації) не тотожний освітньому діалогу. Для того, щоб зрозуміти, які діалогічні інтенції, установки і здібності можуть розглядатися як умови особистісної готовності педагога, у нашому дослідженні ми орієнтуватимемося на наукові розробки в галузі гуманістичної психології.

Спираючись на положення гуманістичної психології і дослідження в межах гуманітарної парадигми освіти стан особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу розглянемо через поняття самоактуалізації. Особливого поширення це поняття набуло передусім у дослідженнях А. Маслоу, К. Роджерса та Е. Шострома. Останній протиставляє людині-маніпулятору людину-актуалізатора, при цьому вважаючи, що перша використовує інших як об'єкти, тоді як друга ставиться до Іншого як до неповторної особистості. А. Маслоу робить акцент на самоактуалізації, яку він розуміє як процес вільного розгортання глибинних сенсів та можливостей людського буття. К. Роджерс висуває вимогу сприймати будь-яку особистість як суб'єкт, а не об'єкт інструментального впливу, в усій повноті та неповторності її екзистенційного світу, що означає вихід за межі маніпуляції до актуалізаційно-діалогових стосунків [104, с.189].

Оскільки в основі концепції К. Роджерса лежить ідея про необхідність створення особливого освітнього середовища, в якому якнайкраще відбуватиметься процес становлення і розвитку особистостей суб'єктів освіти, то

можна стверджувати, що роль педагога у цьому процесі є визначальною. У своїх наукових розробках автор приділяє значну увагу фасилітативним установкам педагога. Саме тому в нашій роботі при оцінці критеріїв готовності до діалогічної взаємодії ми базуємось на цих фундаментальних розробках.

На думку К. Роджерса, освітній процес будується в співавторстві учня і вчителя. Щоб бути суб'єктом цього процесу і визнавати дитину таким же суб'єктом, вчителю потрібно досягнути певного рівня готовності, розвинувши 3 фасилітативні установки: конгруентність, безумовне прийняття, емпатію [206].

Конгруентна особистість (в дослівному перекладі – «відповідна», «узгоджена») єдина і цілісна у своїх почуттях, їх сприйнятті та висловлюванні про них, не має психологічних «захистів» і може бути такою, якою в глибині душі вона є [109]. Протилежним до цього стану є викладач, який використовує формальне спілкування, приховуючи свої справжні почуття під маскою професії.

Конгруентність педагога передбачає автентичність, відкритість у спілкуванні з учнями та відмову від масок чи штучної поведінки, що ґрунтується на глибокому усвідомленні власних емоцій. У зарубіжній науковій літературі цей термін набуває ширшого змісту, що також відповідає напрямку нашого дослідження. Так, поняття *соціальної конгруентності* стосується того, наскільки вчитель здатен налагодити емоційно значущу соціальну взаємодію зі студентами — чи цікавиться їхніми інтересами, турботами, повсякденним життям і чи розуміє їхні особисті виклики. *Когнітивна конгруентність*, у свою чергу, означає здатність педагога адаптувати навчальний матеріал до рівня розуміння студентів, робити його доступним, залучаючи аудиторію до активного пізнання [212].

Поняття безумовного прийняття, сформульоване К. Роджерсом у контексті міжособистісної взаємодії, в освітньому процесі передбачає позитивне, підтримувальне ставлення до учня незалежно від його поведінки чи досягнень. Така позиція виявляється в емпатії, симпатії, визнанні цінності іншого, бажанні допомогти без оцінювання. Емпатія, за Роджерсом, полягає в глибокому розумінні внутрішнього світу учня — його почуттів, думок і переживань — через співпереживання та часткове ототожнення з ним [33].

Для того, щоб бути фасилітатором розвитку інших, як зазначає

З. Адамська, передусім, потрібно стати «фасилітатором свого власного саморозвитку: зрозуміти і прийняти самого себе; усвідомити власні цілі і прагнення; розвивати особистісну відповідальність, впевненість у собі, почуття власної гідності, творчість; вчитися відкрито висловлювати власні почуття й переживання, з одночасною готовністю приймати та розуміти почуття іншої людини – вірити у її здібності і довіряти можливостям її саморозвитку» [4, с.54].

Д. Лістон певний у тому, що навчати потрібно з любов'ю до навчання. Коли ми говоримо про викладання з любов'ю до навчання, дехто уявляє собі щось на кшталт майстерної драматичної вистави. Здається, що ці вчителі незвичайні, надзвичайно талановиті. Але такий погляд спотворює реальну картину і ставить викладання в надмірні і нерозумні рамки [193]. Ми переконані, що такі педагоги не надзвичайні, вони просто особистісно готові бути вчителями, а не всього лиш навчилися виконувати цю роль.

Отже, проведений аналіз основних напрямів вивчення досліджуваної проблеми дозволив нам визначити власні орієнтири наукового дослідження. Розуміємо особистісну готовність як здатність бути автентичним суб'єктом професійної діяльності, реалізувати себе в ній, усвідомлювати її як частину власного життєвого шляху. Це результат особистісного становлення та інтеграції досвіду, смислів, установок [117].

У межах досліджуваної концепції діалогічність педагога визначається особистісними здатностями, які забезпечують організацію формального діалогу, і професійними, які задіюються у змістовому діалозі. Сповна гуманітарна парадигма реалізується при діалогізації освітнього матеріалу, але при цьому вона неможлива без гуманізації стосунків в освітньому просторі. Тому ми у своєму дослідженні зосередимось на рівні формального діалогу, який відповідає гуманістичній парадигмі і є передумовою для переходу на рівень гуманітаризації.

Отже, ми розглядаємо особистісну готовність майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу як складне динамічне утворення особистості майбутнього педагога, що визначає його спрямованість на створення сприятливого освітнього середовища з метою актуалізації осмисленого учіння кожного учня на основі розвитку суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування.

1.3 Критерії та компоненти особистісної готовності майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу у професійній діяльності

Розуміємо особистісну готовність як динамічне утворення, що не має чіткої межі в ступені вираженості окремих компонентів і не є незмінним станом. Неможливо чітко розділити межі «готовності» і «неготовності», оскільки предметом дослідження є особистість в єдності її складових, які постійно змінюються і розвиваються. Саме тому зауважуємо, що виокремлення компонентів готовності має дуже відносний характер, кожна з характеристик є виключно маркером для дослідження, а не окремою самотійною рисою.

Більшість наукових підходів до питання готовності розкриваються через класифікацію, роздрібнення об'єкта вивчення на більш зручні в дослідженні елементи. Щоб виокремити компоненти нашої досліджуваної проблеми, звернемось до напрацювань попередників у сферах освітнього діалогу, готовності до діяльності і гуманістичної психології.

Найчастіше основними компонентами готовності до педагогічної діяльності визначають мотиваційно-цільовий і змістово-операційний. Ми обрали узагальнені назви, бо в різних авторів вони можуть дещо відрізнятись, але суть однакова. Збагатити уявлення щодо таких класифікацій дозволяє наукова розвідка С. Гаркуші. Дослідник зазначає, «що окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцко) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина), оцінно-результативний (І. Гавриш) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам. Залежно від специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають також деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова Г. Троцко), креативний (С. Литвиненко) тощо» [36, с 200].

О. Пехота пропонує концепцію готовності до професійного саморозвитку і розглядає її як єдність чотирьох складових компонентів: 1) ціле-мотиваційного (стійка професійна спрямованість, інтерес до професії педагога, цінність самоактуалізації, самореалізації в професійній діяльності); 2) змістового (знання щодо самоорганізації і самовдосконалення, знання з психолого-педагогічних, фундаментальних і предметно-педагогічних дисциплін, які розкривають майбутню професійну діяльність зі змістового боку); 3) операційного (система умінь і навичок саморозвитку і саморегуляції система психологічних прийомів, що забезпечують вироблення нових форм поведінки, необхідних професійно-особистісних якостей); 4) інтеграційного (формування вміння створити картину своєї професійної індивідуальності і на її основі визначити шляхи подальшого професійного саморозвитку) [100].

Предметом досліджень Р. Квашніци є комунікативна компетентність як здатність бути в діалозі з іншими і з самим собою. Вона виходить за межі простої розмови чи дискусії, а радше включає готовність і відкритість до обміну тим, що є особистим, індивідуальним і неповторним у пошуку сенсу людського існування через діалог і побудову стосунків у зустрічі з іншою людиною. Автор виокремлює такі показники її розвитку: 1) здатність до емпатійного розуміння і безумовного прийняття іншої людини; 2) здатність до критики, що розуміється не як знецінення чогось, а як пошук прихованих передумов чужих і власних поглядів, переконань і поведінки; 3) недирективне ставлення, що передбачає виклад власної точки зору як пропозицію думки, як одну з можливих і попередніх відповідей, а не як готову (закінчену, закриту) відповідь [188]. Цікавими є результати емпіричного дослідження на вибірці майбутніх педагогів, які свідчать про те, що взаємодія з оточенням (зокрема з одногрупниками) є засобом формування комунікативної компетентності [170].

Класифікації гуманістичних психологів відрізняються за структурою від згаданих вище підходів. А. Ленгле, як послідовник поглядів К. Роджерса, також акцентує увагу на особливих фасилітативних здібностях професіонала: здібність бути собою; здібність самоповаги та поваги інших; здібність саморозуміння та розуміння інших; здібність допомоги та підтримки [189].

Цікавою в контексті нашого дослідження є концепція соціально-емоційного навчання і, відповідно, компоненти, в яких вона виражається. Організація CASEL (the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning), що офіційно представляє концепцію соціально-емоційного навчання (SEL), визначає цей підхід як навчання, яке сприяє розвитку соціальних та емоційних міжособистісних і внутрішньоособистісних компетенцій. Внутрішньоособистісні компетенції включають самосвідомість і самоуправління. Міжособистісні – соціальну обізнаність, відповідальне прийняття рішень і управління стосунками [182].

На основі аналізу наявних класифікацій і переосмислення поглядів на структуру освітнього діалогу для аналізу складових особистісної готовності ми виділили чотири критерії, які відповідають чотирьом узагальненим компонентам (рис.1.1).

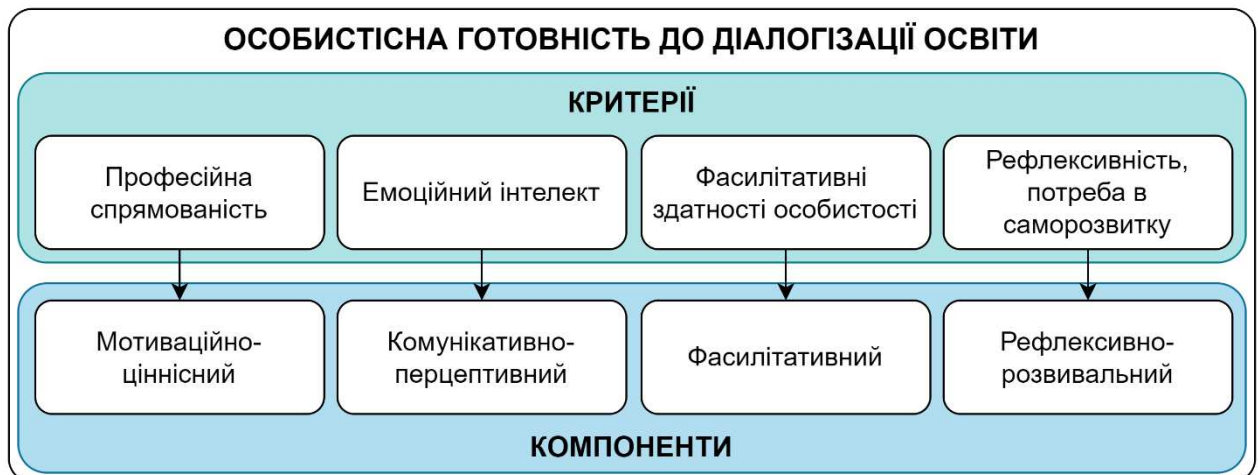


Рис. 1.1 Критерії і компоненти особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

Розглянемо детальніше кожен з виокремлених критеріїв.

Підготовчий етап у будь-якій діяльності не менш важливий, ніж самі практичні дії. Це саме стосується навчання майбутніх педагогів, їхньої початкової орієнтації в професії на рівні теоретичних знань і суб'єктивних уявлень. Особистісна готовність до діалогізації освіти починається з мотивів вибору такого фаху і смислів, які людина вкладає в майбутню професію.

Спираючись на твердження науковців можна констатувати той факт, що серед мотивів професійного вибору стоїть інтерес до улюбленої справи, впевненість у

своїх здібностях, можливостях [40].

У цьому контексті важливо розглянути професійну спрямованість. Г. Мешко та О. Мешко називають професійну спрямованість підґрунтям становлення у майбутніх педагогів активної професійно-педагогічної позиції, яка характеризується прагненням бути суб'єктом професійної діяльності, бажанням компетентно, творчо і відповідально здійснювати професійну діяльність [91].

На думку М. Дідух, у широкому значенні професійна спрямованість – це система емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічна структура мотивів, які переважають і спонукають особистість до їх втілення в професійній діяльності. У вузькому значенні це професійно важлива властивість, що посідає центральне місце в структурі особистості фахівця й визначає його індивідуально-типологічну своєрідність [47, с. 58].

У свою чергу Т. Яновська пояснює професійну спрямованість як наявний у людини стійкий інтерес до певного, окремого виду діяльності та схильність займатися нею [165].

Такі трактування наштовхують на аналіз ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. Г. Радчук звертає увагу на те, що вони проявляються, закріплюються і коригуються у професійній діяльності індивіда. При цьому процес становлення ціннісно-сміслових орієнтацій та професійна діяльність взаємно детерміновані. З одного боку, ставлення до професійної діяльності формується на основі системи особистісних смислів людини, обумовлених новим досвідом, а з іншого, – професійна діяльність впливає на систему ціннісних орієнтацій особистості [111].

Відповідно до цього твердження, майбутні педагоги вже під час навчання, в момент першого контакту зі своєю професією, починають вплітати в структуру власної особистості професійне Я, починають своє професійне самоздійснення.

Професійне самоздійснення – одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків

іншими фахівцями. Для студентів актуальною є внутрішньо-професійна форма даного феномена (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно важливих якостей) [69].

На шляху до діалогізації освіти першими сходами є глибока вмотивованість у професійному навчанні, зацікавленість у власному особистісному вдосконаленні для спроможності у майбутньому втілювати на практиці ідеї гуманістичного підходу до навчання. Тому перший проаналізований критерій відповідає *мотиваційно-ціннісному компоненту*.

Далі увагу звернемо на власне виконавчий компонент діалогізації освіти, що проявляється, насамперед, в педагогічному спілкуванні, в основі якого суб'єкт-суб'єктні стосунки, опосередковані начальним предметом.

Фахівці в сфері соціально-емоційного навчання стверджують, що тепла атмосфера в класі та позитивні стосунки між вчителем та учнями сприяють як академічному навчанню, так і розвитку соціальної та емоційної компетентності. Особистісні якості вчителів формують характер їхніх стосунків з учнями. Групи з теплими взаєминами між вчителями та учнями сприяють глибокому засвоєнню знань учнями: діти, які відчують себе комфортно зі своїми вчителями й ровесниками, з більшим завзяттям опановують складний матеріал і наполегливіше виконують складні навчальні завдання. І навпаки, коли вчителі погано справляються з соціальними та емоційними вимогами викладання, учні демонструють нижчу успішність і поведінку під час виконання завдань. Отже, вчителям потрібно не лише знати, як навчати соціальним та емоційним навичкам; їм також потрібні знання, схильності та навички для створення безпечної, турботливої, підтримуючої та чуйної шкільної та класної спільноти. Таким чином, для успішного просування соціальної та емоційної грамотності недостатньо лише підвищити рівень знань вчителів про неї. Вирішальну роль відіграє соціальна та емоційна компетентність і благополуччя самих вчителів [207].

У підході соціально-емоційного навчання (SEL) наголошується, що ефективність педагогічної взаємодії напряму залежить від глибинного особистісного розвитку самого педагога. Йдеться не просто про засвоєння

зовнішніх норм чи правил поведінки, а про формування внутрішніх якостей, які органічно інтегруються в особистість учителя. Якщо ж ці якості залишаються лише нав'язаними ззовні інтросектами, вони зсередини руйнуватимуть як самого вчителя, так і тих, кому він передаватиме ці «чужі» постулати.

Тому, розглядаючи наступні два критерії готовності до діалогізації освіти, основну увагу звернемо на концепцію вчителя-фасилітатора.

Емоційний інтелект – основа *комунікативно-перцептивного* компонента особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу. М. Шпак визначає це поняття як інтегральну властивість особистості, що віддзеркалює пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій й управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії [162, с. 127].

Тип соціальної взаємодії у контексті нашого дослідження – суб'єкт-суб'єктне спілкування між вчителем і учнем. Педагог може комунікувати з учнями на тему навчального предмету, взаємодіяти з ними на особистісному рівні, правильно інтерпретувати їхні реакції, задіюючи механізми соціальної перцепції, саме завдяки емоційному інтелекту. Звернення до емоційного світу особистості дозволяє оживити освітній процес, додати йому динамічності [22]. Крім того М. Августюк наголошує на наявності зв'язку між аспектами емоційного інтелекту та навчальною успішністю студентів університету [2].

У структурі емоційного інтелекту особливу увагу привертає емпатія, яка водночас є однією з фасилітативних установок, виділених К. Роджерсом [206]. Здатність проникнути в емоційний стан іншої людини, торкнутися її переживань значно покращує якість спілкування, дозволяє будувати стабільні взаємини. В освіті емпатія особливо важлива, оскільки емоціями насичені не лише міжособистісні стосунки, а й саме знання, яке вибудовується в цих взаєминах.

Разом з тим, науковці наголошують, що освіта має виходити за межі фокусу на турботі, співпереживанні чи підтримці. Небезпека надмірно турботливих стосунків полягає в тому, що емпатійний вчитель ніби применшує себе, повністю акцентуючись на іншій людині. Він буде інструментом підтримки, посередництва чи допомоги, але не постане перед учнем як екзистенційний партнер. Отже, не

утвориться і не відбудеться жодної буттєвої співпричетності, жодної «сфери між», жодного моменту включення [191].

С. Кауфман доречно зауважує, що попри очевидну користь емпатії, вона також може проявлятися у нездоровій формі, коли налаштовує на допомогу лише тим людям, з якими в нас спільні емоційні переживання. Щоб цього не сталося, емпатія має поєднувати когнітивну й афективну складові. Когнітивна емпатія – це здатність сприймати почуття інших, тобто поставити себе на чиєсь місце й «зрозуміти чужу свідомість». Афективна ж емпатія – це спроможність розділяти емоційні переживання людей і справді відчувати те, що й вони [66].

У вітчизняних дослідженнях знаходимо подібну та навіть ширшу структуру емпатії, розглянуту безпосередньо на прикладі педагога. Науковці виокремлюють когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Так, когнітивний компонент емпатії педагога допомагає аналізувати поведінку, міміку, жести, інтонації учнів, відчувати їх стан, настрій, прогнозувати подальший розвиток подій. Поведінковий компонент забезпечує прийняття позиції учня, розвиває здатність до саморегулювання; допомагає захищати особистісну рівноправність у встановленні та підтримці контактів, сприяє коригуванню власних дій на рівні взаємодії; підтримує активність, відповідальність за власні дії та прийняття рішень. Емоційний компонент емпатії допомагає вчителю підтримувати емоційні контакти, сприяє позитивному емоційному ставленню до почуттів учнів, поліпшує здатність відчувати їх стан, створює можливість співпереживання [163, с.91].

В єдності всіх компонентів емпатія постає і як динамічний феномен (процес, спонукання людини до певних форм поведінки) і як стан, здатність. З точки зору особистісної готовності до діалогізації освіти емпатія розглядається саме як властивість особистості.

Емпатійність вкрай важлива властивість особистості педагога, однак недостатня – доцільно окремим критерієм особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу виокремити фасилітативні здатності особистості, узагальнені нами у *фасилітативному компоненті*.

Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності

вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [151, с. 118].

Вчитель має стати провідником дитини на її шляху до пізнання. Спрямувати, підтримувати, заохочувати, сприяти і полегшувати – все це включає поняття фасилітації.

М. Казанжи наголошує на тому, що важливо розглядати фасилітацію як якість особистості. Серед конкретних особистісних рис науковиця згадує терплячість, довірливість, комунікабельність. Справжні фасилітатори описані як люди з яскраво вираженою здатністю допомагати іншим, які зацікавлені в їхньому особистому розвитку. За її переконанням атмосфера фасилітації, фасилітаційне освітнє середовище характеризується здатністю підтримувати, сприяти та стимулювати розвиток не лише вчителя, але й переважної більшості освітньої спільноти, що дозволяє накопичення фасилітації в освітньому просторі [184].

В іноземних публікаціях це поняття розглядається у ширшому контексті і також відповідає нашому предмету дослідження. Соціальна конгруентність – це термін, що означає, наскільки добре вчитель соціально узгоджений зі студентами; чи цікавиться він життям студентів, тим, чим вони займаються, що їх турбує, і чи розуміє труднощі, через які вони проходять («Вчитель виявив інтерес до нашого особистого життя»). Когнітивна конгруентність вимірює, наскільки добре викладач здатен представити зміст навчальної програми таким чином, щоб він був достатньо доступним для залучення студентів до навчання («Вчитель ставив запитання, які ми могли зрозуміти'») [212].

Польські науковці, аналізуючи паралелі між підходом К. Роджерса в терапії і освіті, конгруентність окреслюють як відповідність між внутрішнім усвідомленням терапевтом (вчителем) власних емоцій та їх зовнішнім

вираженням. В освітньому контексті конгруентний вчитель – це людина, яка показує учням, ким вона є насправді, тоді як учні сприймають свого педагога як справжнього, живого, а тому відчують до нього прив'язаність. Таке ставлення сприяє зміцненню їхніх стосунків і змушує учнів вірити своєму наставнику [187].

Прозорість, реальність, правдивість або автентичність – це синоніми конгруентності. Існує два її рівні: внутрішній і зовнішній. К. Роджерс підкреслює важливість конгруентності між Я і досвідом. У деяких випадках переживання, які не відповідають Я і здаються несумісними, заперечуються; їм не дозволяється стати частиною самосвідомості, що призводить до відсутності синхронності, яка називається внутрішньою неконгруентністю [102]. Стан внутрішньої неконгруентності – блок між Я і досвідом – прискорює зовнішню її форму. Внутрішньо неконгруентні люди привносять цю властивість у стосунки з іншими людьми. Через це велика кількість досвіду виключається з внутрішньо особистісної та міжособистісної комунікації. Таким чином, оточуючі часто сприймають таких людей як неавтентичних, фальшивих або скутих. Крім того слід підкреслити ще одне важливе питання: недостатньо бути внутрішньо конгруентним, це має бути перенесено в міжособистісний контакт [175].

Упевненість вчителя в можливостях кожного учня є фундаментом для безумовного прийняття та позитивного ставлення до нього – наступної установки фасилітатора, що має глибокі корені в гуманістичній психології і знаходить підтвердження в сучасних дослідженнях.

Так, С. Кауфман, розглядає це поняття у контексті зв'язків високої якості, для яких притаманна взаємна усвідомленість і соціальна взаємодія між учасниками спілкування. Це можливо, зокрема, завдяки безумовному позитивному ставленню, коли кожен учасник стосунків відчуває, що його помічають і цінують, що він може без побоювань висловлювати свої переживання й думки в повному діапазоні [66, с. 78].

А. Елліс також переносить фокус уваги з інших на саму особистість і «пропонує категорію самоприйняття у вимірі самоцінності, у якому індивід повністю і безумовно приймає себе, незважаючи на те, чи він поводить себе коректно, інтелектуально, компетентно і незважаючи на те, як оцінюють його

інші люди: поважають, схвалюють, люблять чи, навпаки, виражають протилежне ставлення» [55, с. 188].

Якщо звернемося до концепції А. Ленгле, можемо побачити, що автор поруч зі спрямованістю на інших серед фасилітативних здатностей виокремлює також ті, які зосереджені на особистості самого вчителя. У спілкуванні важливо проявляти повагу до співрозмовника, але в однаковій мірі це необхідно і у ставленні до себе. Розуміти інших – реалізувати перцептивну складову спілкування – необхідно для якісної взаємодії, але її точно не досягнеш без саморозуміння. Так, автор звертає увагу на те, що перші стосунки, які має побудувати здорова, соціально активна і успішна особистість, це стосунки з самим собою.

Розвиваючи фасилітативні здатності, важливо пам'ятати про необхідність не лише вдосконалювати свої комунікативні навички, а й працювати над самопізнанням. Ефективний фасилітатор – це той, хто не лише розуміє інших, а й має глибоке розуміння себе. Саме такі стосунки з самим собою є основою для побудови міцних і довірливих взаємин з оточенням [5; 189].

Тому останнім, але не менш важливим критерієм особистісної готовності до діалогізації освіти, виокремлюємо рефлексивність і потребу в саморозвитку, що відповідає *рефлексивно-розвивальному компоненту* нашої концепції.

Недаремно концепт діалогу тісно пов'язаний із феноменом рефлексії. Адже саме внутрішній діалог — розмова з самим собою — відіграє ключову роль у становленні особистісної ідентичності та вибудовуванні взаємин з іншими. Ідею важливості внутрішньої діалогічності особистості ґрунтовно розкриває концепція внутрішнього діалогу. Зокрема, дослідження під керівництвом П. Олеша засвідчують, що внутрішній діалог виконує дві основні функції — паліативну та трансгресивну. Перша орієнтована на занурення у думки та переконання інших з метою краще зрозуміти, як вони сприймають нас. Друга функція виходить за межі егоцентричного бачення себе і відкриває шлях до емпатії, дослідження нових перспектив, а також глибшого усвідомлення власної ідентичності. Саме трансгресивна функція внутрішнього діалогу є потенційно зростальною, оскільки сприяє відкритості до змін, нових взаємодій і глибших

особистісних трансформацій [201].

В аналізі поняття «рефлексія» звернемось до тлумачення Л. Матохнюк і Н. Гальчевської. Науковиці визначають його як продуктивну мислительну діяльність індивіда, спрямовану на власну свідомість, поведінку, думки, позицію, набуті знання, вчинені чи задумані дії тощо з метою осмислення, самопізнання, самоаналізу внутрішніх психічних актів, станів, якостей, процесів. Авторки також зауважують, що рефлексивний підхід до викладання є важливим чинником інноваційної діяльності педагога, спрямованої на розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, здатності сприймати і реалізовувати інновації, конструктивно взаємодіяти в соціумі [89].

Т. Кравчина вказує, що рефлексивність включає у себе такі аспекти: самоаналіз (особистість здатна критично аналізувати свої вчинки, думки, мотивації та взаємодію з оточенням); саморефлексія (здатність особистості зосереджуватися на своїх внутрішніх думках та почуттях); критичне мислення (рефлексивна особистість здатна розпізнавати підсвідомі упередження та долати їх); самосвідомість (рефлексивна особистість розуміє свої сильні та слабкі сторони, свої цінності); спроможність до змін (рефлексивна особистість готова адаптуватися до нових обставин, навчатися на досвіді та вносити зміни в своє життя на основі свого аналізу) [75].

Зауважимо, що дотримуємось підходу з розрізнення понять «рефлексія» – процес і «рефлексивність» – властивість особистості (необхідна умова для доцільного застосування певної рефлексивної стратегії в конкретній ситуації) [118; 159]. Погоджуємось з думкою дослідниць, що «рефлексивність як властивість, означає осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала» [86, с. 95].

Педагогічна рефлексія, за твердженням Г. Радчук, може забезпечувати процеси персоналізації і персоніфікації. Якщо перший пов'язаний з бажанням отримати авторитет, досягти певного соціального статусу, то другий орієнтований на більш глибокий процес з залученням внутрішнього Я

особистості. Рефлексія, пов'язана з персоналізацією, передбачає порівняння себе з представниками професії, прагнення бути привабливим, ототожнення з заданою соціальною роллю. Тоді як на рівні персоніфікації рефлексія спрямована на саму людину, на її зміни в динаміці, на очищення від особистісних фасадів [114].

Орієнтації тільки на образ педагога недостатньо. Більше того, таке порівняння може бути шкідливим, адже змушує людину підлаштовуватись під неприродні їй параметри. Така рефлексія пов'язана з зовнішньою мотивацією, що не може забезпечити успіху майбутнього педагога в професійній діяльності. Якщо ж рефлексивний процес студента не крутитиметься виключно навколо еталонного образу вчителя, створеного зі стереотипів і упереджень, а поширюватиметься на всю особистість майбутнього педагога, можливою стане персоніфікація. Саме за такої умови процес входження в професію буде ненасильницьким, сприятиме легкій адаптації і попередить емоційне вигорання [118].

Обґрунтовуючи рефлексивно-розвивальний компонент особистісної готовності до діалогізації освіти, наголосимо на тому, що у підходах, розглянутих раніше, звертається увага на зв'язок рефлексивності з готовністю до змін, адаптивністю до нових умов та обставин. Особливої актуальності ця проблематика набуває в умовах повномасштабної війни, яка триває в Україні. Воєнна дійсність різко змінила контекст життєдіяльності молоді, створивши додаткове психологічне навантаження, порушивши звичні освітні та соціальні умови. За таких обставин питання внутрішніх ресурсів особистості постає як критично важливе не лише для збереження психічного здоров'я, а й для здатності навчатися та взаємодіяти в освітньому середовищі. Тому для розуміння внутрішньої основи рефлексивно-розвивального компонента особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу важливою є концепція психологічного капіталу [24].

Психологічний капітал дозволяє зрозуміти, «хто я є» і «ким я можу стати з точки зору позитивного розвитку» [195]. Це конструкція, що відображає внутрішній ресурс особистості, спрямований на розвиток, подолання труднощів,

досягнення самореалізації. Ці процеси неможливі без рефлексії, переосмислення досвіду та цілеспрямованого розвитку.

Психологічний капітал об'єднує чотири ключові позитивні ресурси особистості — надію, самоефективність, резильєнтність і оптимізм (HERO: hope, efficacy, resilience, optimism). Важливість їхньої взаємодії і цілісної дії ілюструє приклад, запропонований Ф. Лютенсом. Оптимістична налаштованість дозволяє людині оцінювати ймовірність успіху як високу. Упевненість у власних силах (самоефективність) мотивує ставити перед собою амбітні завдання та наполегливо досягати їх. Надія забезпечує здатність розробляти різноманітні стратегії досягнення цілей, а резильєнтність — психологічний ресурс, що дає змогу адаптуватися до труднощів і відновлюватись після невдач. У сукупності ці чотири компоненти створюють внутрішню опору, допомагаючи людині зберігати відчуття контролю та впевненості на шляху до успіху. [192; 195].

Люди з вищим психологічним капіталом більш відкриті до навчання, сприймають виклики як можливість для зростання та активно шукають можливості для саморозвитку. Оскільки вони також виявляють більшу стійкість, це спонукає їх до безперервного навчання, зростання та особистісної реалізації. Це стає можливим навіть в ситуації невизначеності, притаманній сучасним умовам життя [34; 156; 198; 210].

Завдяки активному самоаналізу і самоусвідомленню студент може досягти рівня особистісної готовності, що є запорукою ефективною і продуктивною професійною діяльністю. Тільки за умови осмисленої і комплексної рефлексії власних думок, емоцій і вчинків фахівець може розвиватись в природньому і найкращому для себе напрямі і темпі.

Таким чином, ми виокремлюємо такі компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-перцептивний, фасилітативний, рефлексивно-розвивальний, що стане теоретичним підґрунтям подальших емпіричних розвідок.

Висновки до розділу 1

1. Освітній діалог розглядається не лише як форма активного навчання,

а й як гуманітарна інноваційна освітня технологія, що сприяє становленню особистості студента в контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Показано, що на відміну від традиційної моделі, побудованої на трансляції знань, освітній діалог спрямований на особистісне зростання суб'єктів взаємодії, розвиток їхніх ціннісно-смыслових орієнтацій.

2. Доведено, що особистісна готовність майбутніх педагогів не є статичною характеристикою, а формується поступово у процесі професійної підготовки через усвідомлення власної ролі в навчальному середовищі, набуття досвіду комунікації та розвиток емпатійного ставлення до учасників освітнього процесу. Сформульовано визначення особистісної готовності майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу як складне динамічне утворення особистості майбутнього педагога, що визначає його спрямованість на створення сприятливого освітнього середовища з метою актуалізації осмисленого учіння кожного учня на основі розвитку суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування.

3. Проведене дослідження дозволило виокремити в структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу чотири компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент визначається професійною спрямованістю, передбачає те, що готовність до діалогу характеризується стійким інтересом до професії, високою мотивацією до саморозвитку та бажанням втілювати гуманістичні принципи в педагогічній діяльності. Комунікативно-перцептивний компонент передбачає розвинені емоційний інтелект та комунікативні навички, оскільки здатність розуміти емоції інших людей, встановлювати довірливі стосунки та будувати ефективну взаємодію є необхідною умовою для успішної діалогічної взаємодії. Фасилітативний компонент орієнтований на допомогу іншим в їхньому розвитку шляхом створення сприятливих умов для самореалізації і включає в себе такі фасилітативні установки як конгруентність, безумовне прийняття та позитивне ставлення до особистості учня. Рефлексивно-розвивальний компонент пов'язаний зі здатністю до самоаналізу та самовдосконалення для пошуку нових шляхів розвитку.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У розділі представлено методичні засади емпіричного дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Описано логіку проведення дослідження, інструментарій, узагальнено кількісні та якісні результати за окремими методиками. Встановлено емпіричну структуру готовності (на основі кореляційного й факторного аналізу) та виокремлено її рівні за допомогою кластерного аналізу.

2.1 Організація та методика проведення емпіричного дослідження

Для дослідження особливостей особистісної готовності студентів-педагогів до діалогізації освітнього процесу ми скористались дедуктивним дослідницьким проєктом, логіка якого викладена у трьох фазах: пошукове дослідження, дизайн дослідження й проведення дослідження [16].

У першому розділі наведено результати **пошукового етапу** нашого наукового дослідження, де обґрунтовано структуру досліджуваного явища. На **етапі дизайну дослідження** завданнями стали, вибір методів та вибірки дослідження.

Зміст першого розділу охоплює результати реалізації пошукового етапу, у межах якого здійснено системний аналіз наукових джерел, розкрито сутність феномена особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу, виокремлено провідні підходи до його розуміння, а також обґрунтовано його структуру як складного динамічного утворення. Цей етап дав змогу вийти на рівень цілісного концептуального бачення предмета дослідження, що стало основою для формування дослідницької моделі. На етапі створення дизайну дослідження було здійснено операціоналізацію предмету, добір психодіагностичних методик, що забезпечують комплексну оцінку

досліджуваного явища, а також визначено параметри вибірки, репрезентативної щодо поставлених цілей і завдань. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити абстрактні теоретичні конструкти – компоненти особистісної готовності. З метою їхнього емпіричного дослідження ми визначили показники, в яких проявляється кожен з описаних критеріїв. Результати представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації
освітнього процесу**

Критерії	Компоненти	Показники
професійна спрямованість	мотиваційно-ціннісний	- гуманістична спрямованість, - прагнення до самоактуалізації, - екзистенційна сповненість, - спрямованість на педагогічний процес
емоційний інтелект	комунікативно-перцептивний	- гнучкість у спілкуванні, - здатність розуміти емоції і вміти ними керувати, - емпатійність, - схильність до соціальної взаємодії
фасилітативні здатності особистості	фасилітативний	- здатність надавати підтримку іншій людині, - доброзичливість, - позитивне самоставлення
рефлексивність, потреба в саморозвитку	рефлексивно-розвивальний	- рефлексивність, - резильєнтність, - спрямованість на вдосконалення, - відкритість новому досвіду

Для створення валідного і надійного психодіагностичного комплексу скористалися не лише теоретичним аналізом досліджуваної проблеми, а й провели попереднє опитування серед студентів, застосували авторську анкету (Додаток А). Метою стало отримання самозвітів майбутніх педагогів щодо їхньої професійної спрямованості, обізнаності у психологічному компоненті підготовки педагога. Адже уявлення про професію починає формуватися задовго до вступу у ЗВО, а найбільше коригується у процесі фахового навчання через співставлення тієї суб'єктивної внутрішньої картини світу з реальною ситуацією. Тому на

останніх курсах навчання ці очікування є більш реалістичними, при цьому залишаючись особливо важливим компонентом в контексті психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Методологічною основою анкети стали теорії освітнього діалогу, фасилітації освіти, самоактуалізації особистості. Для дослідження уявлень про діалогічне педагогічне спілкування при формулюванні питань враховувались мотиваційний компонент діяльності, особистісні характеристики педагога-фасилітатора, гуманістичні ціннісні орієнтації, рефлексивні здатності тощо.

У дослідженні взяли участь 52 студенти 3-4 курсів спеціальностей «Середня освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Хмельницького національного університету.

Опитування проводилося дистанційно в Google Forms. В анкеті використовувалися питання закритого і відкритого типів, рангування та оцінювальна шкала. 2 питання диференційовані – досліджуваний відповідає лише на 1, залежно від відповіді на попереднє. Детальний аналіз отриманих результатів подано у наступному підрозділі.

Хоч це опитування і не було класичним пілотним дослідженням, воно в деякій мірі виконало цю функцію, оскільки дозволило нам зрозуміти рівень обізнаності потенційних досліджуваних щодо питання, яке вивчається. Ця інформація вплинула на вибір психодіагностичних методик.

Відповідно до виокремлених показників у структурі особистісної готовності для емпіричного дослідження було відібрано сім психодіагностичних методик (Додаток Б): «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАЛ» у модифікації Н. Каліної, А. Лазукіна; «Шкала екзистенції» А. Ленгле, К. Орглер; «Оцінювання емоційного інтелекту» Н. Холла; «Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості» М. Казанжи; «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефіра, В. Боснюка; «Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості (TIPI-UKR)» в адаптації М. Кліманської, І. Галецької; методика семантичного диференціалу в авторській модифікації «Професійний профіль учителя». Цей діагностичний комплекс об'єднує 60 шкал, забезпечуючи

охоплення всіх досліджуваних емпіричних показників (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Психодіагностичний комплекс дослідження особистісної готовності
майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу**

	Компоненти			
	МЦ	КП	Ф	РР
САМОАЛ				
Шкала екзистенції				
Оцінювання емоційного інтелекту				
Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу				
ПсиКап-12С				
TIPI-UKR				
Професійний профіль вчителя				

Примітка: МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент, КП – комунікативно-перцептивний компонент, Ф – фасилітативний компонент, РР – рефлексивно-розвивальний компонент.

Розглянемо особливості кожної з методик для обґрунтування їхнього значення в контексті нашого дослідження.

Методика «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАЛ» у модифікації Н. Каліної, А. Лазукіна є адаптацією тесту РОІ («Опитувальник особистісної орієнтації»), розробленого Е. Шостромом. Методика дозволяє окрім загальної оцінки рівня прагнення до самоактуалізації особистості виміряти ще 11 парціальних показників. Шкала «Орієнтація у часі» визначає, наскільки людина живе в теперішньому моменті чи застрягає у минулому або майбутньому. Шкала «Цінності» показує, які життєві принципи людина вважає важливими та як вони впливають на її світогляд і поведінку, чи близькі їй цінності самоактуалізованої особистості, що на думку А. Маслоу, вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових взаємин з людьми. Шкала «Погляд на природу людини» відображає ставлення до людської природи – чи вона бачиться як позитивна та надійна, чи викликає сумніви й недовіру. Шкала «Потреба у пізнанні» оцінює рівень допитливості, прагнення до

знань і відкритість до нового досвіду. Шкала «Прагнення до творчості та креативності» визначає схильність людини до творчого підходу в житті та вмінню виявляти креативність у різних сферах. Шкала «Автономність» вимірює здатність особистості бути незалежною у своїх рішеннях і діях, це позитивна «свобода для» на відміну від негативної «свободи від» у термінах Е. Фромма. Шкала «Спонтанність» вказує на рівень природності у поведінці, свободу самовираження без зайвого контролю чи сорому. Шкала «Саморозуміння» характеризує здатність людини усвідомлювати свої почуття, потреби та внутрішні мотиви. Шкала «Аутосимпатія» визначає рівень прийняття себе, ставлення до власних якостей як джерела стійкої адекватної самооцінки. Шкала «Контактність» оцінює легкість у встановленні соціальних зв'язків і комфорт у взаємодії з іншими людьми, що є основою синергічної установки особистості. Шкала «Гнучкість у спілкуванні» визначає вміння адаптуватися до різних комунікативних ситуацій і проявляти себе без автентично [155; 183].

Завдяки великій кількості шкал, методика використовується для дослідження всіх компонентів структури особистісної готовності: мотиваційно-ціннісного (прагнення до самоактуалізації, орієнтація у часі, цінності, погляд на природу людини, спонтанність, автономність), комунікативно-перцептивного (контактність, гнучкість у спілкуванні), фасилітативного (саморозуміння, аутосимпатія), рефлексивно-розвивального (потреба у пізнанні, креативність,).

Методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле, К. Орглер створена на основі екзистенційно-аналітичної концепції і спрямована на дослідження екзистенційної сповненості (самореалізації) життя. Відповідно до поглядів А. Ленгле, щоб досягти автентичної сповненості життя, потрібно пройти чотири послідовні кроки, які ведуть до реалізації екзистенційного потенціалу, що суб'єктивно відчувається як «осмислене життя» [190]. Ці кроки знайшли своє відображення в основних шкалах методики: самодистанціювання (SD), самотрансценденція (ST), свобода (F), відповідальність (V). Перші два кроки дуже близькі до «его». Вони залежать в основному від розвитку особистості та об'єднуються в Р-фактор – персональність (Р). Рішення про щось і його реалізація представляють класичну екзистенційну сферу, тому останні два кроки об'єднані

в Е-фактор – екзистенційність (Е). У сумі два фактори дають загальний показник – суб'єктивну міру сповненості (G).

Осмисленість життя тісно пов'язана з прагненням до самоактуалізації, тому питальник використовується для глибшого дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту.

Методика «Оцінювання емоційного інтелекту (EI)» Н. Холла призначена для виявлення здатності розуміти взаємозв'язки особистості, представлені в емоціях, та управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. В основі питальника лежить змішана модель емоційного інтелекту. Методика складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал (складових EI), за якими можна виявити не лише загальний рівень самого EI, але і його парціальні рівні: 1) емоційна обізнаність – здатність до розуміння та визнання власних емоцій та їх наслідків, а також до розуміння почуттів інших людей; 2) управління власними емоціями – емоційна відхідливість, емоційна неригідність (гнучкість), тобто довільне керування власними емоціями; 3) самотивація – довільне управління власними емоціями, тобто те, що спонукає до дій, і підпорядковує власній свідомості; саме цей елемент перетворює носія EI на яскраво вираженого лідера, що усіма можливими способами прагне досягти успіху; 4) емпатія – співпереживання, тобто розуміння емоційного стану інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей, тобто уміння впливати на емоційні стани інших людей, що можливо за допомогою різних каналів експресії: міміки, мови, рухової реакції тощо. За кожною зі шкал автор виділяє три рівні EI: низький рівень – 7 балів і менше, середній – 8-13 балів, та високий – 14 балів і більше [1].

Найперше методика використовується для вивчення комунікативно-перцептивного компоненту, критерієм для виокремлення якого і став емоційний інтелект.

Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості М. Казанжи виявляє 6 компонентів, які об'єднані у дві інтегральні складові: актуалізаційну та ресурсну (потенційну). Актуалізаційна складова (відповідає за актуалізацію, прояв ресурсів емоційних, когнітивних, вольових у напрямку сприяння розвитку іншої людини): ціннісно-смісловий компонент (ЦСК) включає наявність у

особистості цінності розвитку іншої людини, її смисл життя не лише в власних задоволеннях, але й в розвивальному впливі на інших людей, що не є прямим свідченням виключного служіння розвитку довколишніх, а вказує на розвиток іншого як цінність і смисл життя людини поряд з іншими її цінностями та смислами; потребово-мотиваційний компонент (ПМК) включає виражене бажання, потребу сприяти людям, радість і приємні враження від позитивних змін в іншій людині та ін.; поведінковий компонент (ПК) включає активну допомогу іншим, що проявляється в конкретних вчинках, поведінці, причому ця допомога спрямована на благо людини, сприяє її особистісному зростанню. Ресурсна складова – потенційні можливості людини: емоційний компонент (ЕК) включає вміння підтримати іншу людину на емоційному рівні, поспівчувати, підбадьорити, підняти настрій, створити гарну емоційну атмосферу тощо; когнітивний компонент (КК) включає знання в області міжособистісних взаємин, вміння надати цінні поради, показати можливі виходи з певної ситуації, допомогти в вирішенні складної життєвої задачі; волевий компонент (ВК) включає вміння змусити себе зробити щось для іншої людини, навіть якщо це досить важко, або ж, навпаки, стримати себе і не допомагати кому-небудь (наприклад, рідній чи близькій людині) тільки для того, щоб вона сама чомусь навчилась, зробила власний самостійний вчинок. У методиці наявні тестові норми для досліджуваних 18-25 років, що відповідає віковим особливостям нашої вибірки [59].

Методика використовується як основний психодіагностичний інструмент фасилітативного компонента.

Методика «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)» в адаптації В. Олефіра, В. Боснюка є українськомовною короткою версією шкали психологічного капіталу, що розроблена на основі 24-пунктного оригінального тесту для використання її у сфері вищої освіти. Методика складається з 12 пунктів, де використовується п'ятибальна шкала Лікерта від 1 («Категорично не згоден») до 5 («бсолютно згодний»). Вимірюється 5 шкал: інтегральний конструкт (психологічний капітал) та 4 парціальні показники (самоефективність, надія, оптимізм і резильєнтність).

Загальний показник психологічного капіталу характеризує здобувача вищої освіти як людину, яка демонструє навички та поведінку, необхідні для виконання освітніх вимог і досягнення успіхів у навчанні. Самоефективність у концепції психологічного капіталу визначається як переконання або впевненість індивіда у своїх здібностях мобілізувати когнітивні ресурси, мотивацію або поведінкову активність, необхідні для успішного виконання конкретного завдання в певному контексті. Надію операціоналізують як позитивний мотиваційний стан, який формується в результаті суб'єктивного переживання відчуття успішності результату. Вона надає особистості силу волі, енергію для досягнення своїх цілей та здатність генерувати альтернативні варіанти для досягнення мети, коли початкові наміри зазнають невдачі. У концепції психологічного капіталу оптимізм розглядають як позитивний атрибутивний стиль щодо успішності поточної та майбутньої діяльності. При такому підході успіхи сприймаються людиною як стабільні, глобальні і контрольовані, а невдачі – як тимчасові, локальні та контрольовані. Резильєнтність визначається як здатність оговтуватися від негараздів, долати труднощі, вирішувати проблеми, володіння волею до виходу із зони комфорту та рівноваги. Резильєнтність означає не просто здатність до відновлення та повернення до «нормального стану» після стресових подій, а й можливість здійснити перехід на вищий рівень функціонування, продемонструвати посттравматичне зростання [98].

У структурі нашої роботи методика забезпечує дослідження рефлексивно-розвивального компонента особистісної готовності, оскільки вимірює такі характеристики, які забезпечують здатність до саморефлексії, стійкість до труднощів та орієнтацію на особистісний і професійний розвиток. Особливе значення має резильєнтність, що відображає готовність майбутнього педагога адаптуватися та розвиватися в умовах змін.

Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості С.Гослінга, П.Ренфру і В.Свонна TIPI (TIPI-UKR) в адаптації М. Кліманської, І. Галецької спрямований на вимірювання глибинних психологічних рис особистості, виокремлених в дискурсі п'ятифакторної теорії особистості. П'ять фундаментальних вимірів особистості розуміються як універсальні,

надкультуральні та наддемографічні, найбільш загальні характеристики, що дозволяють отримати повні та всебічні характеристики особистості. Для кожного фактора передбачено два твердження, тому опитувальник складається із вступного (спільного для всіх пунктів) речення («Бачу себе як людину, яка є») та десяти тверджень. Кожен із пунктів оцінюється за 7-бальною шкалою від 1 (абсолютно не згоден) до 7 (повністю згоден). Екстраверсія визначає схильність до соціальної взаємодії, енергійність, активність, а також переживання позитивних емоцій. Доброзичливість (дружелюбність) стосується вираженості у людини чутливості та зацікавленості щодо інших, альтруїстичних, дружніх та емпатійних якостей на противагу відсутності довіри та прагнення співпраці, нездатності до співчуття і схильності до конкурентного ставлення. Добросовісність стосується мотивації та наполегливості у ставленні людини до цілей та дій. Емоційна стабільність стосується здатності до емоційної адаптації, долаття стресу, врівноваженості та саморегуляції у разі переживання негативних емоцій, зокрема страху, гніву, провини, незадоволення, розгубленості тощо. Відкритість новому досвіду стосується пізнавальної цікавості та толерантності до нового, схильності до пошуку, водночас позитивної оцінки нового життєвого досвіду [68].

Наразі цей підхід вважається своєрідним «золотим стандартом» у дослідженні особистісних рис, хоч і не позбавлений причин для критики через надмірну спрощеність у поясненні всього різноманіття людської поведінки п'ятьма факторами особистості. Зауважимо, що ми використовуємо методику як додатковий інструмент в аналізі особистісної готовності майбутніх педагогів, ґрунтуючись на підході, що попри відносну стійкість особистісних рис, все ж існують так звані «вільні риси». Окрім біогенних і соціогенних джерел розвитку особливої уваги надаємо ідеогенним мотивам — планам, прагненням, зобов'язанням, які можуть спонукати проявляти невласливу поведінку задля найкращої реалізації цінних особистісних проєктів [194].

П'ять факторів є частиною трьох компонентів особистісної готовності (комунікативно-перцептивний — екстраверсія, емоційна стабільність, фасилітативний — доброзичливість, рефлексивно-розвивальний —

добросовісність, відкритість новому досвіду).

«Професійний профіль вчителя» є авторським варіантом семантичного диференціалу. Це один з найбільш використовуваних методів побудови суб'єктивних семантичних просторів, створений групою американських вчених на чолі з Ч. Осгудом [164]. Таким методом досліджують розвиток професійної свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [158], аналізують особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів [165], ставлення студентської молоді до різних видів самоосвітньої діяльності [196] тощо. У нашому дослідженні такий підхід дозволяє оцінити суб'єктивне сприйняття досліджуваними ключових аспектів педагогічної діяльності.

Авторська модифікація семантичного диференціалу складається з 16 пар полярних понять, об'єднаних у 4 підрозділи: робота вчителя (оцінка її складності, корисності, приємності, відповідальності); учень (характеристика уявлень про потенційні можливості учнів щодо активності, розумових здібностей, вихованості, зацікавленості в навчанні); педагогічний процес (оцінка його динамічності, креативності, рівня конфліктності, стресовості); самоаналіз і саморозвиток (значущість рефлексії, сприйняття її як цікавого чи нудного процесу, доступність саморозвитку, мотиваційна цінність). Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою, що дає змогу отримати індивідуальний профіль сприйняття професії вчителя.

Семантичний диференціал доповнює інші психодіагностичні інструменти, які використовуються в дисертаційному дослідженні, якісною інформацією про професійні уявлення та особистісну рефлексію, оцінює мотиваційно-ціннісний, комунікативно-перцептивний та рефлексивно-розвивальний компоненти готовності, оскільки відображає мотивацію до педагогічної діяльності та її суб'єктивну значущість (спрямованість на педагогічний процес), уявлення про взаємодію з учнями та динаміку комунікативного процесу, усвідомлення необхідності саморозвитку та самоаналізу (рефлексивність).

Кожна з 16 шкал є самотійною, може розглядатись окремо. При модифікації методики не ставилося за завдання виокремити змістові блоки. Однак перевірка надійності методики за допомогою коефіцієнта Альфа Кронбаха

показала високу внутрішню узгодженість двох блоків: «Учень» ($\alpha = 0,842$) та «Самоаналіз і саморозвиток» ($\alpha = 0,770$). Це свідчить про те, що твердження всередині обох блоків добре корелюють між собою, можуть використовуватися для глибшого аналізу особистісної готовності майбутніх педагогів. Причину низьких результатів для двох інших блоків вбачаємо у відсутності чіткої позитивної чи негативної конотації у запропонованих парах слів, що обмежує використання математичних обрахунків. При цьому шкали все ще лишаються інформативними для гнучкого аналізу, що відповідає початковій ідеї методики як комплексу незалежних шкал.

Отже, сформований психодіагностичний комплекс складається з надійних та валідних методик, що дозволяють різносторонньо оцінити ключові компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Використання таких інструментів забезпечить нас інформативними і придатними для подальших статистичних процедур даними.

Для емпіричного дослідження було проведено опитування серед студентів 4-х курсів педагогічних спеціальностей. У ньому взяли участь 188 осіб віком від 19 до 25 років ($M = 20,32$; $SD = 1,177$). Вибірка охоплює студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Львівського національного університету імені Івана Франка.

У досліджуваній галузі знань «Освіта/Педагогіка» були охоплені 3 спеціальності. Більш детальна характеристика вибірки подана на рис. 2.1.

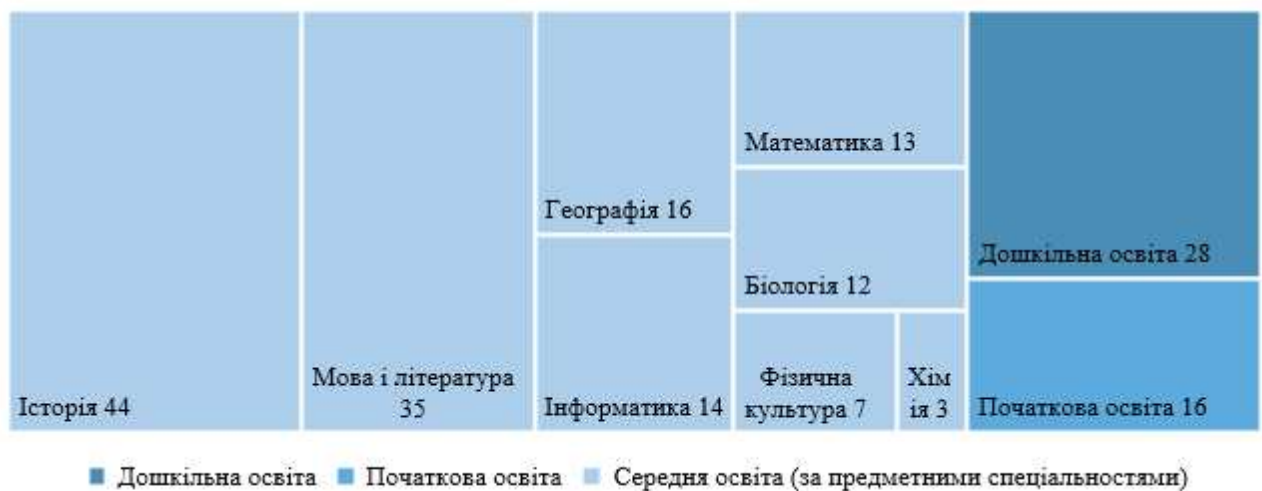


Рис. 2.1 Склад вибірки за освітньою спеціальністю

Фокус на четвертокурсників зумовлений тим, що саме на завершальному етапі навчання відбувається інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду, здобутих під час навчальних занять і педагогічних практик. Аналіз особистісної готовності майбутніх педагогів на цьому етапі дозволяє оцінити рівень їхньої підготовленості до професійної взаємодії та визначити можливі напрями її розвитку.

Зауважимо, що гендерний розподіл серед досліджуваних нерівномірний: 142 (75,5%) – жінки, а 46 (24,5%) – чоловіки. Однак не вважаємо це недоліком вибірки, оскільки такі ж риси має генеральна сукупність. Для підтвердження цієї думки наведемо кілька соціологічних досліджень. За результатами дослідження «Вчителі України: кадровий потенціал», яке провели ГС «Освіторія» та дослідницька агенція FAMA, на початок 2023-2024 навчального року серед учителів ЗЗСО частка жінок складала 86% [30]. Відповідно до дослідницького звіту «Гендерна сегрегація у фаховій передвищій та вищій освіті» аналітичного центру Cedos станом на 2024 рік у галузі знань «Освіта/Педагогіка» кількість жінок переважає на обох освітніх рівнях (за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» частка студенток складає понад 90%) [37].

Опитування проводилось у змішаній формі: за допомогою бланкового варіанту і в Google Forms, що дозволило залучити більшу кількість студентів.

Обробка емпіричних даних у дослідженні здійснювалася із використанням методів математико-статистичного аналізу, що відповідають цілям і завданням роботи. Для кількісного аналізу даних було проведено розрахунок описових статистик (середні значення, стандартні відхилення, мінімальні та максимальні значення). З метою перевірки розподілу ознак на відповідність нормальному закону аналізувались критерій Шапіро-Уїлка та показники асиметрії та ексцесу.

Для встановлення взаємозв'язків між показниками використовувався коефіцієнт кореляції r -Пірсона, що дозволив оцінити силу і напрямок зв'язку між змінними. Визначення рівнів особистісної готовності здійснювалося за допомогою кластерного аналізу методом k -середніх, що дозволив виокремити групи досліджуваних із подібними характеристиками. Для виявлення факторів формування особистісної готовності було використано факторний аналіз за

методом головних компонент.

Статистична обробка даних виконувалася за допомогою програм IBM SPSS Statistics 21 та Microsoft Excel 2019. Використання комплексного підходу до аналізу дозволило забезпечити валідність та обґрунтованість отриманих результатів.

Оскільки ключовим у нашій науковій роботі є формування особистісної готовності, то постає необхідність впровадження формувальної частини дослідження.

Метою формувального етапу стало обґрунтування ефективності застосування тренінгової програми для розвитку особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

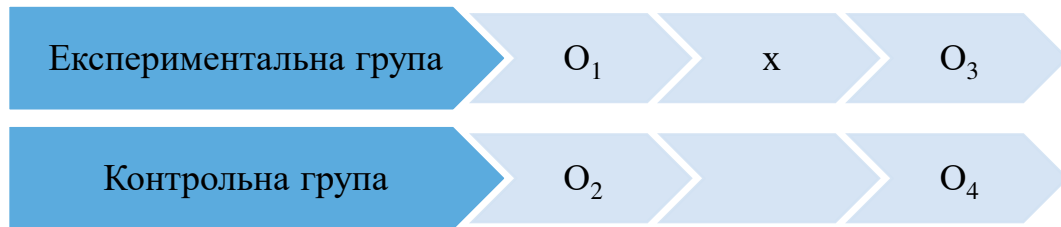
Робота з реалізації цієї мети складалася з наступних кроків: 1) розробка програми соціально-психологічного тренінгу; 2) апробація розвивальної програми в групі студентів; 3) дослідження ефективності проведення розвивальної програми.

Висуваємо припущення, що особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу є динамічним утворенням особистості, що може бути сформоване за умови впровадження соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на актуалізацію гуманістичних цінностей, прагнення до самоактуалізації, розвиток емоційного інтелекту, фасилітативних здібностей, здатності до рефлексії та саморозвитку.

Відповідно, змінними дослідження стали:

- залежна змінна – рівень розвитку особистісної готовності (у сукупності її критеріїв: професійна спрямованість, прагнення до самоактуалізації, емоційний інтелект, фасилітативні здатності, рефлексивність, потреба в саморозвитку тощо);
- незалежна змінна – програма соціально-психологічного тренінгу.

Для перевірки гіпотези ми обрали квазіекспериментальний план з нееквівалентною контрольною групою через відсутність можливості рандомізації. Схематичний план експерименту відображений на рисунку 2.2.



Примітка: X – експериментальний вплив; O_1 , O_3 – констатувальний зріз; O_2 , O_4 – контрольний зріз

Рис. 2.2 Експериментальний план дослідження

Було відібрано групу зацікавлених учасників дослідження, студентів 4-их курсів педагогічних спеціальностей (012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014.06 Середня освіта (Хімія)). Загалом у дослідженні взяли участь 40 осіб (20 студентів – експериментальна група (ЕГ), 20 студентів – контрольна група (КГ)).

Використання контрольної групи та двох діагностичних зрізів дозволяє проконтролювати фонові фактори. Так, за показниками КГ можемо простежити природню динаміку, врахувати, наскільки значущим є вплив у ЕГ.

Розуміючи загрози валідності такого плану, ми ввели додаткові процедури контролю. Для підвищення рівня еквівалентності груп використовувалось попарне урівнювання: на основі попередніх вимірів контрольна та експериментальна групи формувалися так, щоб вони були врівноважені за кількістю осіб з подібними показниками особистісної готовності.

Більш детальний опис процедури та результатів формувальної частини дослідження представлено в третьому розділі.

Таким чином, добір комплексу психодіагностичних методик, а також структура формувального впливу були здійснені з урахуванням мети та завдань дослідження, що дозволило охопити основні компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Ми прагнули забезпечити достатню повноту та надійність емпіричних даних, використовуючи перевірені діагностичні інструменти та обґрунтований експериментальний план. Врахування взаємозв'язків між показниками, використання релевантного експериментального плану та застосування взаємодоповнювальних методів діагностики дають підстави вважати дослідження валідним.

2.2 Особливості розвитку особистісної готовності: емпіричні показники

Найперше звернемо увагу на опитування, яке передувало основному діагностичному зрізу.

Завданнями анкетування стали:

- збір якісних даних для коректного підбору психодіагностичного комплексу;
- перевірка технічних характеристик онлайн-режиму опитування;
- виявлення рівня зацікавленості досліджуваних щодо участі в соціально-психологічному тренінгу.

За результатами анкетування, більшість (55,8%) опитаних планує займатися педагогічною діяльністю після закінчення університету, при цьому оцінюючи свій рівень готовності до цієї діяльності в межах від середнього до високого рівнів [20].

Аналізуючи іншу категорію респондентів, які не хочуть пов'язувати своє життя з педагогікою (23,1%), зауважимо, що вони вказують на зовсім різні причини такого вибору, що не дає нам статистичної інформації для аналізу. Загалом відсутність мотивації займатись педагогічною діяльністю досліджувані пояснюють неусвідомленим вибором майбутньої професії або розходженням між своїми початковими уявленнями і реальним процесом входження в професію під час навчання в університеті (розчарувалися в майбутній професії). Третина респондентів не проявили категоричності: не відмовляються від професійного напрямку, але висловили бажання розвиватись як професіонал у межах своєї спеціальності, але без педагогічного компоненту.

У розумінні основного завдання вчителя думки респондентів розходяться, адже домінують 2 позиції: орієнтація або на накопичення знань (добре пояснити матеріал і чітко та структуровано подати інформацію), або на становлення особистості (надихнути учнів до самостійного пізнання). Варто зауважити, що другу категорію доречно доповнюють авторські відповіді («виховати Людину», «стати прикладом для наслідування», «бути добрим другом та наставником»), але

лише на рівні формального освітнього діалогу. Звідси випливає, що в уявленнях студентів досі в однаковій мірі присутня орієнтація або на традиційну (когнітивно-інформаційну), або гуманістичну парадигми освіти.

Описуючи образ «ідеального» вчителя, досліджувані найвище оцінюють таку рису як вміння проявити повагу до учнів. Найменш цінними в цьому контексті студенти вважають природність, строгість, вміння імпровізувати та чітко вкладатися в план.

На діаграмі (рис. 2.3) видно, наскільки відрізняється Я-реальне і Я-ідеальне в позиціях досліджуваних.

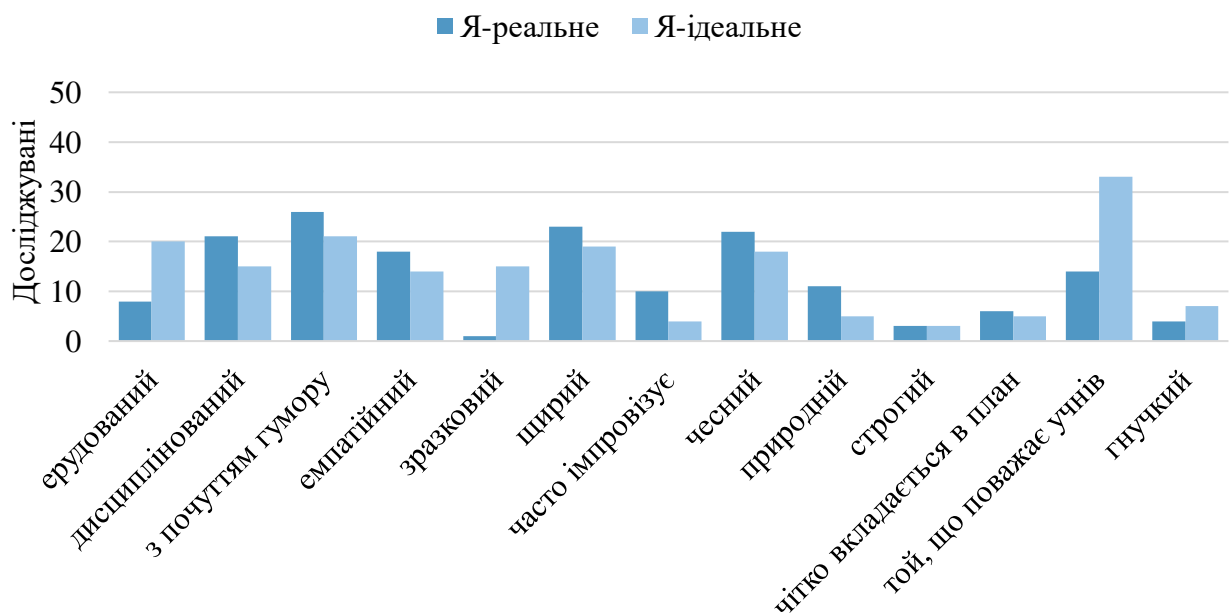


Рис. 2.3 Розподіл показників Я-реального і Я-ідеального в контексті майбутньої професійної діяльності (n=52)

Особливу увагу привертають критерії, що з точки зору педагога набувають значно більшого значення: ерудованість, зразковість і вміння проявляти повагу до учнів. Якщо сприймати риси «природність» і «зразковість» як полярні і розглядати їх у сукупності, то можемо простежити яскраву тенденцію уявлення про те, що педагог повинен відповідати певному усталеному в суспільстві ідеалу, що сам собою не є частиною природи особистості. Подальший аналіз інших критеріїв дозволяє побачити, що студенти цей шлях досягнення рівня «зразкового» педагога вбачають у зменшенні своїх емпатійності, щирості, чесності, вміння імпровізувати, натомість збільшуючи рівень ерудованості.

Зауважимо, що це повністю суперечить теорії фасилітації, що є основою діалогічного педагогічного спілкування.

Попри те, що така позиція притаманна традиційній парадигмі освіти, ми не маємо підстав стверджувати, що це той бажаний напрямок, в якому студенти хочуть рухатися в професійній діяльності. На це вказує зокрема шкала з найбільшою різницею в показниках за двома питаннями – «повага до учнів». Відчувати свою значущість, перебувати у стосунках поваги – соціальна потреба людини. Досліджувані, будучи на даний момент студентами, можуть відчувати цю потребу і хотіти задовольнити її в спілкуванні зі своїми педагогами, і відповідно вважати цю ціль пріоритетною у власній майбутній професійній діяльності. Недостатність практичного досвіду, де цю повагу можна було б проявити, розцінюємо як одну з причин низького рівня розвитку навички в реальному часі. Таким чином, спостерігаємо дисонанс між баченням досліджуваними мети, процесу навчання і особистісними якостями педагога, що мали б це забезпечити.

Аналіз прорангованих досліджуваними ціннісних орієнтацій (рис. 2.4) полягає в їх диференціації на три групи (високий, середній і низький ранги) за критерієм важливості для окремої особистості.



Рис. 2.4 Розподіл рангів ціннісних орієнтацій студентів (n=52)

Отримані результати відображають внутрішню систему смислів студентів та дають змогу зробити висновки про домінантні орієнтири в їхньому

професійному самовизначенні. У результаті можемо спостерігати, що найбільшої цінності респонденти надають досягненню внутрішньої гармонії, високого духовного розвитку і розширенню світогляду. На противагу цьому, в категорію з найбільш низьким рангом віднесли бажання стати інтелігентною людиною, обіймати високу посаду. Доволі незначним для опитуваних є здобуття вищої освіти. Щодо розвитку і реалізації творчих можливостей і бажання стати забезпеченою людиною досліджувані обрали різноманітні варіанти відповідей, що зумовило рівномірний розподіл показників на всіх рівнях, і не дає нам важливої статистичної інформації. Загалом, аналізуючи отримані результати в контексті елементів мотиваційної структури особистості, відзначаємо гуманістичне спрямування ціннісної сфери майбутніх педагогів, що є основою діалогічного педагогічного спілкування. Розуміємо, що корективи могла внести наявна в суспільстві ситуація невизначеності, але, відповідно до результатів дослідження І. Галяна, змінюватись може пріоритетність цінностей, але не їхнє стратегічне спрямування [35].

Продовжуючи аналіз уявлень студентів про індивідуальні характеристики педагога, зауважимо, що переважна більшість респондентів (65,4%) вважають головними у досягненні успіху в професійній діяльності характер та здібності, значно менше (15,4%) – спеціальну освіту. При цьому інші варіанти відповідей (соціальні зв'язки, везіння, збіг обставин тощо) не зацікавили досліджуваних в достатній мірі. Усі вони можуть бути об'єднані за критерієм екстернальної спрямованості, адже передбачають перекладення відповідальності за події, які відбуваються, на зовнішні обставини та інших людей. Такі показники підтверджують попередні результати щодо гуманістичної спрямованості поглядів студентів, у контексті якої розглядається і суб'єктність особистості, її інтернальний локус контролю.

Трактування досліджуваними поняття «психологічна компетентність вчителя» свідчить про недостатній рівень обізнаності в цьому питанні, але інтуїтивне розуміння змісту. Більшість студентів ключовим словом обирали «здатність», «готовність», «вміння», але при цьому є значна частка відповідей, які ототожнюють компетентність зі знаннями, майже повністю ігноруючи

психологічний компонент. Доповнюють ці результати відповіді на наступні питання, подані на діаграмі (рис. 2.5). Досліджувані визначили важливість психологічної компетентності педагога в його професійній діяльності в основному як високу і дуже високу, жоден опитуваний не нехтує цим аспектом. При цьому оцінка свого рівня психологічної компетентності має зовсім інший вектор: лише один респондент оцінив свій рівень як дуже високий, і спостерігаються низькі показники.

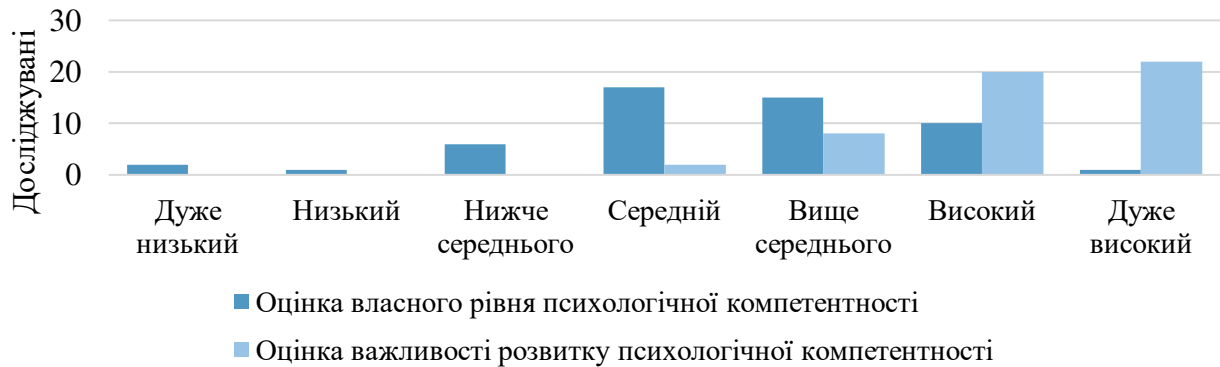


Рис. 2.5 Розподіл оцінок щодо психологічної компетентності в педагогічній діяльності (n=52)

Така тенденція до високого рівня домагань у поєднанні зі значно нижчим рівнем самооцінки вже спостерігалась у попередніх питаннях анкети, зокрема при зіставленні показників Я-реального і Я-ідеального в контексті майбутньої професійної діяльності (рис. 2.3). Врівноважити ці показники можливо лише в процесі професійного розвитку на глибокому рівні усвідомлення своїх емоцій, думок і вчинків, звичайного інформаційного і методичного збагачення тут недостатньо. У цьому випадку виникає необхідність розвитку здатності до рефлексії. Свій рівень цієї майстерності досліджувані оцінюють як вищий середнього, що можемо назвати основою їхнього самовдосконалення.

Менше третини досліджуваних виявили категоричне небажання брати участь у тренінгу для підвищення психологічної компетентності. Детальніший аналіз дозволяє зауважити, що майже всі студенти цієї категорії зазначали відсутність планів займатись педагогічною діяльністю у майбутньому.

Отже, результати дослідження свідчать про переважання у респондентів гуманістичної спрямованості, тяжіння до цінностей діалогічної взаємодії, але

недостатній рівень обізнаності і розвитку вмінь у цій сфері. Важливим також є те, що люди, які планують далі працювати за спеціальністю, цікавляться психологічною підготовкою та готові до проходження тренінгу і подальшого вдосконалення себе у цьому напрямі. Кількість респондентів надто мала для використання результатів дослідження як характеристик генеральної сукупності, але дозволяє виділити основні маркери, на які ми звернули увагу при формуванні комплексу методик для більш ґрунтовного дослідження і плануванні програми соціально-психологічного тренінгу.

Для ґрунтовного аналізу особливостей готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу розглянемо результати дослідження за нашим основним діагностичним комплексом.

Найперше проаналізуємо *мотиваційно-ціннісний компонент*, який виражений в таких показниках: гуманістична спрямованість, прагнення до самоактуалізації, екзистенційна сповненість, спрямованість на педагогічний процес.

Результати за методикою «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАЛ» в адаптації Н. Каліної, А. Лазукіна дозволяють розглянути загальний показник прагнення особистості до самоактуалізації. Для кращої наочності в його аналізі ми скористалися 5-рівневою градацією. На рисунку 2.6 показано, що крайніх (дуже низьких і дуже високих) показників не виявлено, а для 72,3% опитаних характерні середні значення рівня прагнення до самоактуалізації. Нижчі середніх результати діагностовано в 10,1%, вищі середніх – у 17,6%.

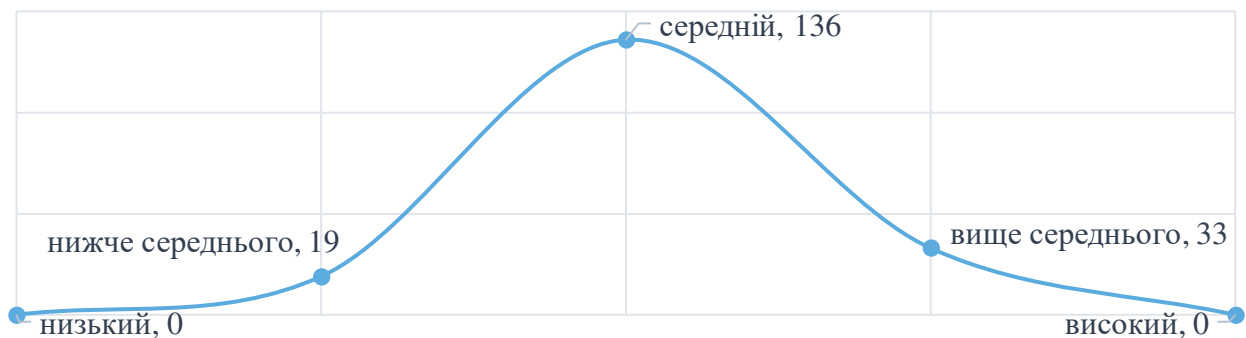


Рис. 2.6 Розподіл рівнів прагнення особистості до самоактуалізації (n=188)

Цей інтегральний показник є ключовим у мотиваційно-ціннісному

компоненті. Але складається він з парціальних значень, тому більш детальну інформацію отримуємо з аналізу окремих шкал методики. На діаграмі подано середні показники сукупно для всієї вибірки (рис. 2.7). Зауважимо, що деякі шкали ми ще будемо згадувати в контексті інших компонентів, але вважаємо за доцільне подати загальний аналіз методики вже тут.

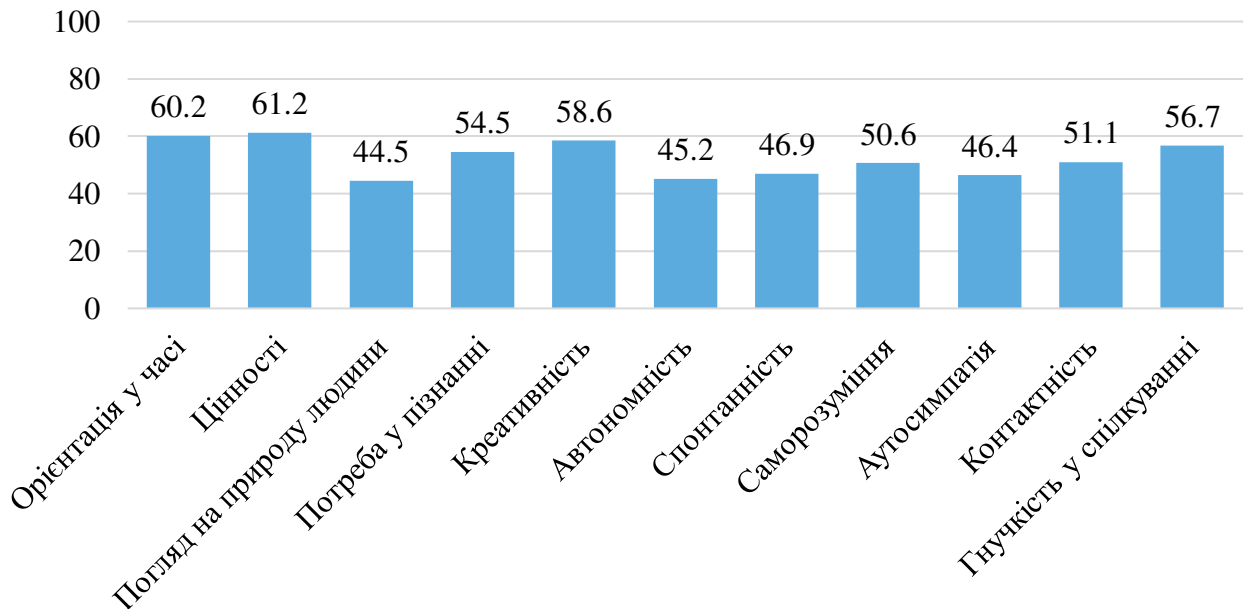


Рис. 2.7 Розподіл середніх значень показників прагнення до самоактуалізації (n=188)

Загалом результати за всіма субшкалами можемо вважати середніми, не спостерігається жодного крайнього значення. Це вказує на збалансованість показників у вибірці. Однак все ж звернемо увагу на деякі відмінності. Найвищі показники зафіксовані за шкалами «Орієнтація у часі» ($M = 60,2$), «Цінності» ($M = 61,2$) та «Креативність» ($M = 58,6$). Такі результати свідчать про розуміння екзистенційної цінності життя «тут і зараз», уміння поєднувати досвід минулого з адекватними домаганнями у майбутньому задля найкращого відчуття і переживання актуального моменту; про прийняття цінностей самоактуалізованої особистості, що виражається у спрямованості на побудову гармонійних стосунків з оточуючими; про творче ставлення до життя не лише на рівні зацікавлення мистецькою діяльністю, а й у бажанні привносити в цей світ щось нове, не обмежуватись стереотипами.

Щодо найнижчих показників, то найменше числове вираження мають шкали «Погляд на природу людини» ($M = 44,5$) та «Автономність» ($M = 45,2$).

Автономність є ознакою зрілості особистості, її можливостей знаходити джерело сили і підтримки всередині себе, а не орієнтування лише на зовнішні ресурси. Позитивний погляд на природу людини є основою для щирих, доброзичливих і безоціночних міжособистісних взаємин. Тому такі результати, хоч і не є критично низькими, свідчать про те, що студентам педагогічних спеціальностей властива певна залежність від зовнішніх обставин, думок чи схвалення інших людей, пошук підтримки або керівництва ззовні, що може створювати труднощі у прийнятті самостійних рішень, недовіра до людей, схильність бачити в інших їхні слабкі сторони або можливу загрозу.

При аналізі цих блоків високих і низьких показників вже можемо простежити деяку неузгодженість. Зацікавлення викликає відмінність між такими схожими по своїй суті показниками цінностей і погляду на природу людини. При тому, що респонденти вказали на близькість їм таких ідеалів, як істина, краса, справедливість і самодостатність, прагнення будувати стосунки на основі довіри, взаємоповаги та відсутності маніпуляцій, вони також проявили ознаки позиції, якій притаманна стереотипність і упередженість поглядів у міжособистісних взаєминах. Навіть якщо абстрагуватись від середніх значень по всій вибірці і розглянути конкретні випадки поєднання високого рівня цінностей і низького рівня погляду на природу людини, то налічуємо 20 таких відповідей (10,6%). Припускаємо, що така різниця зумовлена сприйманням цінностей як ідеалів, бажаних, але дещо відірваних від реальності орієнтирів. Коли ж питання стосуються безпосередніх стосунків, респонденти демонструють вищий рівень критичності.

Далі оглядово згадуватимемо шкали, які не є безпосередніми складовими компонента, але впливають на загальний показник прагнення до самоактуалізації. Дещо вищі показники середнього арифметичного значення по шкалі визначено в «Спонтанності» ($M = 46,9$), «Саморозумінні» ($M = 50,6$) та «Аутосимпатії» ($M = 46,4$), але ми все ж звертаємо увагу і на них як на індикатор можливих труднощів у процесі ведення освітнього діалогу. Причину такого занепокоєння можна простежити при розгляді рівнів прояву досліджуваних характеристик (табл. 2.3). За цими шкалами зафіксовано одні з найбільших

часток низького рівня прояву, що характеризує людину як тривожну, невпевнену, нечутливу до власних емоцій і потреб, схильну орієнтуватися на зовнішні оцінки та залежати від думки інших. Такі особистості демонструють труднощі з відкритістю, і самовираженням, що є критично важливим у педагогічній взаємодії.

Таблиця 2.3

Розподіл показників прагнення до самоактуалізації майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

Шкали	Рівень (у %)		
	низький	середній	високий
Орієнтація у часі	10,1	46,8	43,1
Цінності	7,5	43,6	48,9
Погляд на природу людини	29,8	58,5	11,7
Потреба у пізнанні	11,2	61,7	27,1
Креативність	11,2	49,4	39,4
Автономність	37,8	45,2	17,0
Спонтанність	29,8	54,2	16,0
Саморозуміння	26,1	51,6	22,3
Аутосимпатія	39,4	35,6	25,0
Контактність	21,3	58,5	20,2
Гнучкість у спілкуванні	10,6	61,7	27,7

Якщо розглядати шкали, в яких найменшу частку складає низький рівень прояву (табл. 2.3), то очікувано тут опинилися вже згадані нами раніше «Орієнтація у часі», «Цінності» і «Креативність», а крім того – «Потреба у пізнанні» і «Гнучкість у спілкуванні». Переважання середнього і високого рівнів тут свідчить про відкритість до нових ідей, вражень і досвіду, цінування самого процесу пізнання як способу розширити світогляд, адаптивність та орієнтованість на особистісне спілкуванні без фальші або маніпуляцій.

Продовжуємо аналіз ціннісно-мотиваційного компонента, заглиблюючись у екзистенційно-аналітичний напрям. Екзистенційна сповненість (наповненість) – близьке поняття до самоактуалізації. Цей термін, з точки зору В. Франкла, описує інтегральне переживання, а саме, наскільки людина відчуває, що її життя наповнене сенсом, чи якість її життя дає змогу сповна реалізувати свій потенціал. Для цього людина спочатку повинна реалізувати свою духовну здатність до

самодистанціювання, досягнувши «свободу від» пов'язаності з психофізичним, а далі – здатність до самотрансценденції, опанувавши «свобода для» того, щоб вийти за власні межі і присвятити себе світові [105]. А. Ленгле, розвиваючи далі ідеї засновника логотерапії, трактує термін як стан цілковитої усвідомленості життя, відчуття конгруентності між власними вчинками і рішеннями [189].

Показник екзистенційної сповненості відображає ступінь осмисленості життя особистості, внутрішньої гармонійності, узгодженості її вчинків та рішень із власними переконаннями й цінностями, а також здатність бачити та презентувати позитивні аспекти власного буття. При цьому мова йде не стільки про об'єктивні обставини життя, скільки про особистісне сприйняття та оцінку свого життєвого шляху.

Діалогізація освітнього процесу (формальний рівень діалогу) буде повною за умови внутрішньої цілісності особистості педагога, усвідомлення особистісних цінностей та здатності бачити сенс у допомозі іншим у їхньому розвитку. Педагог, який досягає екзистенційної сповненості, краще розуміє свої життєві цінності та знаходить задоволення у створенні умов для розвитку учнів. Усвідомлення цінності поточного моменту, або «життя тут і зараз», допомагає педагогу бути повністю присутнім у навчальному процесі, що робить взаємодію з учнями глибшою та ефективнішою.

Результати за методикою «Шкала екзистенції» (А. Ленгле, К. Орлер) дозволяють звернути увагу на декілька компонентів екзистенційної сповненості. Загальний показник (G) у жодного досліджуваного не проявляється на високому рівні, для 48,4% респондентів характерний середній рівень, і, відповідно, для 51,6% – низький. Такий недостатній рівень осмисленості життя може бути серйозною перепорою у процесі професійного становлення, бо за таких умов особистість відірвана від контексту життя, студент діє лише на рівні соціальної ролі, тому і не може поринути в стан «тут і тепер».

Така ж тенденція спостерігається за всіма іншими показниками: усі діагностовані середні значення є нижчими стандартних, передбачених методикою, і близькі до межі низьких. Порівняння цих величин подано на графіку (рис. 2.8).

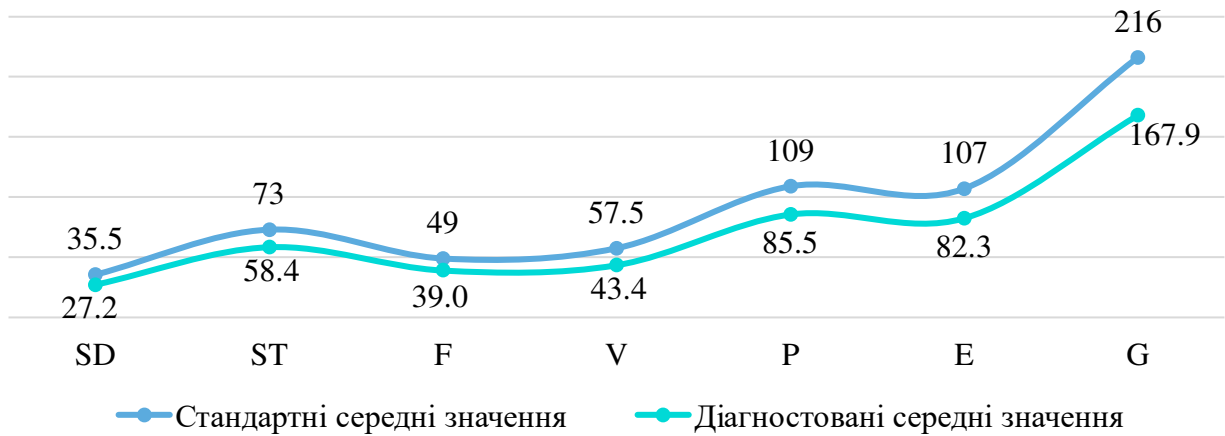


Рис. 2.8 Розподіл середніх значень показників екзистенційної сповненості особистості (n=188)

Розглянемо більш детально показники окремих шкал методики відповідно до їхнього поділу на рівні (рис. 2.9). За субшкалою «Самодистанціювання» (SD) 43,1% респондентів мають низький рівень здатності створювати внутрішній вільний простір. Це вказує на труднощі у відстороненні від власних емоцій, думок та бажань, що може бути зумовлено незрілістю, внутрішніми конфліктами, пережитими стресовими ситуаціями або фіксацією на незадоволених потребах. Такі студенти схильні зосереджуватись на власних внутрішніх переживаннях, демонструють автоматичне мислення та звужене сприйняття ситуації, що ускладнює об'єктивне осмислення подій, прийняття зважених рішень та усвідомлення себе в контексті педагогічної діяльності.

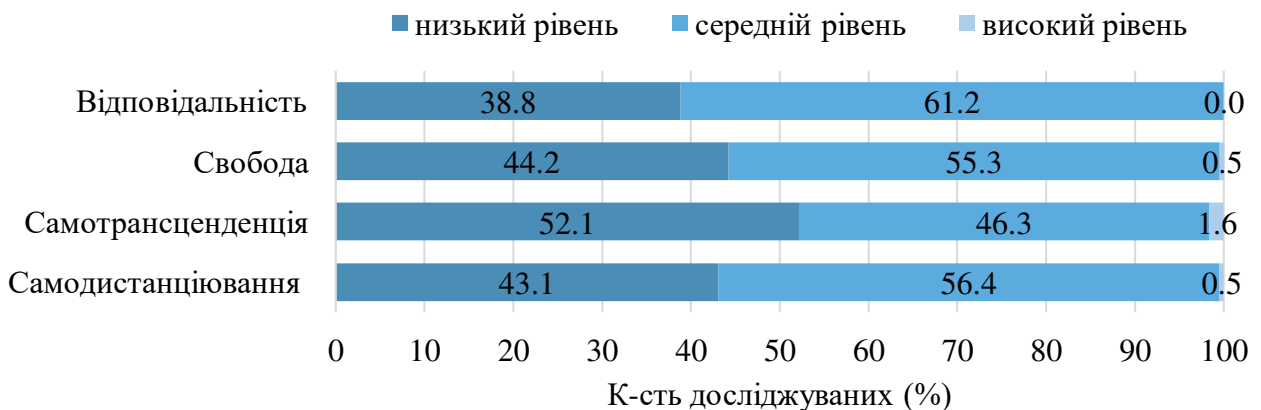


Рис. 2.9 Розподіл парціальних показників екзистенційної сповненості майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

Середній рівень самодистанціювання, характерний для 56,4% опитаних, свідчить про здатність певною мірою виходити за межі власних афектів і

реалістично оцінювати себе та обставини. Це забезпечує їм більшу свободу у внутрішньому просторі, сприяє стійкішому сприйняттю життєвих ситуацій завдяки переключенню уваги назовні. Лише 1 респондент має високий рівень здатності до самодистанціювання.

Більшість опитаних (52,1%) мають низький рівень за субшкалою «Самотрансценденція» (ST), що вказує на емоційну обмеженість та бідність у відносинах із зовнішнім світом і стосунках з людьми. Такі особи мають функціональну орієнтацію в житті, а емоції відіграють другорядну роль. Це може призводити до невизначеності у своїх бажаннях і потребах, а також до труднощів у відчутті значущості переживань. Людина, що має низький показник ST, може бути не здатною глибоко переживати ситуації, сприймати їх значущість і відчувати внутрішнє задоволення від цінностей життя, що обмежує її можливість до емпатії й розвитку глибинних міжособистісних зв'язків. У контексті освітнього діалогу це може означати, що мотивація таких педагогів у значній мірі орієнтована на практичні завдання, а не на глибоке розуміння цінності взаємодії з учнями, співпраці та особистісного зростання. Така обмеженість може призвести до поверхневого сприйняття освітньої взаємодії, де переважають інструментальні підходи, а не реальний емоційний зв'язок з учнями. Середні показники (46,3%) вказують на здатність краще орієнтуватися на цінності, відчувати і переживати емоції, однак це ще не повне розкриття емоційної сприйнятливості. Такі респонденти мають більшу внутрішню чутливість до світу та людей, здатні відчувати важливість переживань, однак вони ще можуть бути обмеженими в глибині емоційного переживання. Ці досліджувані можуть усвідомлювати важливість створення гуманістичного середовища в навчанні та взаємодії з учнями, але ще не досягли повного розкриття свого потенціалу для емпатії та глибокого розуміння цінностей педагогічного процесу. Як і у попередній субшкалі високий рівень ST спостерігається в дуже малої частки опитаних – 3 особи.

За субшкалою «Свобода» (F) розподіл рівнів дуже подібний до показників SD: 44,2% – низький, 55,3% – середній, 0,5% – високий. Результати свідчать про те, що більшість студентів уже володіють певною здатністю усвідомлювати

власні можливості, аналізувати ситуацію та приймати обґрунтовані рішення. Це є сприятливим підґрунтям для розвитку їхньої особистісної автономії та відповідального ставлення до організації діалогу в освітньому процесі. Вони здатні брати участь у спільному прийнятті рішень, відстоювати свою позицію, зважати на позицію іншого, що важливо для продуктивної комунікації. Однак при цьому значна частка досліджуваних все ж мають нерозвинену здатність до самостійного прийняття рішень, невпевненість у власних діях, схильність уникати відповідальності або перекладати її на інших. Для таких студентів характерна тривожність, побоювання помилитися, що блокує активне включення у процес спільного обговорення та діалогу. У контексті педагогічної діяльності така позиція може виявлятися як залежність від вказівок, нормативів чи зовнішнього контролю, що ускладнює створення партнерської, діалогічної атмосфери у взаємодії з учнями. Високий рівень характерний лише для 1 людини, що не має значущого впливу на загальну картину в нашому дослідженні.

Остання субшкала «Відповідальність» (V) оцінює здатність особистості доводити до кінця рішення, прийняті на основі власних цінностей. Тут спостерігається найбільший з-поміж інших субшкал відсоток досліджуваних з середнім рівнем (61,2%), однак при цьому жоден студент не має високого рівня. Отож, більшість результатів вказують на достатньо сформовану здатність брати на себе зобов'язання та відповідально втілювати власні рішення, включеність в життя та готовність впливати на нього. Майбутні педагоги з таким рівнем відповідальності демонструють готовність до активної участі в освітньому процесі та здатність до самостійного прийняття рішень. Але при цьому 38,8% респондентів характеризуються слабо вираженим почуттям особистої відповідальності, відсутністю або нечітким усвідомленням планів та особистих цілей, дії не супроводжуються глибоким внутрішнім переконанням у їх необхідності. Це може свідчити про недостатню персональну залученість у професійну діяльність, що проявляється у пасивності, очікуванні зовнішніх вказівок та відсутності ініціативи. Для майбутніх педагогів це може означати труднощі в організації партнерської взаємодії з учнями та колегами, що є важливим компонентом діалогізації освітнього процесу.

Окрім розгляду окремих субшкал методика також передбачає їхнє групування в 3 фактори. Проаналізуємо їх, використовуючи середні значення по всій вибірці.

Фактор «Персональність» (Р) описує, наскільки людина відкрито сприймає світ і себе саму. Формується із суми показника SD і ST. Середнє значення за цією шкалою складає 85,5 балів, що знаходиться на межі низького рівня (нижче 86 вважається низьким). Такий результат вказує на певну закритість особистості, обмежену когнітивну та емоційну доступність як до себе, так і до навколишнього світу.

Додатковий аналіз співвідношення складових цього показника демонструє, що у 87,2% досліджуваних простежується переважання самотрансценденції над самодистанціюванням ($SD < ST$). Таке поєднання свідчить про сильну емоційну чутливість, внутрішню схильність до співпереживання та теплоти у стосунках з іншими. Разом із тим, характерними є труднощі у вибудовуванні психологічних меж, схильність до емоційного виснаження, нездатність відмежувати власні потреби від потреб інших, що нерідко може супроводжуватись вразливістю, почуттям беззахисності, тривожністю або навіть депресивними тенденціями. У контексті нашого дослідження це може означати, що студентам важко включатись у відкриту, щиру взаємодію, бути доступними для діалогу, співпереживати та ефективно комунікувати. Адже вони поєднують емоційну чутливість з недостатнім самодистанціюванням, що може призводити до емоційного вигорання, труднощів в управлінні міжособистісними межами, що ускладнює професійну ефективність загалом і діалогізацію освітнього процесу зокрема.

Наступний фактор «Екзистенційність» (Е) вимірює здатність рішуче і відповідально йти у світ, включатися в життя. Складається із суми показника F і V. Середній показник за цією шкалою у вибірці складає 82,3, що знаходиться на нижній межі середнього рівня, де наближення до критичного показника (нижче 81) вже може свідчити про знижену рішучість та відповідальність у ставленні до зовнішнього світу, а також про труднощі з включенням у життя, прийняттям рішень та їх послідовною реалізацією. Такий результат вказує на наявність

певних внутрішніх бар'єрів у досліджуваних щодо активної, ініціативної участі в житті, професійному самовизначенні та готовності брати відповідальність за прийняті рішення. Це може проявлятися у сумнівах у своєму екзистенційному місці, невпевненості у діях, труднощах із проявом ініціативності, залежності від зовнішніх стимулів.

Співвідношення складових цього фактора неоднозначне. Якщо користуватись середніми показниками, то спостерігаємо незначне переважання свободи над відповідальністю ($F < V$), однак аналіз окремих відповідей свідчить про те, що для 58,5% досліджуваних характерне поєднання $F > V$. Тому не можемо дати чітку загальну характеристику. Разом з тим зазначимо, що в аналізі окремих випадків у першому співвідношенні наявна схильність діяти через почуття обов'язку, а не внутрішньої свободи, що може обмежувати здатність до ініціативності та креативності у процесі педагогічної взаємодії. Педагоги можуть мати труднощі у створенні відкритої, гнучкої комунікації з учнями, оскільки вони будуть прагнути дотримуватися заздалегідь визначених рамок та правил. Для другого поєднання може спостерігатися тенденція до перекладання відповідальності на інших, більш компетентних осіб, уникнення обов'язків, особливо у складних або стресових ситуаціях, імовірні прояви імпульсивності, недостатньої послідовності у втіленні власних рішень, що створює труднощі у формуванні стабільної професійної позиції.

Загальний фактор «Сповненість» утворюється із суми показника Р і Е. Середнє значення за шкалою – 167,9, що перебуває в межах низького рівня (менше 169). Цей результат вказує на неповну реалізацію сенсу життя, що може проявлятися у замкненості особистості, відсутності готовності до активної взаємодії з зовнішнім світом та відчутті емоційної неспроможності до діалогу. Такий стан може бути пов'язаний з зацикленістю на собі, де студент зосереджений на своїх внутрішніх переживаннях і має труднощі у взаємодії з іншими людьми.

Аналіз співвідношення складових цього показника свідчить про переважання персональності над екзистенцією для 85,1% досліджуваних. Це вказує на вищий рівень емоційної відкритості та внутрішньої роботи з собою, але

меншу здатність до активної реалізації життєвих рішень. У контексті дослідження це може означати, що такі педагоги будуть більше орієнтовані на внутрішній світ, що може допомогти їм краще розуміти емоційні потреби учнів і створювати фасилітативне середовище, але вони можуть відчувати труднощі в адаптації до змін в освітньому середовищі. Це може бути проявом відсутності впевненості в доцільності своїх рішень або в обраному шляху.

Показник гуманістичної спрямованості загалом і спрямованості на педагогічний процес зокрема досліджували за допомогою методики семантичного диференціалу в авторській модифікації «Професійний профіль учителя». З цією метою проаналізуємо 10 шкал семантичного диференціалу.

У таблиці 2.4 вказані полярні поняття, що характеризують уявлення про роботу вчителя, учня та педагогічний процес. Для кожного поняття подано відсоткову частку досліджуваних, які обрали його як більш відповідне їм уявлення. Останній стовпець показує частку респондентів, які не змогли визначитися у своєму виборі.

Таблиця 2.4

Розподіл показників семантичного диференціалу (мотиваційно-ціннісний компонент) (n=188)

Категорії	I		II		Нейтральна відповідь (%)
	Поняття	%	Поняття	%	
Робота вчителя	Легка	8,0	Важка	79,2	12,8
	Приємна	48,9	Неприємна	19,2	31,9
	Корисна	89,9	Некорисна	6,4	3,7
	Відповідальна	90,4	Невідповідальна	4,8	4,8
Учень	Активний	64,4	Пасивний	12,2	23,4
	Розумний	73,9	Нерозумний	11,2	14,9
	Вихований	57,4	Невихований	16,0	26,6
	Зацікавлений	62,8	Незацікавлений	13,3	23,9
Педагогічний процес	Динамічний	70,2	Одноманітний	10,6	19,2
	Креативний	60,6	Консервативний	25,0	14,4

Робота вчителя сприймається переважно як важка (79,2%), відповідальна (90,4%) та корисна (89,9%). У шкалі «Приємна-Неприємна» респонденти не проявили такої ж односпрямованості відповідей, близько третини досліджуваних

не змогли визначитись і зайняли нейтральну позицію, а 19,2% сприймають свою майбутню професію як неприємну. Якщо враховувати також силу ставлення, яка за методикою найвище може бути оцінена в 7 балів, то високі середні значення зафіксовано щодо користі ($M = 6,1$) і відповідальності ($M = 6,4$), а приємність роботи лише в незначній мірі переважає екватор ($M = 4,6$).

Образ учня у свідомості досліджуваних переважно позитивний: більшість вважають його розумним (73,9%), активним (64,4%), вихованим (57,4%) і зацікавленим у навчанні (62,8%). Цей блок має високу внутрішню узгодженість шкал за коефіцієнтом Альфа Кронбаха, тому можемо розглянути його цілісно. На рисунку 2.10 зображено середні значення по кожній шкалі з цієї категорії.

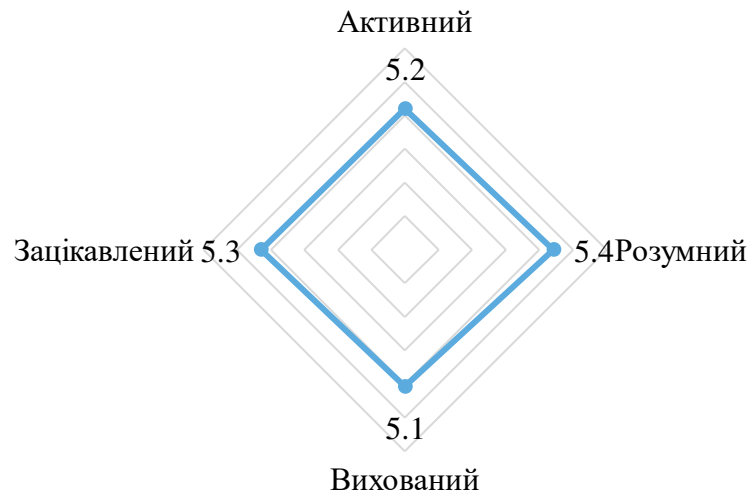


Рис. 2.10 Розподіл середніх значень шкал семантичного диференціалу у категорії «Учень» (n=188)

Бачимо, що попри загальну позитивну оцінку учня показники все ж не дуже високі – досліджувані уникали крайніх високих балів, нерідко використовували нейтральні. Можливо, це пояснюється тим, що цей блок найбільше з-поміж інших орієнтований на практичний досвід. Уявлення щодо роботи вчителя і особливостей педагогічного процесу могло формуватися протягом навчання в університеті навіть у контексті теоретичних навчальних дисциплін, а для того, щоб сформувався образ учня, все ж потрібен безпосередній контакт, реальний досвід взаємодії. Деякі досліджувані нами академічні групи через специфіку своєї спеціальності на момент опитування ще не мали жодної педагогічної практики, тому давати відповіді за таких умов було особливо складно.

Аналіз останньої категорії (див. рис. 2.10) свідчить про те, що педагогічний процес здебільшого сприймається як динамічний (70,2%) та креативний (60,6%). При цьому чверть досліджуваних все ж надають перевагу консервативності.

Результати аналізу мотиваційно-ціннісного компонента свідчать про те, що майбутні педагоги загалом демонструють середній рівень прагнення до самоактуалізації, з орієнтацією на цінності, творчий підхід і здатність жити «тут і зараз». Водночас вони виявляють певну залежність від зовнішніх обставин та оточення, що може знижувати їхню автономність і ускладнювати ухвалення самостійних рішень. Відзначається розрив між ідеалізованими уявленнями про цінності та реальним ставленням до інших людей, що може свідчити про стереотипність сприйняття міжособистісних взаємин. Загалом, такі особливості вказують на потенціал для особистісного зростання, особливо в аспектах розвитку автономності, довіри до інших і впевненості у власних силах, що є важливими передумовами для ефективної діалогічної взаємодії в освітньому процесі.

Комунікативно-перцептивний компонент розкривається через гнучкість у спілкуванні, здатність розуміти емоції і вміти ними керувати, емпатійність, схильність до соціальної взаємодії.

Центральним поняттям тут є емоційний інтелект, який М. Шпак називає особистісним ресурсом забезпечення ефективності спілкування, міжособистісної взаємодії, успішності життєдіяльності людини загалом, через розвиток здатності до розуміння, контролю і регуляції емоцій, мотивації, емпатії та соціальної взаємодії [161]. Це особливо важливо для педагогічної діяльності, де від якості емоційної взаємодії значною мірою залежить ефективність навчального процесу, психологічний клімат у групі та рівень залученості учнів. Саме емоційний інтелект забезпечує не лише розуміння учня як особистості, а й гнучке реагування на зміни освітньої ситуації [54; 160; 197; 205]. Тому найперше проаналізуємо результати за методикою «Оцінювання емоційного інтелекту» Н. Холла.

Якщо розглядати середні значення сукупно по вибірці (табл. 2.5), то спостерігаємо низький рівень майже за всіма шкалами, лише показник за шкалою

«Емоційна обізнаність» долає межу середнього рівня. Подібні результати також простежуються в дослідженні О. Логвись [85].

Таблиця 2.5

Середні значення показників емоційного інтелекту (n=188)

Шкали	Середні значення	Рівні
Емоційна обізнаність	8,0	середній
Управління емоціями	1,7	низький
Самомотивація	5,4	низький
Емпатія	7,4	низький
Розпізнавання емоцій інших людей	5,3	низький
Інтегративний рівень	27,8	низький

Такі результати можуть свідчити про недостатню розвиненість емоційного інтелекту майбутніх педагогів, що може ускладнювати ефективну міжособистісну взаємодію, зокрема в освітньому процесі. Для більш детального аналізу особливостей, які можуть бути проігноровані при орієнтації на середні значення, розглянемо окремо рівні в кожній шкалі (рис. 2.11).

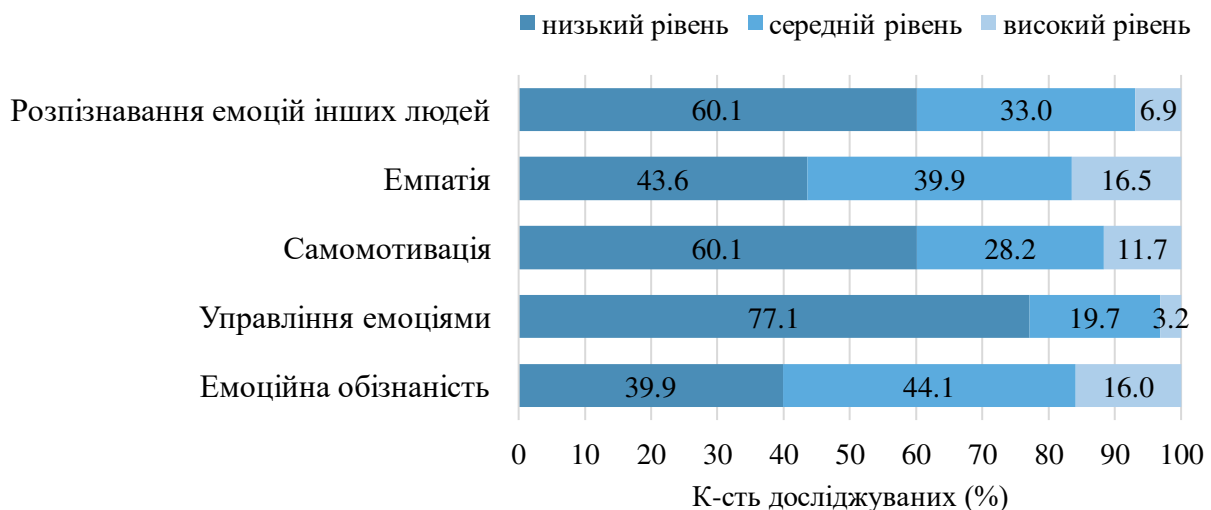


Рис. 2.11 Розподіл парціальних показників емоційного інтелекту майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

Найбільше занепокоєння викликають показники за шкалою «Управління емоціями», де 77,1% досліджуваних мають низький рівень, що характеризує їх як емоційно ригідних. Таким студентам може бути важко контролювати свої емоції, особливо у стресових ситуаціях, вони схильні піддаватися імпульсивним

реакціям. Зовсім малій частці респондентів (3,2%) притаманна емоційна гнучкість.

Однакова кількість майбутніх педагогів мають низький рівень за шкалами «Самотивація» та «Розпізнавання емоцій інших людей» – 60,1%. Це свідчить про труднощі у мобілізації сил для досягнення цілей, особливо коли виникають труднощі, проблеми в розумінні емоційних станів інших людей та нездатність впливати на їхні емоції. При цьому тільки 11,7% характеризуються вмінням використовувати свої емоції так, щоб вони допомагали досягати поставлених цілей, а 6,9% – здатністю точно визначати емоційний стан інших людей та ефективно впливати на нього, створюючи позитивну атмосферу та сприяючи емоційному благополуччю інших.

Найвищі показники діагностовано за шкалами «Емоційна обізнаність» та «Емпатія». Частки низьких рівнів і тут доволі значимі, але разом з тим з'являється більший відсоток високого рівня – 16% та 16,5% відповідно. Такі результати свідчать про базове розуміння своїх емоцій, здатність ідентифікувати їх у звичних ситуаціях, але деякі труднощі у їхньому визначенні і висловленні в нових незвичних ситуаціях; загалом низьку здатність співпереживати іншим людям, проникатися їхнім емоційним станом, але все ж спроможність зробити це при докладенні зусиль.

Діалогічна взаємодія в освітньому середовищі потребує високої гнучкості у спілкуванні. Це важливі передумови для встановлення довірливих стосунків, розуміння потреб учнів, адаптації до їхніх емоційних реакцій та побудови автентичної взаємодії. Висока гнучкість означає відсутність соціальних шаблонів і готовність будувати спілкування на основі реального діалогу. Тому доповнюємо аналіз комунікативно-перцептивного компонента двома шкалами вже розглянутої раніше методики – САМОАЛ.

Частка осіб, які мають середній рівень цих показників подібна: 58,5% – «Контактність» і 61,7% – «Гнучкість у спілкуванні» (див. табл. 2.3). При цьому доволі мало досліджуваних (10,6%) мають низький рівень гнучкості. Оскільки шкала «Контактність» оцінює не просто комунікативні навички, а загальну схильність особистості до налагодження взаємно приємних та корисних

стосунків, результати свідчать, що більшість студентів не уникають спілкування, але, ймовірно, не завжди активно ініціюють його або не повною мірою використовують потенціал соціальної взаємодії. Шкала «Гнучкість у спілкуванні» пов'язана зі здатністю до адекватного самовираження, адаптації до соціальних ситуацій та уникнення стереотипного мислення. Показники тут свідчать про автентичність у комунікації та готовність до саморозкриття без маніпулятивних стратегій, відносно низьку поширеність ригідності та соціальної невпевненості у вибірці.

Схильність до соціальної взаємодії та здатність керувати своїми емоціями, як показники аналізованого компонента, досліджені за допомогою української адаптації короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ в адаптації М. Кліманської та І. Галецької. Загальний профіль з середніми значеннями по всій вибірці подано на рисунку 2.12.

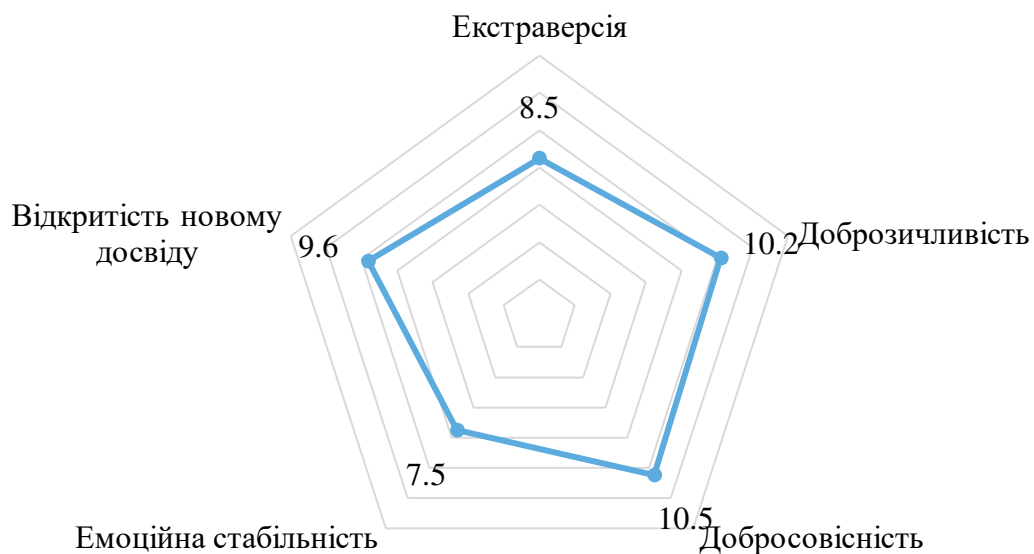


Рис. 2.12 Розподіл середніх значень особистісних факторів майбутніх педагогів (n=188)

У контексті комунікативно-перцептивного компонента звернемо увагу на шкали «Екстраверсія» та «Емоційна стабільність», які відображають важливі особистісні характеристики, що безпосередньо впливають на якість міжособистісної взаємодії та емоційну врівноваженість у складних ситуаціях. З діаграми видно, що обидва показники знаходяться в середніх межах. Додаткове бачення отримуємо з порівняння рівнів у цих факторах (табл. 2.6).

Співвідношення рівнів у факторах «екстраверсія» та «емоційна стабільність» (n=188)

Шкали	Рівень (у %)		
	низький	середній	високий
Екстраверсія	11,7	54,3	34,0
Емоційна стабільність	20,2	63,3	16,5

Більшість студентів (88,3%) мають середній або високий рівень екстраверсії, що є позитивним чинником для педагогічної діяльності, адже вказує на їхню комунікативність, товариськість та активність у взаємодії з оточенням. Разом з тим, невеликий відсоток майбутніх педагогів (11,7%) є інтровертами, що може впливати на їхню соціальну взаємодію, особливо у навчальних умовах, де необхідна активна участь у спілкуванні для створення фасилітативного освітнього середовища.

У шкалі «Емоційна стабільність» високий рівень притаманний меншій частці студентів (16,5%), але при цьому 63,3% респондентів мають середній рівень. Загалом такі показники свідчать про високу здатність контролювати і долати стрес, не відчуваючи напруги, дратівливості чи страху. Проблемним моментом є те, що для 20,2% характерна низька емоційна стабільність, що вказує на їхню схильність до тривожності, емоційної нестійкості та труднощів у подоланні стресових ситуацій. Для педагогічної діяльності це може означати підвищену чутливість до конфліктних ситуацій та труднощі у збереженні емоційного балансу в комунікації з учнями.

Доповнюємо аналіз цих показників результатами семантичного диференціалу «Професійний профіль вчителя». Для цього розглянемо дві шкали, які описують уявлення про педагогічний процес (табл. 2.7). З таблиці видно, що розподіл відповідей за критерієм конфліктності педагогічного процесу доволі рівномірний в градації від високого до низького рівнів прояву. Не визначились у своєму ставленні 26,6% студентів. Полюс конфліктності обрали на 3,2% більше студентів у порівнянні з тими, хто вважає педагогічний процес безконфліктним. Але ці відповіді також свідчать про слабо виражене ставлення, на що вказує

середня оцінка 3,7 балів.

Таблиця 2.7

Розподіл показників семантичного диференціалу (комунікативно-перцептивний компонент) (n=188)

Категорія	I		II		Нейтральна відповідь (%)
	Поняття	%	Поняття	%	
Педагогічний процес	Безконфліктний	35,1	Конфліктний	38,3	26,6
	Розслаблений	56,4	Стресовий	26,1	17,5

Якщо відразу перейти до середньої оцінки за наступною шкалою, то вона дещо вища ($M = 4,7$ балів), але також близька до нейтрального показника, який за методикою оцінюється в 4 бали. Але все ж тут повну невизначеність проявили менше студентів – 17,5%. Очевидну перевагу надали розслабленості педагогічного процесу (56,4%) над його стресовістю (26,1%). Така тенденція з одного боку може свідчити про відносно оптимістичне ставлення до професії вчителя, і водночас бути пов'язаною з ідеалізованими уявленнями або неготовністю до можливих стресових ситуацій у спілкуванні з учнями.

Загалом достатньо високий рівень невизначеності за обома шкалами може вказувати на брак особистого досвіду або недостатнє усвідомлення реалій професії.

Результати дослідження комунікативно-перцептивного компонента свідчать про недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів, що може ускладнювати їхню ефективну міжособистісну взаємодію. Найбільші труднощі спостерігаються в управлінні емоціями, самомотивації та розпізнаванні емоцій інших людей, що може призводити до емоційної ригідності та імпульсивних реакцій у стресових ситуаціях. Водночас певний рівень емоційної обізнаності та емпатії все ж присутній, що створює основу для подальшого розвитку. Майбутні педагоги демонструють середній рівень контактності та гнучкості у спілкуванні, що вказує на здатність адаптуватися до соціальних ситуацій, хоча активність у налагодженні стосунків не завжди проявляється повною мірою. Більшість респондентів є екстравертами, що сприяє комунікації, проте значна частина має проблеми з емоційною стабільністю, що

може впливати на їхню стійкість у конфліктних чи напружених ситуаціях. Суб'єктивні уявлення студентів про конфліктність і стресовість педагогічного процесу неоднозначні, що свідчить про відсутність чіткої позиції щодо комунікативної складової професійної діяльності.

Показниками *фасилітативного компонента* особистісної готовності є здатність надати підтримку іншій людині, доброзичливість і позитивне самоставлення. З метою дослідження першого застосували методику «Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості» (М. Казанжи).

Як зазначає М. Казанжи, прогноз прояву фасилітативності може розглядатися в контексті окремих ситуацій, але цей підхід не може враховувати всі мінливості міжособистісних стосунків. Тому буде більш достовірно, якщо спиратись на знання щодо притаманних людині психічних особливостей, що і є фасилітативним потенціалом [60]. Зауважимо, що в подальшому аналізі використовуємо термін «фасилітативний потенціал», вважаючи їх синонімічними.

Насамперед звернемо увагу на два інтегральні показники, які передбачає методика (рис. 2.13).

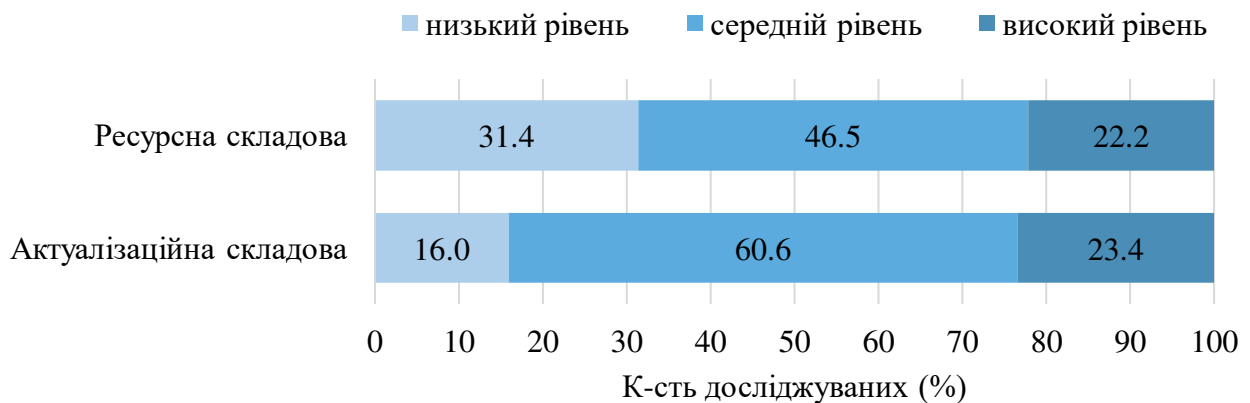


Рис. 2.13 Розподіл інтегральних складових фасилітативного потенціалу майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

Обидві складові фасилітативного потенціалу подібні кількістю студентів, які мають високий рівень – понад 22%. Різниця ж полягає в тому, що частка майбутніх педагогів з низьким рівнем більша в ресурсній складовій. Близько третини досліджуваних (31,4%) оцінили свої потенційні можливості до

фасилітації як низькі. Це свідчить про їхні труднощі саме у використанні технік, методик, способів фасилітації, які акумулюються в фасилітативному потенціалі. При цьому саме актуалізаційна складова вважається основою в щирому і природньому сприянні розвитку іншої людини. За цією шкалою кількість студентів, які мають низький рівень, менша (16%). Але все ж показники свідчать про наявність можливої проблеми, коли ресурси впливу на іншу людину, за їх наявності в особистості, можуть бути використані з інгібівною, маніпулятивною метою.

Розглянемо окремо компоненти обох складових фасилітативного потенціалу (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розподіл показників фасилітативного потенціалу майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

Складові	Компоненти	Рівень (у %)		
		низький	середній	високий
Актуалізаційна	Ціннісно-смисловий	3,7	45,2	51,1
	Потребово-мотиваційний	5,3	77,7	17,0
	Поведінковий	38,8	59,0	2,1
Ресурсна	Вольовий	33,5	43,1	23,4
	Когнітивний	31,9	42,0	26,1
	Емоційний	28,7	54,3	17,0

Попри те, що сукупно актуалізаційну складову у попередньому аналізі ми могли назвати сильною стороною фасилітативного потенціалу, показники її окремих компонентів навпаки вказують на неузгодженість і дисгармонійність. Особливу увагу привертає показник ціннісно-смислового компонента, де високий рівень притаманний більше ніж половині досліджуваних (51,1%), а низький – лише 3,7%. Це свідчить про те, що позитивні зрушення в іншій людині сприймаються як цінність, у розвивальному впливі на інших людей вбачається глибокий смисл. При цьому це не єдина цінність, яка собою затьмарює всі інші у світогляді майбутніх педагогів, вона є одним з компонентів.

Доповнює показник ціннісно-смислового компонента результат за наступною шкалою – потребова-мотиваційний компонент. Високий рівень тут

вже не має такого великого числового вираження, але низького рівня так само зовсім мало – 5,3%. Така тенденція показує бажання чи навіть внутрішню потребу сприяти розвитку інших людей.

Якщо на рівні ідеї виявляється велика прихильність до фасилітації, то поведінковий компонент є повною протилежністю у результатах – лише 4 досліджувані (2,1%) мають високий показник за цією шкалою, а низький простежується аж у 38,8%. Такий результат характеризує відсутність або малу кількість конкретних дій, спрямованих на допомогу і сприяння у розвитку іншої людини, вчинених досліджуваними.

В емоційному, когнітивному та вольовому компонентах, які входять до ресурсної складової, простежується більша рівномірність у розподілі рівнів. При цьому все ж майже третина досліджуваних демонструють низькі результати, що свідчить про недостатню здатність емоційно підтримувати інших, проявляти співчуття, підбадьорювати, покращувати настрій, створювати позитивну атмосферу, надавати корисні поради, вказувати можливі шляхи розв'язання проблем, допомагати вирішувати складні життєві ситуації, а також робити щось для інших, навіть якщо це вимагає зусиль.

Продовжуємо вимір показників фасилітативного компонента результатами за шкалою «Доброзичливість» з питальника TIPI-UKR (див. рис. 2.12). Середнє значення ($M = 10,2$) цього показника дозволяє назвати його вищим середнього. Позитивна тенденція ще яскравіше простежується при аналізі розподілу рівнів: лише 2,7% досліджуваних мають низький рівень, а 61,7% – високий. Такі результати свідчать про вираженість у майбутніх педагогів емоційної чуйності, дружелюбності та готовності до співпраці, що контрастує з недовірою, егоцентризмом і байдужістю до потреб інших.

Позитивне самоствавлення, яке розглядаємо як передумову конгруентності і безумовного позитивного ставлення до оточуючих, досліджували з а допомогою двох субшкал з методики САМОАЛ (див. табл. 2.3). Особливу увагу привертає показник аутосимпатії, за яким аж 39,4% опитаних мають низький рівень. Це може свідчити про надмірну самокритичність, зацикленість на своїх недоліках, почуття провини, сорому. Для 26,1% студентів, які показали низькі результати за

шкалою «Саморозуміння», властива невпевненість у власних бажаннях і потребах, а також залежність від думок і оцінок інших людей, вони часто орієнтуються на зовнішні соціальні стандарти, які впливають на рішення і самооцінку. Це може створювати відчуття розриву між істинною сутністю і тим, як майбутній педагог проявляє себе в міжособистісних стосунках.

Фасилітативний компонент особистісної готовності майбутніх педагогів виявляє певну суперечливість: попри загальну схильність до розвивального впливу на інших, спостерігається недостатня практична реалізація цієї установки. Поєднується усвідомлення важливості фасилітації та внутрішня мотивація до неї з труднощами в реалізації відповідних дій. Водночас високий рівень доброзичливості та емоційної чуйності свідчить про потенціал для розвитку фасилітативних навичок за умови цілеспрямованої роботи над їх практичним застосуванням.

Рефлексивно-розвивальний компонент особистісної готовності операціоналізований у таких показниках: рефлексивність, резильєнтність, спрямованість на вдосконалення, відкритість новому досвіду.

У структурі психологічного капіталу прямо представлена резильєнтність, проте розуміємо, що й інші його компоненти дозволяють охопити ширше коло внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечують розвиток і здатність до цілеспрямованого самовдосконалення. Саме тому для емпіричного вимірювання цього ресурсу було використано методику «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)» (адаптація В. Олефіра, В. Боснюка).

Загалом показники інтегрального конструкта дозволяють назвати рівень психологічного капіталу майбутніх педагогів вищим середнього (41,9 балів в діапазоні від 12 до 60). Це вказує на здатність студентів ефективно справлятися з освітніми завданнями та досягати успіхів у навчанні. Більш ґрунтовну інформацію отримаємо при розгляді окремих складових (рис. 2.14). Як видно з діаграми, домінують середній і високий рівні за всіма шкалами, низьких рівнів зовсім мало, переважно вони є поодинокими випадками, які губляться в загальній тенденції. Найбільші частки високого рівня зафіксовано за шкалами «Резильєнтність» (42 %) та «Самоефективність» (38,9 %). Це свідчить про

здатність студентів ефективно долати труднощі, адаптуватися до змін і знаходити ресурси для подолання стресових ситуацій. Вони вміють побачити у складних ситуаціях потенціал для особистісного зростання, набуття нових навичок та виходу на якісно вищий рівень функціонування. Характеризуються впевненістю у власних силах, умінням мобілізувати розумові, мотиваційні та поведінкові ресурси для досягнення цілей.

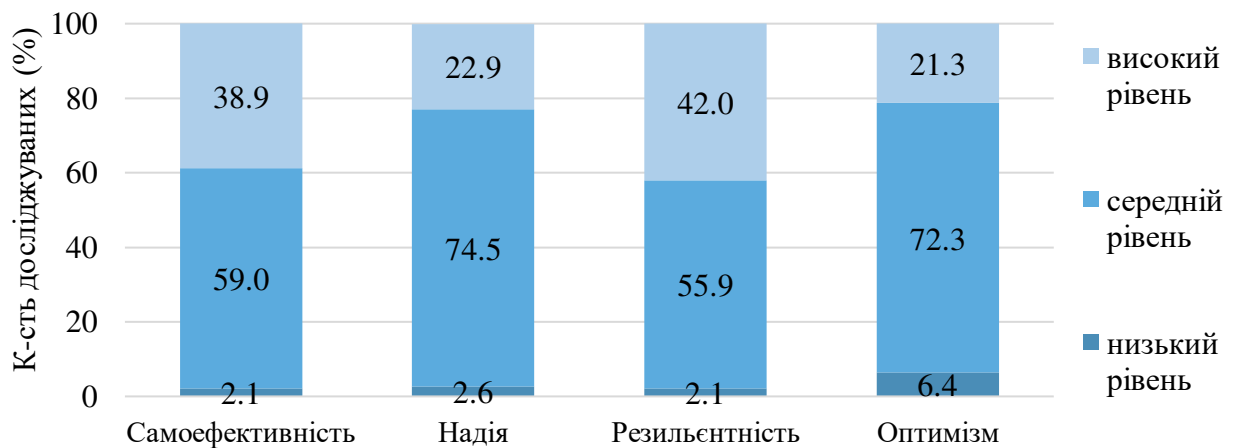


Рис. 2.14 Розподіл парціальних показників психологічного капіталу майбутніх педагогів за рівнями (n=188)

У двох наступних шкалах домінує середній рівень. Це вказує на достатньо сформовану, але не завжди стійку тенденцію до позитивного налаштування. Зокрема надія, як відчуття впевненості в успішному досягненні цілей, дозволяє студентам зберігати внутрішній ресурс навіть у складних ситуаціях, хоча не всі мають його достатній рівень для подолання значних перешкод. Результати за шкалою «Оптимізм» свідчать про схильність майбутніх педагогів оцінювати успіхи як закономірні, а труднощі – як тимчасові й такі, що можна подолати.

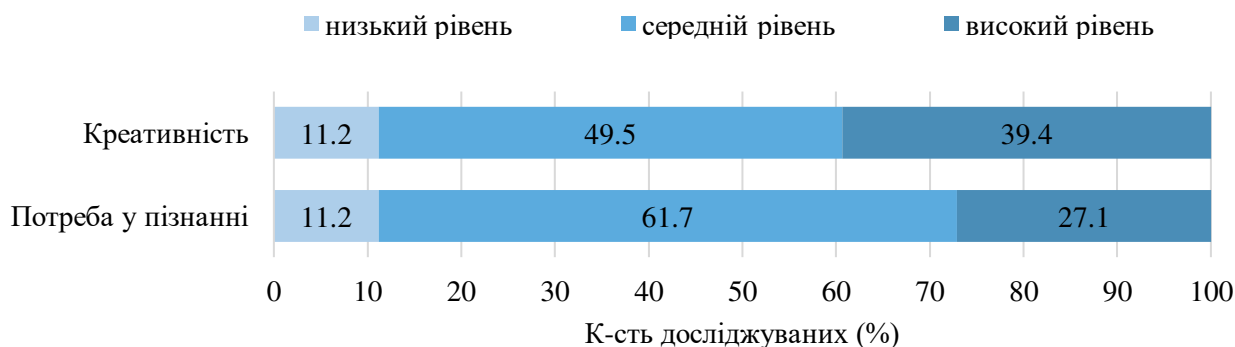
Продовжуємо аналіз рефлексивно-розвивального компонента двома факторами з Великої п'ятірки рис особистості (табл. 2.9). Як і в попередній методиці, низьких показників зовсім мало, незначна частка студентів мають труднощі з самодисципліною та організованістю, надають перевагу строгому консерватизму.

**Співвідношення рівнів у факторах «добросовісність» та «відкритість
новому досвіду» (n=188)**

Шкали	Рівень (у %)		
	низький	середній	високий
Добросовісність	0,5	33,0	66,5
Відкритість новому досвіду	3,2	45,2	51,6

Більшість майбутніх педагогів характеризуються високим рівнем добросовісності (66,5%), що свідчить про їхню відповідальність, цілеспрямованість та здатність наполегливо досягати поставлених завдань, це забезпечує стійку мотивацію до саморозвитку. Щодо відкритості новому досвіду, спостерігається більш рівномірний розподіл між середнім (45,2%) і високим (51,6%) рівнями. Це означає, що майбутні педагоги в цілому демонструють зацікавленість у нових знаннях, готовність до змін, креативних рішень та толерантність до невизначеності.

Гармонійно доповнюють ці результати показники за методикою САМОАЛ (рис. 2.15). Шкали «Креативність» і «Потреба в пізнанні» мають однакову невелику частку студентів з низьким рівнем (11,2%). Переважання середнього і високого рівня свідчить про виражений інтерес до нового, відкритість до нових вражень і знань, хоч інколи мотивом пізнавальної діяльності може стати суто потенційна практична цінність; характерне гнучке мислення, виражене прагнення до креативних підходів, творче ставлення до життя.



**Рис. 2.15 Розподіл показників рефлексивно-розвивального компонента з
методики САМОАЛ за рівнями (n=188)**

Для розуміння суб'єктивного ставлення студентів до саморозвитку і рефлексії, їхнього місця в процесі професійного становлення і зростання, розглянемо результати семантичного диференціалу «Професійний профіль вчителя» (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Розподіл показників семантичного диференціалу (рефлексивно-розвивальний компонент) (n=188)

Категорії	I		II		Нейтральна відповідь (%)
	Поняття	%	Поняття	%	
Саморозвиток і рефлексія	Важливі	85,6	Неважливі	4,3	10,1
	Цікаві	83,5	Нудні	9,0	7,5
	Доступні	82,4	Недоступні	5,9	11,7
	Мотивуючі	78,2	Демотивуючі	9,6	12,2

Переважно майбутні педагоги проявляють позитивне ставлення до саморозвитку і рефлексії: більшість вважають їх важливими (85,6%), цікавими (83,5%), доступними (82,4%) і мотивуючими (78,2%). Зауважуємо, що незначна кількість студентів надали невизначену оцінку, висловлюючи нейтральну позицію. Досліджувані не уникали крайніх оцінок, на що вказують високі середні значення за всіма шкалами (рис. 2.16).

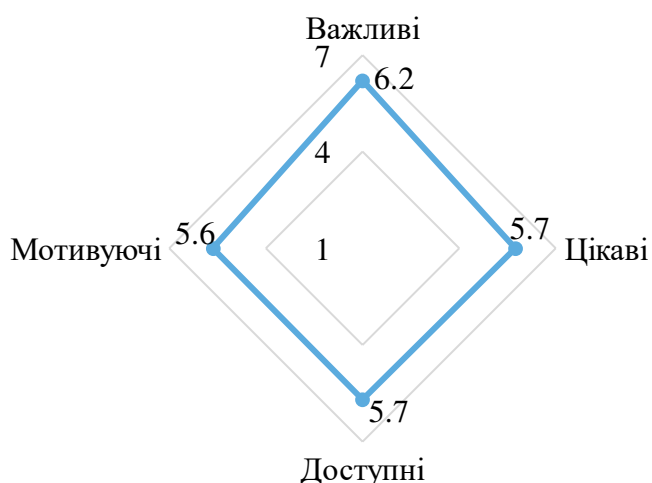


Рис. 2.16 Розподіл середніх значень шкал семантичного диференціалу у категорії «Саморозвиток і рефлексія» (n=188)

Такі результати свідчать про розуміння цінності самоаналізу і

вдосконалення для професійного становлення. Крім того цей процес сприймається як такий, що викликає приємні емоції. Ці показники подібні до результатів за попередніми методиками.

Загалом рефлексивно-розвивальний компонент особистісної готовності характеризується достатнім рівнем сформованості. Більшість студентів демонструють відповідальність, наполегливість, психологічну стійкість, оптимістичне бачення майбутнього й готовність до подолання труднощів, що свідчить про наявність важливих елементів психологічного капіталу. Переважно студенти сприймають саморозвиток і рефлексію як важливі, цікаві й мотивуючі процеси, що свідчить про їхнє позитивне емоційне ставлення до внутрішніх змін і професійного зростання.

2.3 Емпірична структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Для подальшого аналізу емпіричних показників постає необхідність вибору коректних методів математичної статистики. Параметричні методи володіють більшою потужністю, але засновані на припущенні щодо нормальності розподілу даних. Тому ми перевірили, чи відповідають дані цій вимозі, за допомогою спеціалізованого критерію. Показники критерію Шапіро-Уїлка підтверджують нормальність розподілу лише кількох шкал. Для більш гнучкого аналізу врахуємо також коефіцієнти асиметрії та ексцесу (Додаток В). Орієнтуємось при цьому на такі межі відхилення від нормальності: абсолютне значення асиметрії більше 2, ексцесу – більше 7 [174]. З 60-ти проаналізованих шкал лише за одним показником зафіксовано значну асиметрію (-2,46), ще за двома шкалами значення близькі до крайніх (-1,91 та -1,84). Всі інші показники задовольняють умови для визнання розподілу даних близьким до нормального.

Зауважимо, що відхилення зафіксовані за методикою «Професійний профіль вчителя». Можемо пояснити це тим, що семантичний диференціал передбачає оцінку понять за біполярними шкалами, що може спричинити скупчення відповідей на крайніх значеннях шкали, особливо якщо респонденти

мають сильні упередження або стереотипи щодо оцінюваних конструктів.

Оскільки шкали з високою асиметрією не є визначальними для основних висновків дослідження, ми прийняли рішення вилучити їх і використовувати параметричні методи в аналізі даних.

З метою перевірки і уточнення структури особистісної готовності застосовано кореляційний та факторний аналізи. Першим кроком у цьому напрямку став кореляційний аналіз, мета якого емпірично дослідити, наскільки внутрішньо узгодженими є показники, що входять до кожного з теоретично виокремлених компонентів особистісної готовності. Це дозволяє оцінити, чи формують обрані шкали цілісний психологічний конструкт. Для цього було розраховано коефіцієнти кореляції Пірсона в межах кожного компонента.

У мотиваційно-ціннісному компоненті (додаток Г, табл. Г.1). стрижневим показником вважаємо прагнення до самоактуалізації, тому найперше звернемо увагу на ці шкали.

Загалом субшкали, які складають показник самоактуалізації особистості, внутрішньо узгоджені. Зокрема з інтегральним показником на рівні $p \leq 0,01$ корелюють шкали «автономність» ($r=0,650$), «спонтанність» ($r=0,687$), «цінності» ($r=0,521$), «орієнтація в часі» ($r=0,489$), «погляд на природу людини» ($r=0,263$). Статистично значущі зв'язки зафіксовано між всіма цими показниками окрім останнього: «погляд на природу людини» корелює лише з «цінностями» ($r=0,166$; $p \leq 0,05$).

Також внутрішня узгодженість спостерігається в шкалах семантичного диференціалу. Зокрема про позитивну афективну оцінку роботи в поєднанні з позитивним образом учнів свідчать кореляції між шкалами «Робота приємна» та «Учень активний / розумний / вихований / зацікавлений» ($r=0,269-0,338$; $p \leq 0,01$).

Внутрішні кореляції в межах методики є ознакою валідності, але для наших цілей більший інтерес складає пошук зв'язків між результатами різних діагностичних інструментів. Тому звертаємо увагу на співвідношення рівня самоактуалізації з іншими показниками мотиваційно-ціннісного компонента (табл. 2.11).

Кореляційні зв'язки показників мотиваційно-ціннісного компонента

Показники МЦ	Шкали самоактуалізації особистості					
	Прагнення до самоактуал.	Орієнтація в часі	Цінності	Погляд на природу людини	Автономність	Спонтанність
Робота легка	0,083	0,107	-0,016	0,196**	0,014	0,012
Робота приємна	0,156*	0,067	0,184*	0,075	0,063	0,091
Учень активний	0,222**	0,205**	0,102	0,123	0,042	0,206**
Учень розумний	-0,028	0,026	-0,083	0,101	-0,192**	-0,025
Учень вихований	0,069	0,172*	-0,084	0,099	-0,035	0,041
Учень зацікавлений	0,167*	0,101	-0,073	0,127	-0,005	0,140
Процес динамічний	0,083	0,114	0,129	0,080	-0,064	0,001
Процес консервативний	0,074	0,024	-0,005	0,030	-0,034	0,040
Персональність	0,462**	0,388**	0,474**	0,010	0,177*	0,198**
Екзистенційність	0,552**	0,328**	0,409**	-0,006	0,364**	0,218**

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Так, сприймання учня як активного позитивно корелює з показниками «орієнтація в часі» ($r=0,205$; $p\leq 0,01$), «спонтанність» ($r=0,206$; $p\leq 0,01$), «прагнення до самоактуалізації» ($r=0,222$; $p\leq 0,01$). Афективна складова уявлення про майбутню професію, яка представлена шкалою «Робота приємна», пов'язана з показниками «цінності» ($r=0,184$; $p\leq 0,05$) та «прагнення до самоактуалізації» ($r = 0,156$; $p\leq 0,05$). Це свідчить про те, що особи з вищим рівнем самоактуалізації мають більш позитивне сприйняття учнів і майбутньої професії.

Разом з тим, зафіксована негативна кореляція між шкалами «автономність» та «Учень розумний» ($r = -0.192$; $p\leq 0,01$). Достовірно трактувати таку залежність не можемо, але це наводить на деякі припущення. Можливо, особи з високим рівнем автономності меншою мірою ідеалізують учня як «розумного». Для них важливішими можуть бути інші характеристики, наприклад, вмотивованість, ініціативність, самостійність, а не суто інтелектуальна спроможність. Або ж вони схильні менше спиратися на соціальні очікування й «типові» образи, оскільки сприймання учня як «розумного» може бути пов'язане з традиційними стереотипними уявленнями про успішність.

Змінні екзистенційної сповненості (екзистенційність, персональність) мають статистично значущі кореляції з загальним рівнем прагнення до самоактуалізації та його окремими показниками (табл. 2.11), що підтверджує теоретичне припущення про зв'язок високих значень самоактуалізації з більшим відчуттям екзистенційної включеності в життя і професію.

Особливу увагу привертає шкала «погляд на природу людини», оскільки вирізняється найменшою кількістю зв'язків з іншими показниками. Можливо, цей показник є більш автономною складовою, але і він має статистично значущу кореляцію зі шкалою «Робота легка» ($r=0.196$; $p\leq 0,01$). Це дозволяє припустити, що оптимістичне бачення людської природи пов'язане з позитивним сприйняттям професійної діяльності педагога, зокрема знижує її суб'єктивну складність і напруженість.

Загалом кореляційний аналіз підтверджує валідність теоретично виокремленого мотиваційно-ціннісного компонента, розкриваючи взаємозв'язки між самоактуалізацією, екзистенційною сповненістю, позитивним сприйняттям учнів та ставленням до педагогічної діяльності.

Аналіз комунікативно-перцептивного компонента (додаток Г, табл. Г.2) також розпочнемо з його ключового показника – емоційного інтелекту (EQ). Усі шкали EQ мають між собою високу кореляцію, особливо інтегральний рівень з усіма субшкалами ($r=0,703-0,843$; $p\leq 0,01$). Це підтверджує валідність шкали як інтегрального показника. Загалом можемо говорити про тісну взаємопов'язаність емоційної обізнаності, емпатії, розпізнавання та управління емоціями.

Простежуються статистично значущі взаємозв'язки між «контактністю» та «гнучкістю у спілкуванні» ($r=0,611$; $p\leq 0,01$). Своєю чергою ці шкали пов'язані з «екстраверсією» ($r=0,339$ і $r=0,257$; $p\leq 0,01$). Такі результати цілком очікувані і логічні, оскільки екстравертованість проявляється через відкритість і високу комунікабельність.

Розглянемо детальніше кореляції між шкалами різних методик, акцентуючи увагу на показниках емоційного інтелекту. Результати відображені у таблиці 2.12.

Кореляційні зв'язки показників комунікативно-перцептивного компонента

Показники КП	Емоційний інтелект					
	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Емоційний інтелект
Контактність	0,017	0,313**	0,182*	-0,009	0,032	0,138
Гнучкість у спілкуванні	0,175*	0,291**	0,152*	0,101	0,077	0,201**
Екстраверсія	-0,124	0,299**	0,151*	0,039	0,228**	0,156*
Емоційна стабільність	-0,121	0,471**	0,164*	-0,112	-0,016	0,104
Процес безконфліктний	-0,009	-0,152*	-0,057	-0,174*	-0,179*	-0,147*
Процес розслаблений	-0,132	-0,338**	-0,072	-0,051	-0,131	-0,184*

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Шкала «емоційна стабільність» корелює з «управлінням емоціями» ($r=0,471$; $p \leq 0,01$), що гармонійно поєднується в структурі емоційного інтелекту. Доповнюють ці показники наступні статистичні зв'язки: «екстраверсія» з «управлінням емоціями» ($r=0,299$; $p \leq 0,01$), «самотивацією» ($r=0,151$; $p \leq 0,05$), «розпізнаванням емоцій інших» ($r=0,228$; $p \leq 0,05$), «емоційним інтелектом» ($r=0,156$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що екстраверти мають вищі показники емоційного інтелекту (особливо щодо взаємодії з іншими).

Шкали «контактність» та «гнучкість у спілкуванні» знову розглянемо паралельно, оскільки вони мають подібні результати: корелюють з показниками «управління емоціями» ($r=0,313$, $r=0,291$; $p \leq 0,01$) та «самотивація» ($r=0,182$, $r=0,152$; $p \leq 0,05$). При цьому «гнучкість у спілкуванні» має додаткові зв'язки: «емоційна обізнаність» ($r=0,175$; $p \leq 0,05$) та «емоційний інтелект» ($r=0,201$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що ефективна соціальна взаємодія ґрунтується на здатності до емоційної саморегуляції та внутрішнього ресурсного стану.

Негативні кореляції простежуються за методикою семантичного диференціалу. Шкали «Процес безконфліктний» та «Процес розслаблений» корелюють з: «управління емоціями» ($r=-0,152$; $p \leq 0,05$, $r=-0,338$; $p \leq 0,01$) та «емоційний інтелект» ($r=-0,147$, $r=-0,184$; $p \leq 0,05$). Додатково уявлення про конфліктність/безконфліктність педагогічного процесу негативно корелює зі шкалами «емпатія» ($r=-0,174$; $p \leq 0,05$) і «розпізнавання емоцій інших» ($r=-0,179$;

$p \leq 0,05$). Імовірно, такі результати свідчать про те, що особи з вищим рівнем емоційної чутливості та емоційного контролю схильні більш реалістично сприймати педагогічну взаємодію, визнаючи наявність у ній емоційної напруги, конфліктів. Вбачаємо в такому зв'язку ознаку особистісної зрілості, схильність до конструктивного вирішення складних ситуацій, на відміну від ідеалізованого уявлення про спілкування як абсолютно безконфліктне чи емоційно нейтральне.

Кореляційний аналіз засвідчив внутрішню узгодженість показників комунікативно-перцептивного компонента, де простежується тісний зв'язок складових емоційного інтелекту зі схильністю до соціальної взаємодії та конструктивного спілкування.

Фасилітативний компонент особистісної готовності насамперед розглянемо через статистично значущі зв'язки в окремих складових фасилітативного потенціалу (додаток Г, табл. Г.3).

Кореляції всередині актуалізаційної складової: поведінковий і потребово-мотиваційний компонент ($r=0,337$; $p \leq 0,01$) та поведінковий і ціннісно-смысловий ($r=0,381$; $p \leq 0,01$). Свідчить про неповну інтеграцію актуалізаційної складової фасилітативного потенціалу. Відсутність кореляції між ціннісно-смысловим і потребово-мотиваційним компонентами – ознака дисбалансу між ціннісною орієнтацією та мотиваційною готовністю.

Кореляції всередині ресурсної складової (всі пари мають значущі зв'язки на рівні 0,01): емоційний і когнітивний компоненти ($r=0,720$), емоційний і вольовий компоненти ($r=0,746$), когнітивний і вольовий компоненти ($r=0,701$). Звідси слідує, що ресурсна складова сформована як стійка, інтегрована система.

Взаємозв'язок між ресурсною та актуалізаційною складовими також статистично значущий ($r=0,568$; $p \leq 0,01$). Зокрема це відбувається через поведінковий і ціннісно-смысловий компоненти. Потребово-мотиваційний компонент є відносно автономним, що варто враховувати при побудові формувальних впливів.

Детальніше розглянемо зв'язки між компонентами фасилітативного потенціалу та іншими показниками фасилітативного компонента особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу (табл. 2.13).

Кореляційні зв'язки показників фасилітативного компонента

Компоненти фасиліт. потенціалу	Доброзичливість	Саморозуміння	Аутосимпатія
Емоційний	0,235**	0,171*	0,145*
Когнітивний	0,118	0,079	0,114
Вольовий	0,156*	0,145*	0,037
Поведінковий	0,236**	0,153*	0,273**
Потребово-мотиваційний	0,043	0,154*	-0,027
Ціннісно-смысловий	0,018	-0,109	-0,037

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Найбільш тісно з такими характеристиками, як доброзичливість, саморозуміння та аутосимпатія, пов'язані емоційний та поведінковий компоненти фасилітативного потенціалу. Саме вони демонструють стабільні й статистично значущі зв'язки з усіма трьома показниками, що свідчить про їхню ключову роль у формуванні готовності до діалогічної взаємодії. Це підтверджує, що здатність розуміти й регулювати власні емоції, проявляти емпатію, відкритість, підтримку, щирість і прийняття інших тісно пов'язана із позитивним образом себе й налаштованістю на теплу комунікацію.

Натомість когнітивний, потребово-мотиваційний і ціннісно-смысловий компоненти виявили менше значущих зв'язків. Це може вказувати на їхню опосередковану участь або відносну автономність. Результати кореляційного аналізу загалом підтверджують теоретичну модель фасилітативного компонента, який включає бажання і здатність надавати підтримку іншій людині та зосередженість на безкорисній допомозі. Статистично значущі зв'язки вказують на цілісність і структурну узгодженість обраного набору змінних.

Рефлексивно-розвивальний компонент охоплює низку показників із різних методик. При цьому результати кореляційного аналізу засвідчують наявність численних статистично значущих зв'язків (додаток Г, табл. Г.4).

Показники психологічного капіталу (самоефективність, надія, резильєнтність, оптимізм) продемонстрували помірні та високі позитивні кореляції між собою. Інтегральний показник психологічного капіталу також має сильні зв'язки з кожною із зазначених складових, зокрема з самоефективністю

($r=0,835$; $p \leq 0,01$), надією ($r=0,801$; $p \leq 0,01$), резильєнтністю ($r=0,778$; $p \leq 0,01$) та оптимізмом ($r=0,730$; $p \leq 0,01$).

Якщо вийти за межі однієї методики, то бачимо такі ж результати – показник «психологічний капітал» корелює з усіма шкалами рефлексивно-розвивального компонента (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Кореляційні зв'язки показників рефлексивно-розвивального компонента

Показники РР	Психологічний капітал				
	Самоефективність	Надія	Резильєнтність	Оптимізм	Психологічний капітал
Потреба в пізнанні	0,226**	0,016	0,196**	0,106	0,175*
Креативність	0,184*	0,198**	0,292**	0,115	0,247**
Добросовісність	0,274**	0,326**	0,306**	0,085	0,309**
Відкритість новому досвіду	0,216**	0,109	0,239**	0,075	0,202**
Саморозвиток Цікаві	0,218**	0,236**	0,286**	0,056	0,248**
Саморозвиток Доступні	0,173*	0,349**	0,248**	0,210**	0,308**
Саморозвиток Мотивуючі	0,235**	0,253**	0,247**	0,115	0,267**

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Водночас шкала «оптимізм» вирізняється меншою кількістю статистично значущих зв'язків з-поміж інших. Такі результати зафіксовано для шкал «добросовісність» ($r=0,085$; $p > 0,05$), «відкритість до досвіду» ($r=0,075$; $p > 0,05$), «потреба у пізнанні» ($r=0,106$; $p > 0,05$), «креативність» ($r=0,115$; $p > 0,05$) «Саморозвиток цікаві / мотивуючі» ($r=0,056$, $r=0,115$; $p > 0,05$). Це може свідчити про відмінності у психологічній природі цих конструктів. Оптимізм, як риса, тісніше пов'язаний з емоційною стабільністю та суб'єктивною перспективою майбутнього, ніж з когнітивною активністю чи здатністю до самопізнання.

У загальному аналізі (додаток Г, табл. Г.4) є ще одна шкала, яка мало корелює з іншими показниками – «добросовісність». Окрім вже згаданих зв'язків з окремими складовими психологічного капіталу, цей показник корелює з єдиною шкалою – «Саморозвиток цікаві» ($r=0,150$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що особи, які проявляють наполегливість у ставленні до цілей та дій також відзначаються інтересом до саморозвитку і рефлексії, які цей процес супроводжують. Наразі

такі результати не розглядаються як підстава для повного вилучення змінної зі структури особистісної готовності, але є індикатором імовірної похибки щодо розуміння шкали як показника рефлексивно-розвивального компонента. Глибше розуміння цього дослідницького питання може надати факторний аналіз.

Загалом аналіз дозволяє визнати компонент значущо пов'язаним із внутрішніми ресурсами особистості. Зокрема, психологічним капіталом, здатністю до самопізнання, відкритістю до нового досвіду та мотивацією до саморозвитку.

Отож, кореляційний аналіз дав змогу оцінити ступінь взаємозв'язку між окремими показниками, що входять до складу теоретично виділених компонентів особистісної готовності. Водночас цей метод не дозволяє встановити, чи згруповані змінні насправді утворюють стійкі латентні структури, що стоять за емпіричними проявами. Тому наступним кроком стало застосування факторного аналізу, який дає змогу виявити глибинні, приховані чинники, і тим самим емпірично перевірити цілісність та структурну обґрунтованість теоретичної моделі особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

Використано метод головних компонент із обертанням Promax загалом по всій вибірці. Вибір саме цього типу обертання зумовлений передусім теоретичною взаємопов'язаністю особистісних характеристик, що вивчаються. Косокутне обертання дозволяє зберігати цю взаємозалежність, на відміну від ортогонального, яке припускає незалежність факторів [179]. У контексті нашого дослідження передбачаємо, що компоненти особистісної готовності за своєю природою тісно взаємопов'язані, а загальний конструкт має інтегративний характер.

При використанні всіх шкал з психодіагностичного комплексу спостерігається лінійна залежність між змінними, оскільки деякі показники є комбінаціями інших. Видалення інтегральних шкал з кореляційної матриці підвищило адекватність вибірки та ступінь придатності даних для факторного аналізу, на що вказує індекс КМО = 0,789. Критерій Бартлетта також значущий ($\chi^2 = 3927,839$; $p < 0,001$), що підтверджує наявність латентної структури в масиві

даних.

У результаті аналізу виокремлено чотири фактори, які сумарно пояснюють 50,4% дисперсії (рис. 2.17). Матриця повернутих компонент з найбільшими факторними навантаженнями подана в додатку Д. Факторизація не повна, але ми віддали перевагу більш простій та ощадливій моделі з чотирма факторами, оскільки вона забезпечує адекватне пояснення достатньої частини дисперсії, а повна факторна структура характеризується значними перехресними навантаженнями і з великою імовірністю є результатом випадкового шуму.

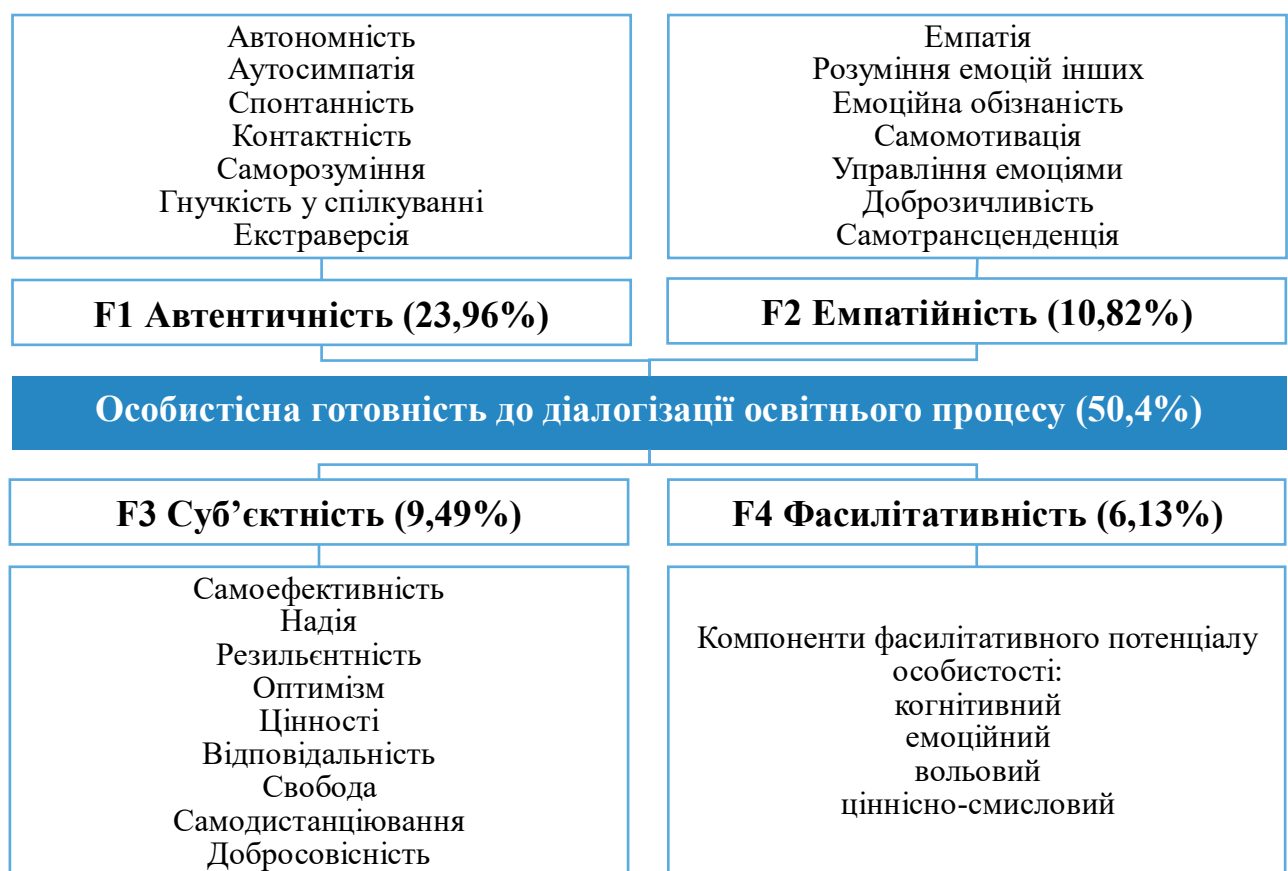


Рис. 2.17 Факторна структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Перший фактор, який пояснює 23,96% дисперсії, об'єднує такі змінні з високим факторним навантаженням: «Автономність» (0,848), «Аутосимпатія» (0,824), «Спонтанність» (0,819), «Контактність» (0,726), «Саморозуміння» (0,680), «Гнучкість у спілкуванні» (0,663), «Екстраверсія» (0,634).

Цей фактор репрезентує цілісну характеристику особистості, в якій

поєднуються автентичність, позитивне самоставлення, соціальна відкритість і емоційна адаптивність. Високий рівень автономності відображає незалежність у прийнятті рішень, що поєднується з глибоким саморозумінням і здатністю діяти спонтанно – природно і невимушено. Аутосимпатія свідчить про прийняття себе як джерела внутрішньої стабільності, що є основою здорової самооцінки. Контактність та екстраверсія вказують на схильність до соціальної взаємодії, енергійність, бажання бути з людьми. Гнучкість у спілкуванні доповнює цей образ комунікативною адаптивністю, а саморозуміння забезпечує глибину та щирість у контактах. Разом ці характеристики формують особистість, здатну до відкритої, рефлексивної та водночас енергійної взаємодії з оточенням, що є базою для формування істинного діалогу в освітньому процесі. Найбільш відповідною назвою для цього фактору вважаємо *«Автентичність»*.

Другий фактор пояснює 10,82% дисперсії та містить змінні, пов'язані з емоційним інтелектом, емпатією та здатністю до розуміння і регулювання емоцій, що критично важливо для ефективного педагогічного діалогу. Найбільш вагомі змінні: «Емпатія» (0,891), «Розуміння емоцій інших» (0,866), «Емоційна обізнаність» (0,873), «Самотивація» (0,657), «Управління емоціями» (0,511), «Доброзичливість» (0,494), «Самотрансценденція» (0,473).

Орієнтуючись на змінну з найбільшим факторним навантаженням, назвали цей фактор *«Емпатійність»*. Він фокусується на глибинній емоційній чутливості особистості, що поєднується зі зрілою здатністю до емпатії та саморегуляції. Емоційна обізнаність та розуміння емоцій інших забезпечують базу для усвідомленої міжособистісної взаємодії, а самотивація і управління емоціями – внутрішню емоційну дисципліну. Емпатія та доброзичливість сприяють побудові взаємин на основі прийняття, підтримки й довіри. Самотрансценденція ж розширює межі Я, демонструючи здатність жити задля цінностей вищих за себе і бути включеним у гуманістичний вимір. У контексті готовності до діалогу ці характеристики є критично важливими, адже дозволяють не лише чути іншого, а й справді його розуміти, співпереживати, підтримувати на емоційному рівні, і водночас залишатися в контакті з власною внутрішньою мотивацією.

Третій фактор, що пояснює 9,49% дисперсії, інтегрує характеристики, які

відображають внутрішню зрілість, усвідомленість, особистісну спроможність до саморозвитку та спрямованість на майбутнє. Значущі змінні: «Самоефективність» (0,710), «Надія» (0,793), «Резильєнтність» (0,754), «Оптимізм» (0,606), «Цінності» (0,698), «Відповідальність» (0,582), «Свобода» (0,464), «Самодистанціювання» (0,568), «Добросовісність» (0,525).

Цей фактор об'єднує інтраперсональні характеристики, що утворюють стержень особистісної зрілості. Його основа у відчутті контролю над власним життям (самоефективність), позитивному погляді на майбутнє (оптимізм, надія) та здатності відновлюватися після труднощів (резильєнтність). Висока значущість ціннісно-сміслової складової (цінності, самодистанціювання) свідчить про сформованість внутрішньої референтної системи, здатність діяти згідно з власними переконаннями, навіть у складних умовах. Добросовісність та відповідальність доповнюють цей образ зрілої, надійної особистості, яка не лише здатна до внутрішнього самовизначення, але й готова послідовно реалізовувати свої наміри. Така особистість бере відповідальність за свій розвиток і розвиток іншого в освітньому середовищі.

У спробі узагальнити ці характеристики в одному терміні розглядаємо поняття «самодетермінація», «інтернальність», «самоздійснення» і врешті інтегруємо їх у суб'єктному підході. Адже, як зазначає В. Татенко, статус суб'єкта передбачає певну автономність, незалежність, самостійність, ініціативність, інтернальність, а також авторську позицію і прагнення творчої самоактуалізації. Людину, як суб'єкта, характеризують активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуху і самовдосконалення [137]. Тому цей фактор ми назвали «*Суб'єктність*».

Четвертий фактор пояснює 6,13% дисперсії та містить змінні, що прямо відображають характеристики фасилітативного потенціалу особистості: когнітивний компонент (0,819), емоційний (0,780), вольовий (0,828), ціннісно-смісловий (0,756).

Цей фактор, передбачувано, отримав назву «*Фасилітативність*», оскільки інтегрує багатовимірну здатність до підтримки розвитку іншої людини: через розуміння, емоційне прийняття, цінності, а також цілеспрямовану активність.

Цей фактор концентрується на готовності особистості бути підтримкою для іншого, виступати фасилітатором взаємодії, створювати сприятливий психологічний простір для розвитку. У його структурі поєднуються когнітивне розуміння сутності підтримки, емоційна включеність, ціннісна установка на допомогу та вольова готовність діяти на користь іншого. Відображаючи здатність до безкорисної допомоги, цей фактор показує потенціал до емпатійного посередництва, що не зводиться до педагогічної ролі, а є проявом особистісної зрілості, альтруїзму та гуманістичної орієнтації. Вміння фасилітувати – це не лише навичка, а якість, що ґрунтується на світоглядних установках і ціннісному ставленні до людини як до суб'єкта взаємодії.

Варто наголосити, що згідно з матрицею кореляцій між факторами (табл. 2.15), між першим, другим та третім факторами спостерігаються помірні позитивні зв'язки: «Автентичність» з «Емпатійність» ($r=0,291$), «Автентичність» з «Суб'єктність» ($r=0,423$), «Емпатійність» з «Суб'єктність» ($r=0,463$). Ці кореляції є статистично значущими і вказують на те, що компоненти особистісної готовності не є ізольованими, а взаємопов'язані, взаємодоповнюють один одного. Це підтверджує структурну цілісність досліджуваного конструкта.

Таблиця 2.15

Матриця інтеркореляцій у факторній структурі

Фактор	1	2	3	4
1. Автентичність	1	0,291	0,423	-0,006
2. Емпатійність	0,291	1	0,463	0,047
3. Суб'єктність	0,423	0,463	1	0,005
4. Фасилітативність	-0,006	0,047	0,005	1

Четвертий фактор практично не корелює з іншими ($r \approx 0$), що може вказувати на його більш незалежний характер і специфічну спрямованість саме на іншу людину, на відміну від трьох перших, які більш інтроспективні.

Отож, структура, отримана в результаті факторного аналізу, підтверджує основні ідеї теоретичної моделі, але також акцентує увагу на міжкомпонентній інтеграції. Це свідчить про те, що особистісна готовність до діалогу в освітньому

процесі є комплексною структурою, що формується на стику різних особистісних характеристик, а не через ізольовані компоненти.

2.4 Рівні розвитку особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Для визначення рівнів особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу обрали кластерний аналіз. Попередній аналіз за повним набором шкал, які відповідають вимогам нормального розподілу ($n=57$), виявився неефективним для виділення стійких кластерів, що, ймовірно, пов'язано з надмірною кількістю змінних, їх перехрещенням та внутрішньою залежністю.

Для уникнення перенасиченості моделі та збереження статистичної надійності при кластерному аналізі було обрано обмежену кількість змінних (5 інтегральних шкал). Це узгоджується з рекомендаціями щодо оптимального співвідношення кількості змінних до обсягу вибірки [179].

Отож, маркерами особистісної готовності визначили п'ять інтегральних показників за різними методиками, які охоплюють усі компоненти теоретично визначеної структури: прагнення до самоактуалізації та екзистенційна сповненість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект (комунікативно-перцептивний компонент), фасилітативний потенціал (фасилітативний компонент), психологічний капітал (рефлексивно-розвивальний компонент). Таке узагальнення дозволяє водночас зберегти логіку теоретичної моделі та забезпечити математичну стійкість аналізу.

Для перевірки узгодженості цих показників було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона (табл. 2.16). Отримані результати свідчать про наявність статистично значущих зв'язків між змінними, що дозволяє бачити їх як елементи єдиного конструкта. Кореляції не надто високі, тобто шкали не дублюють одна одну, мультиколінеарність відсутня. Найслабші зв'язки виявлено щодо фасилітативного потенціалу, з екзистенційною сповненістю ця шкала не має статистично значущої кореляції. Це може свідчити про певну

автономність фасилітативного компонента в структурі особистісної готовності, але не вважаємо це ознакою несумісності зі структурною моделлю, лише індивідуальною рисою цілісного конструкту.

Таблиця 2.16

Показники кореляції інтегральних складових особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

	Прагнення до самоакт.	Екзист. сповненість	Емоційний інтелект	Фасил. потенціал	Психол. капітал
Прагнення до самоактуалізації	1	0,552**	0,413**	0,168*	0,425**
Екзистенційна сповненість	0,552**	1	0,501**	0,017	0,452**
Емоційний інтелект	0,413**	0,501**	1	0,211**	0,350**
Фасилітативний потенціал	0,168*	0,017	0,211**	1	0,173*
Психологічний капітал	0,425**	0,452**	0,350**	0,173*	1

*Прим.: **Кореляція значуща на рівні 0,01 ; *Кореляція значуща на рівні 0,05.*

Для забезпечення рівної ваги всіх змінних в аналізі було проведено з-стандартизацію даних. Це дало змогу уникнути домінування шкал з більшим діапазоном варіацій. Для визначення кількості кластерів попередньо було використано ієрархічну кластеризацію методом Ворда, де враховувалась таблиця послідовності агломерацій та дендрограма (додаток Е). Таким чином, було прийнято рішення використати три кластери у подальшому аналізі методом k-середніх.

Виокремлені три підгрупи досліджуваних чітко відрізняються рівнем розвитку складових особистісної готовності (табл. 2.17). За результатами дискримінантного аналізу відмінності між кластерами виявились статистично значущими (Wilks' Lambda = 0,194; $p < 0,001$), підтверджена висока коректність класифікації: для першого кластера – 93,2%, другого – 96,3%, третього – 100%. Зауважимо, що попри чітку зростаючу градацію за всіма кластерами, було б помилковим вважати, що до третьої групи віднесені досліджувані з виключно високими рівнями розвитку окремих показників.

**Центри кластерів за стандартизованими показниками особистісної
готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу**

Інтегральні показники (Zscore)	Кластери		
	1	2	3
Психологічний капітал	-1,066	0,046	0,685
Прагнення до самоактуалізації	-0,783	-0,302	0,935
Фасилітативний потенціал	-0,277	-0,297	0,576
Екзистенційна сповненість	-0,987	-0,020	0,715
Емоційний інтелект	-0,994	-0,111	0,836

Зважаючи на попередній аналіз емпіричних значень окремо за кожною методикою, розуміємо, що з особливою обережністю варто трактувати показники екзистенційної сповненості та емоційного інтелекту, де спостерігалась незначна частка високого рівня. Тому, послуговуючись стандартизованими значеннями в результатах кластерного аналізу і розумінням особливостей окремих психодіагностичних інструментів, характеризуємо виокремлені кластери наступним чином.

Перший кластер (44 особи) об'єднує студентів із найнижчими значеннями всіх основних компонентів особистісної готовності. Майбутні педагоги цієї групи мають недостатньо розвинене відчуття внутрішньої цілісності, стійкості, віри у власні можливості. Їм притаманна знижена здатність формулювати особистісні цілі, долати труднощі, зберігати оптимізм та бачити сенс у професійній діяльності. Зниженим є також рівень самосприйняття, відкритості до досвіду, емоційного контакту з іншими. Вони схильні до емоційної замкненості, що ускладнює процес ефективного спілкування, мають труднощі у розумінні власних і чужих емоцій. Їхня готовність підтримувати інших у навчальному процесі є фрагментарною, не системною. Такий профіль свідчить про низький рівень внутрішньої зрілості, обмежену відкритість до діалогу та потребує спеціально організованого впливу для подальшого розвитку особистісної готовності до діалогічної взаємодії.

Другий кластер (81 особа) представлений респондентами, у яких сформовані окремі компоненти особистісної готовності, але загальний рівень

залишається помірним. У цих майбутніх педагогів спостерігається відчуття базової впевненості у собі, орієнтація на досягнення, наявність певних життєвих орієнтирів. Водночас прагнення до особистісного і професійного зростання ще не набуло системного характеру. Їхнє емоційне сприйняття світу є вибіркоким, із труднощами у вираженні співпереживання, але вже з тенденцією до емпатійної відкритості. Рівень взаємодопомоги та готовності підтримувати інших у навчальному процесі поки не є сталим, однак проявляється ситуативно. Цей кластер відображає перехідний рівень розвитку, за якого особистісна готовність до діалогізації вже має певне підґрунтя, але ще не достатньо зріла для повноцінної реалізації в освітньому середовищі.

Третій кластер (63 особи) поєднує найбільш ресурсну групу респондентів, які демонструють високий рівень віри в себе, гнучкості у спілкуванні, цілеспрямованості. Для них характерне позитивне ставлення до себе, відкритість новому досвіду, здатність розуміти та конструктивно переживати емоції. Хоча рівень емоційного інтелекту та екзистенційної сповненості в межах цієї групи є, радше, достатнім, а не високим. Майбутні педагоги цього кластеру демонструють щире бажання підтримувати інших, готовність створювати безпечний і приймаючий простір для взаємодії. Їхня особистісна готовність до діалогу ґрунтується на рефлексивності, зрілому розумінні ролі суб'єкта взаємодії та орієнтації на партнерство в освітньому процесі.

Таким чином, можемо присвоїти кластерам такі назви: 1 – низька особистісна готовність (23,4%), 2 – середня особистісна готовність (43,1%), 3 – висока особистісна готовність (33,5%) (рис. 2.18). Розподіл вибірки за рівнями особистісної готовності дозволяє побачити загальну тенденцію. Результати вважаємо прийнятними, оскільки третина досліджуваних володіють основними особистісними характеристиками, які є передумовою успішного впровадження освітнього діалогу. Значна частка майбутніх педагогів вже досягли проміжного рівня розвитку. Але все ж є 23,4% студентів, які на даний момент не зможуть діалогізувати освітній процес на формальному рівні.



Рис. 2.18 Розподіл досліджуваних за рівнями особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу (n=188)

Тепер постає питання, чи відрізняються ці рівні структурно. Для покомпонентного аналізу, з метою виявити «сильні» і «слабкі» сторони у межах кожного рівня готовності, було проведене порівняння середніх значень усередині кожного кластера. На цьому етапі ми вийшли за межі окремих методик, натомість сформували інтегральні шкали для кожного з компонентів, які були розраховані як середнє значення відповідних первинних показників (після z-стандартизації). Профіль кожного рівня особистісної готовності в сукупності чотирьох компонентів відображено на діаграмі (рис. 2.19).

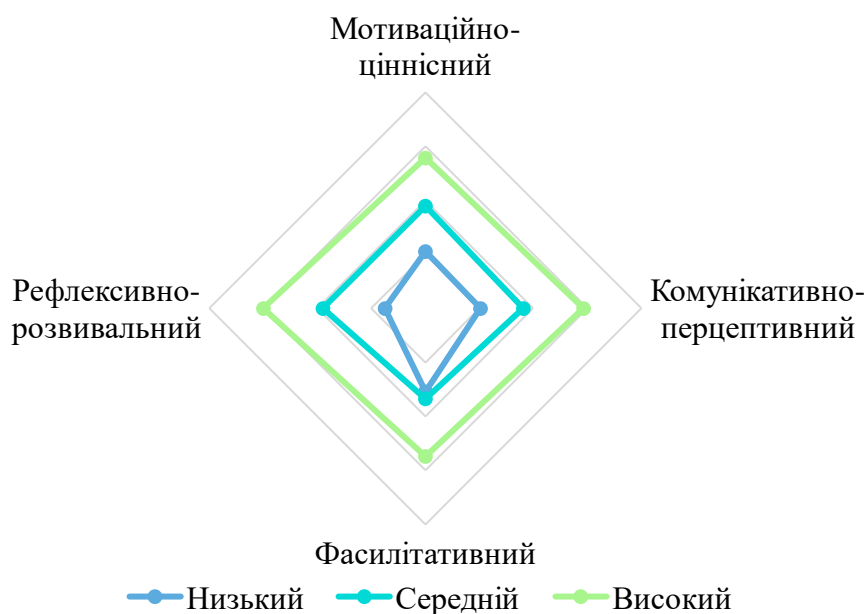


Рис. 2.19 Профілі рівнів розвитку особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

Найбільш гармонійною є структура *високого рівня* розвитку – усі компоненти збалансовані між собою (від 0,37 до 0,50). При цьому невелику перевагу має рефлексивно-розвивальний компонент, а фасилітативний дещо поступається іншим. Такі результати свідчать про внутрішню цілісність структури готовності, в якій представлено як стійку професійну мотивацію, так і емоційну відкритість, здатність до підтримки та рефлексивного розвитку. Саме такий профіль є найбільш сприятливим для реалізації педагогічної діяльності у формі освітнього діалогу.

На *середньому рівні* значення компонентів коливаються близько до нуля, незначно від’ємні, що відображає середню вираженість особистісної готовності. Тут також найбільш вразливий фасилітативний компонент. Тому на цьому рівні доцільно опиратись на наявний базовий потенціал при цілеспрямованому розвитку фасилітативної складової.

Якщо два попередні рівні були схожі за своєю структурою, а відрізнялись лише силою вираження досліджуваних характеристик, профіль респондентів з *низьким рівнем* відзначається найбільшим дисбалансом. Критичні значення спостерігаються за рефлексивно-розвивальним компонентом ($-0,62$), що вказує на серйозні труднощі в осмисленні себе, самоаналізі, потребі в розвитку. При цьому найменш виражений дефіцит у фасилітативному компоненті, цей показник дуже близький до значень помірного рівня. Припускаємо, що на цьому рівні базові риси фасилітативності (наприклад, потреба допомагати іншим) можуть бути частково зумовлені ситуативними чинниками, але без достатньої внутрішньої рефлексії, що й призводить до вираженого дисбалансу в структурі особистісної готовності.

Наразі ми описали рівні розвитку компонентів особистісної готовності, керуючись питанням «наскільки?» відрізняються показники один від одного, тому використовували стандартизовані оцінки. Крім цього інтерес становить також більш узагальнений погляд – відповідь на питання «як багато?» студентів демонструють той чи інший рівень розвитку кожного компонента, що дозволяє оцінити поширеність проблемних зон і визначити пріоритетні напрямки формувального впливу (рис. 2.20).

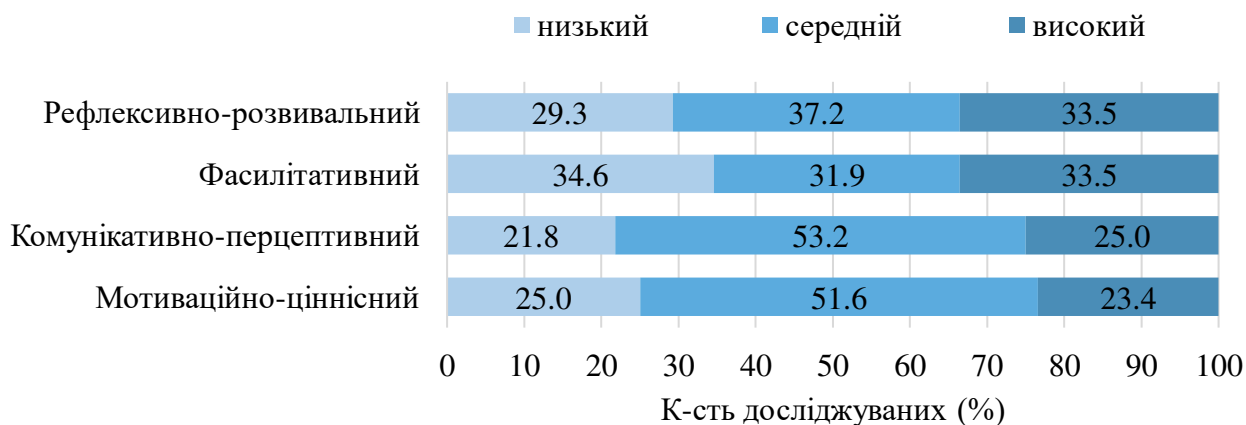


Рис. 2.20 Розподіл компонентів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу за рівнями (n=188)

Комунікативно-перцептивний компонент розвинений найкраще. Лише 21,8% респондентів мають низький рівень, більшість (53,2%) перебувають на середньому рівні, а 25% – на високому. У студентів переважно сформовані базові навички емоційного інтелекту, емпатії, розуміння інших. Можемо вважати розвивальні впливи підтримувальними, орієнтованими на вдосконалення вже наявних якостей.

Найбільшої уваги потребує фасилітативний компонент, оскільки 34,6% студентів мають низький рівень, тобто кожен третій має суттєвий дефіцит здатності до підтримки інших, прийняття, доброзичливого включення в діалог. Незважаючи на те, що ще 33,5% мають високий рівень, контраст між полюсами вказує на нерівномірність розвитку цього компонента. Необхідно забезпечити цілеспрямоване формування фасилітативних умінь, навичок активного слухання, безумовного прийняття, підтримки.

У рефлексивно-розвивальному компоненті 29,3% студентів мають низький рівень, тобто майже третина характеризується недостатнім рівнем рефлексії, потреби у самопізнанні та розвитку. Незважаючи на високий рівень у 33,5%, значна частка студентів не орієнтується на особистісне зростання, самоаналіз і вдосконалення. Потрібно інтегрувати розвивальні практики, спрямовані на формування навичок саморефлексії, критичного аналізу досвіду в поєднанні з постановкою адекватних цілей саморозвитку.

Результати мотиваційно-ціннісного компонента загалом мають позитивну

тенденцію, оскільки 75% студентів проявляють середній і високий рівень. Однак все ж чверть від вибірки – студенти з дефіцитом професійної мотивації, гуманістичної спрямованості, потреби в самореалізації. Це критично важливо для майбутнього педагога, адже мотивація – основа залучення у діалогічний процес. Вимагає цілеспрямованих дій з актуалізації професійного покликання, формування цінностей діалогу.

Висновки до розділу 2

1. У цьому розділі здійснювалась операціоналізація виокремлених раніше структурних компонентів особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу (мотиваційно-ціннісний, комунікативно-перцептивний, фасилітативний, рефлексивно-розвивальний) через відповідні показники, підбір діагностичних інструментів і безпосередній аналіз емпіричних даних.

2. Психодіагностичний комплекс забезпечив охоплення всіх досліджуваних компонентів. До інструментарію увійшли валідні та надійні методики, що дозволяють оцінити гуманістичну спрямованість, прагнення до самоактуалізації, екзистенційну сповненість, спрямованість на педагогічний процес, гнучкість у спілкуванні, здатність розуміти емоції і вміти ними керувати, емпатійність, схильність до соціальної взаємодії, здатність надавати підтримку іншій людині, доброзичливість, позитивне самоставлення, рефлексивність, резильєнтність спрямованість на вдосконалення, відкритість новому досвіду.

3. Результати кореляційного аналізу підтвердили структурну цілісність теоретичної моделі, засвідчивши взаємозв'язки між окремими показниками всередині кожного компонента та їхню взаємодію з глибинними особистісними ресурсами.

4. Виокремлено чотири інтегративні фактори, кожен з яких репрезентує певний вимір особистісної готовності до діалогізації. Перший фактор об'єднує характеристики, що відображають соціальну відкритість і позитивне самосприйняття (Автентичність). Другий – пов'язаний з емоційною компетентністю, здатністю до розуміння інших і духовною відкритістю

(Емпатійність). Третій охоплює елементи внутрішньої зрілості, орієнтації на розвиток і відповідальне ставлення до себе й інших (Суб'єктність). Четвертий відображає потенціал до фасилітації – здатність створювати підтримувальне середовище для зростання іншої особистості (Фасилітативність).

5. Визначено три рівні особистісної готовності: низький (23,4%), середній (43,1%) та високий (33,5%). На високому рівні структура особистісної готовності є найбільш гармонійною. Високі показники рефлексивно-розвивального та мотиваційно-ціннісного компонентів поєднуються з розвиненим емоційним інтелектом і фасилітативними установками. Середній рівень характеризується середніми значеннями всіх компонентів із дещо зниженими показниками фасилітативної готовності, що свідчить про наявність базового потенціалу, але потребу в цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, насамперед у сфері міжособистісних стосунків. Низький рівень вирізняється значним дисбалансом між компонентами. Найбільший дефіцит спостерігається у рефлексивно-розвивальній сфері, що свідчить про труднощі в самоусвідомленні та потребі в розвитку. Водночас фасилітативні риси зберігаються на рівні, близькому до помірного, проте є ситуативними й не підкріпленими особистісною зрілістю.

6. Результати констатувального етапу дослідження підтверджують структурованість і складність феномену особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу. Виокремлені фактори та рівні дозволяють окреслити напрямки подальшого психолого-педагогічного впливу в межах формувального етапу дослідження.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У третьому розділі представлено структурну модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу; описано програму соціально-психологічного тренінгу формування особистісної готовності; проаналізовано результати формувального впливу та доведено ефективність впровадження розробленої програми.

3.1 Структурна модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу розуміємо як тривалий і системний процес, який насамперед ґрунтується на особливостях освітнього середовища, психолого-педагогічних умовах професійного навчання. Тому освітній діалог виступає тут як результат і водночас як засіб досягнення цілі. У контексті культурно-феноменологічного підходу до аксіогенезу особистості (Г. Радчук) діалогічний простір є полем актуалізації суб'єктних ресурсів, розвитку ціннісно-смислової сфери і особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців. Така інтегративна гуманітарна технологія забезпечує особистісний розвиток суб'єктів освіти [113].

Крім того важливо, щоб майбутні педагоги в процесі професійної підготовки отримали реальний досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фасилітації у ролі здобувача знань, що в подальшому дозволить набути навички гуманізації стосунків в освітньому середовищі. Наголошуємо на тому, що для студентів педагогічних спеціальностей навчання у ЗВО є своєрідним подвійним джерелом професійно орієнтованих знань і навичок, оскільки цінним є не лише зміст навчального матеріалу, а й форма його подачі від викладача, що може стати прикладом для наслідування.

Водночас зауважимо, що становлення особистісної готовності –

індивідуальний процес кожного здобувача освіти, що може бути ініційований завдяки спеціально створеному освітньому середовищу, але не буде успішним без активності студента, задіяння його особистісних характеристик і внутрішньої мотивації до розвитку.

Тому, ґрунтуючись на результатах теоретичних розвідок і емпіричного дослідження, проаналізованих у попередніх розділах, ми розробили структурну модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу (рис. 3.1).

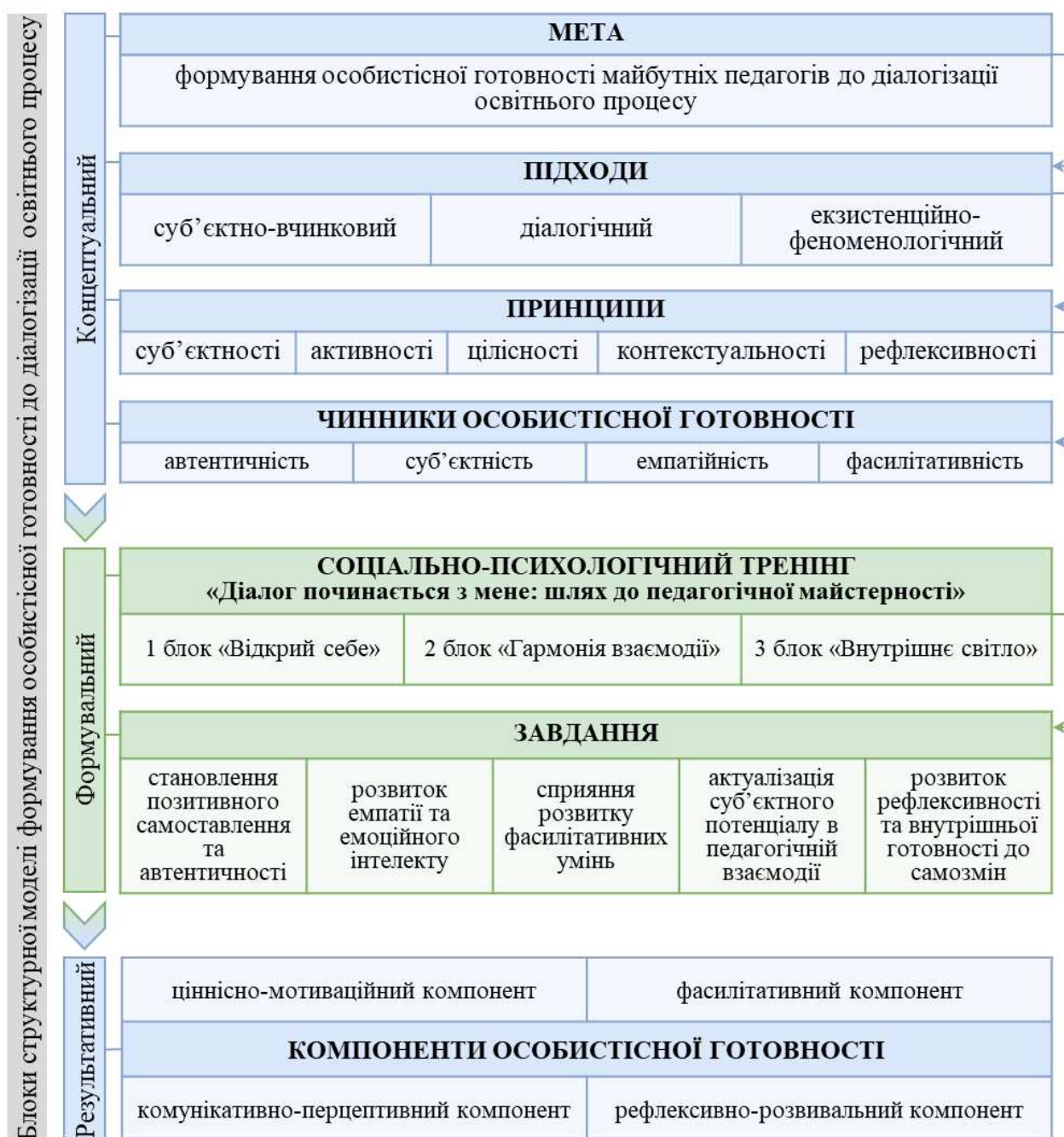


Рис. 3.1 Структурна модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Модель поєднує 3 основні блоки: *концептуальний* (мета, методологічні підходи та принципи, чинники особистісної готовності), *формувальний* (соціально-психологічний тренінг як засіб формування) та *результативний* (компоненти особистісної готовності).

Центральним елементом усієї моделі загалом, і *концептуального блоку* зокрема, є мета – формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

Для її досягнення методологічною основою формувального етапу дослідження обрали такі підходи: суб'єктно-вчинковий (І. Маноха, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.), діалогічний (Г. Балл, М. Бастун, Г. Дьяконов, М. Папуча, Г. Радчук, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.), екзистенційно-феноменологічний (З. Карпенко, С. Кузікова, А. Ленгле, Р. Мей, К. Орглер, К. Роджерс, М. Савчин, І. Ялом та ін.).

Суб'єктно-вчинковий підхід, що є самобутнім надбанням української психологічної школи, поєднує сильні сторони двох концепцій. В. Татенко, основоположник підходу, пояснює це так. Суб'єктний підхід бачить людину як самостійного й самодостатнього суб'єкта, що є автором власного життя [132]. Натомість вчинковий підхід акцентує увагу на глибокому зв'язку людини з іншими та впливі соціокультурного середовища. Суб'єктно-вчинковий підхід об'єднує ці диспозиції, розглядаючи особистість у її цілісності – як творця, що діє у взаємодії зі світом [138]. У цьому контексті формування особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу передбачає активізацію в студентів потреби діяти усвідомлено, відповідально, на основі внутрішніх ціннісних орієнтацій. У процесі навчання важливим стає не лише засвоєння знань, а й проживання особистісно значущих ситуацій взаємодії, у яких майбутній педагог формує суб'єктну позицію як основну умову здатності до діалогу [25].

Діалогічний підхід базується на визнанні діалогу як фундаментальної форми міжособистісної взаємодії, в межах якої особистість розвивається через відкритість до іншого, здатність чути, розуміти та співтворити смисли. У педагогічному контексті діалог розглядається не лише як метод навчання, а як спосіб буття у середовищі освіти. Для майбутнього педагога діалогічна взаємодія

є засобом професійного зростання, формування гуманістичної спрямованості та педагогічної майстерності. У рамках нашого дослідження цей підхід акцентує увагу на створенні навчального середовища, яке забезпечує реальні умови для формування досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвитку емпатії, прийняття іншого та фасилітації навчального процесу.

Екзистенційно-феноменологічний підхід у психології поєднує ідеї екзистенціалізму та феноменології, зосереджуючи увагу на унікальному суб'єктивному досвіді особистості, її здатності до осмислення, свободи вибору та відповідальності за власне життя. У межах цього підходу ключовими є питання автентичності, сенсу буття, глибокої залученості в особисті та міжособистісні стосунки, переживань «тут-і-зараз». Відповідно до визначення Американської психологічної асоціації, екзистенційно-феноменологічна психологія підкреслює досвід буття у світі й намагається зрозуміти внутрішній світ людини через опис її переживань, а не через абстрактні теорії чи діагностичні категорії [172]. У контексті формування особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу екзистенційно-феноменологічний підхід забезпечує ґрунт для розвитку здатності до саморефлексії, глибинного розуміння власного «Я» у взаємодії з Іншим, що є критично важливим для майбутніх педагогів [80; 122]. Освітній процес при цьому розглядається не лише як передача знань, а як простір для смислотворення, формування автентичних стосунків, у яких студент постає не об'єктом навчання, а суб'єктом, що активно визначає траєкторію власного розвитку.

Таким чином ми визначили філософсько-психологічну основу моделі, а для реалізації основоположних ідей цих підходів виокремили принципи, які слугують функціональними орієнтирами психолого-педагогічного впливу:

1. *Принцип суб'єктності* передбачає включення студента у спеціально організовану освітню ситуацію, яка має особистісно-розвивальний характер та передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентом. У межах такої взаємодії студент має можливість самовираження, а також здобуття значущого професійного досвіду, що сприяє становленню його суб'єктної позиції. Завданням викладача в цьому контексті є створення навчального

простору, де домінують не лише освітні цілі, а й процеси самопізнання, рефлексії та діалогічного самовизначення студента як майбутнього педагога.

2. *Принцип активності* орієнтований на підтримку внутрішньої динаміки особистості студента, його здатності до ініціативного, усвідомленого включення у процеси взаємодії, навчання, осмислення власного досвіду. Активність у моделі не зводиться до зовнішньої активної поведінки, а розглядається як внутрішня готовність діяти на основі власних цінностей, переконань і професійних мотивів. Застосування цього принципу передбачає формування умов для включення студента в особистісно значущі ситуації діалогу, які актуалізують потребу в смислопошуковій активності.

3. *Принцип цілісності* дозволяє розглядати особистість майбутнього педагога як відкриту, динамічну, внутрішньо інтегровану систему, здатну до саморозвитку та самоактуалізації. Він дозволяє поєднувати в освітньому процесі розвиток когнітивної, емоційної, мотиваційної та поведінкової сфер, забезпечуючи гармонійне формування всіх компонентів особистісної готовності до діалогу.

4. *Принцип контекстуальності* ґрунтується на ідеї зв'язку особистісного розвитку із реальними життєвими та професійними ситуаціями. Реалізація цього принципу вимагає апеляції до індивідуального досвіду студента, його потреб, смислів та пріоритетів. Освітній процес при цьому наближається до реального педагогічного середовища через моделювання взаємодій, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності. Це сприяє не лише актуалізації суб'єктного досвіду студента, а й формуванню здатності до прийняття рішень у неоднозначних педагогічних умовах.

5. *Принцип рефлексивності* передбачає включення студента у процеси постійного самоспостереження, аналізу власних переживань, взаємодій, змін і вчинків. Він спрямований на розвиток здатності до усвідомлення власної участі в педагогічному процесі, розуміння особистісних ресурсів та обмежень, а також переосмислення свого досвіду у контексті професійного зростання. У межах моделі цей принцип забезпечує формування готовності до глибокої, автентичної взаємодії з Іншим, що є необхідною умовою діалогізації освітнього процесу.

Останньою складовою концептуального блоку моделі є ключові чинники особистісної готовності. Вони були виокремлені на основі теоретичного й факторного аналізів та відображають найбільш значущі особистісні характеристики, пов'язані з готовністю до діалогічної взаємодії в освітньому середовищі:

- *автентичність* – цілісна інтегративна характеристика, що поєднує саморозуміння, відкритість до взаємодії та здатність до спонтанної, природної поведінки; є підґрунтям для щирої і невимушеної участі в діалозі;
- *суб'єктність* – стрижнева особистісна якість, що відображає здатність бути ініціатором власної життєдіяльності, усвідомлено ставити цілі, приймати відповідальні рішення і діяти згідно з власними переконаннями; ґрунтується на внутрішньому контролі, ціннісній визначеності, зрілому самосприйнятті та готовності до рефлексивного саморозвитку;
- *емпатійність* – глибинна емоційна чутливість і здатність до співпереживання, поєднана із саморегуляцією, самомотивацією та включеністю у цінності, вищі за власні потреби; забезпечує глибинне розуміння і підтримку іншого у взаємодії;
- *фасилітативність* – здатність створювати простір підтримки і розвитку для іншого через емпатію, прийняття, настанову на допомогу та вольову готовність до активної взаємодії; є вираженням гуманістичної спрямованості.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що концептуальний блок моделі окреслює підґрунтя, необхідне для формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Він інтегрує мету як смислову домінанту моделі; методологічні підходи, які з різних сторін розкривають природу особистісної взаємодії, внутрішню динаміку розвитку особистості; принципи, що слугують конкретизованими орієнтирами для організації розвивального освітнього простору; чинники особистісної готовності, які репрезентують психологічні якості, необхідні для діалогічної взаємодії в освітньому контексті, і, відповідно, мають стати основними точками формувального впливу.

Логічним продовженням моделі є *формувальний блок*, у якому подано

психолого-педагогічні засоби практичної реалізації ідей концептуального блоку. Центральним інструментом тут виступає соціально-психологічний тренінг (СПТ), спеціально розроблений для актуалізації і розвитку визначених чинників готовності та засвоєння студентами досвіду діалогічної взаємодії.

Ми обрали соціально-психологічний тренінг як основний засіб, ґрунтуючись на його потенціалі впливати на ключові аспекти особистісного розвитку, що узгоджуються із завданнями дослідження. Крім того, звертаємо увагу на те, що освітній діалог у значенні суб'єкт-суб'єктного спілкування близький до соціально-психологічного тренінгу та активного соціально-психологічного навчання (пізнання) [113]. Цей зв'язок підтверджує доцільність застосування такої форми групової роботи.

Більш детальне обґрунтування надамо відповідно до визначених нами завдань соціально-психологічного тренінгу «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності».

1. Сприяння становленню позитивного самоствавлення та автентичності.

Однією з ключових особливостей СПТ є створення безпечного, підтримуючого простору, де учасники мають змогу досліджувати власне «Я», переживати й осмислювати свій досвід, відкривати особистісні смисли. На думку К. Роджерса, саме атмосфера прийняття, емпатії та щирості дозволяє особистості розкритися й досягти більшої автентичності – тобто здатності бути собою, діяти відповідно до внутрішніх цінностей [206].

Таку думку підтверджують дослідження, проведені у сфері соціально-емоційного навчання. Науковці наголошують, що вчителі повинні знайти баланс між тим, щоб відповідати очікуванням інших, і тим, щоб діяти з повагою до власних емоційних станів і переконань. Саме безпечний простір, створений в тренінговій групі, сприяє зниженню заперечення власних емоцій і підвищенню автентичності [203].

Тренінговий формат дозволяє через вправи на самопізнання, групові дискусії та зворотний зв'язок посилити самоприйняття, формувати зрілу адекватну самооцінку, що прямо пов'язано з формуванням автентичності як чинника особистісної готовності.

2. Розвиток емпатії та емоційного інтелекту.

Соціально-психологічні тренінги спрямовані на міжособистісну взаємодію, тому вони створюють унікальні умови для тренування навичок емоційного реагування, розпізнавання емоцій інших, розвитку емпатійних здатностей. Дослідження показують, що СПТ ефективно сприяють підвищенню рівня емоційного інтелекту [169; 178].

В українському психолого-педагогічному дискурсі це питання розроблялось зокрема М. Шпак. Вона зазначає, що з метою розвитку емоційної компетентності в майбутніх учителів початкових класів рекомендоване проведення соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на емоційне самопізнання, формування навичок емоційного самоконтролю, емоційної саморегуляції в майбутніх учителів. При цьому науковиця пояснює, що за таких умов психологічні механізми формування компетентностей не повторюють звичний процес засвоєння знань. «Завчити» компетентності можна лише умовно, вони повинні «переживатися» людиною і «проживатися» нею, тобто постають як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [162].

Близьким як до соціально-психологічного тренінгу, так і до освітнього діалогу, вважаємо академічний коучинг, який набирає популярності закордоном. Тому спираємось також на результати іспанських дослідників, які з'ясували, що академічне коучингове втручання виявилось ефективним засобом для покращення когнітивної та афективної складових емпатії, загального рівня емоційного інтелекту [181].

Завдяки включенню в групові рефлексивні практики, ігрові вправи, рольові ситуації, учасники тренінгу мають змогу краще розуміти переживання інших, вдосконалювати навички слухання, прийняття та підтримки – що, у свою чергу, є підґрунтям діалогічності педагогічної взаємодії.

3. Сприяння розвитку фасилітативних умінь

Фасилітативна роль педагога передбачає здатність створювати сприятливий для розвитку простір – через прийняття, підтримку автономії учня. Саме у форматі СПТ можливе відпрацювання таких ролей завдяки активному

моделюванню ситуацій освітньої взаємодії.

СПТ по своїй суті і є фасилітативним середовищем. Це стверджує З. Адамська, аналізуючи досвід викладання однойменної навчальної дисципліни для студентів-психологів. Сутність фасилітативного середовища науковиця вбачає у створенні умов для вільної творчості, розвитку самостійності та відчуття відповідальності. У ньому зникає потреба в обмані, натомість з'являється чітке розуміння своїх здібностей і зон росту, а також здатність свідомо спрямовувати процес власного навчання та самовдосконалення. Це середовище є теплим, підтримуючим, сповненим довіри й поваги, що робить його надзвичайно сприятливим для глибокого, самостійного навчання та формування зрілої, вільної особистості [3].

Тренінг дозволяє учасникам не тільки відчувати на собі дію фасилітативного стилю спілкування, а й практикувати його в умовах зворотного зв'язку та підтримки. Це сприяє поступовому формуванню гуманістичної спрямованості у педагогічній діяльності.

4. Актуалізація суб'єктного потенціалу в педагогічній взаємодії

СПТ орієнтований на принцип активної участі, що повністю узгоджується з ідеєю суб'єктності. Він передбачає не пасивне засвоєння матеріалу, а активне включення в діяльність, прийняття рішень, усвідомлення власної позиції. На думку О. Керик тренінгові форми проведення занять передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером та групою, а також між самими учасниками; кожен відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «своєю власністю»; учасники мають можливість вільно висловлювати свої думки, а навчання спрямоване не лише на знання, а на прищеплення навичок та вироблення моделі поведінки [67].

Завдяки структуруванню тренінгу навколо рефлексивно-смыслових практик, учасники вчаться бути не лише виконавцями, а ініціаторами взаємодії – вони випробовують нові способи поведінки, досліджують власні межі, що сприяє формуванню внутрішньої автономії та професійної ідентичності.

5. Розвиток рефлексивності та внутрішньої готовності до самозмін

Рефлексія є провідним механізмом особистісного розвитку. У тренінгу вона

присутня як постійний супровід кожної активності: обговорення, індивідуальні опрацювання, робота з метафорами, символами. Це дозволяє учасникам зростати у здатності аналізувати власний досвід, розуміти зміни, що відбуваються, й інтегрувати їх у особистісну структуру.

Кожне з занять спрямоване на поглиблення знань про самого себе, формування вмінь і навичок самопізнання, самооцінки і самовизначення. Їхнє призначення – виявити цінності, ідеї, погляди, переконання, поведінку з метою зміни та оновлення [81]. Тренінг забезпечує «тренування» рефлексивності в безпечному середовищі, що формує внутрішню готовність до змін і відповідальність за власний розвиток.

Хоч ми й не виокремлювали цей аспект в окремому завданні, важливо наголосити, що залучення майбутніх педагогів до взаємодії в межах соціально-психологічного тренінгу сприяє не лише розвитку особистісних якостей, а й виконує важливу компенсаторну функцію щодо недостатнього обсягу психологічної підготовки у змісті освітніх програм. У багатьох навчальних планах підготовки педагогічних спеціальностей спостерігається обмежене представлення психологічних дисциплін, а отримані студентами знання часто мають фрагментарний або теоретично орієнтований характер. Натомість участь у тренінгу дозволяє актуалізувати психологічні знання, розширити словниковий запас. Крім того, групова форма роботи сприяє згуртуванню студентської групи, налагодженню довіри та взаєморозуміння, що позитивно впливає на подальшу спільну освітню діяльність.

Цю думку підтверджує і Н. Волкова та І. Олійник, які, аналізуючи переваги використання СПТ у контексті підготовки майбутніх психологів, формують положення, актуальні і для нашого дослідження. Науковиці стверджують, що в процесі безпосередньої групової взаємодії студенти набувають знань у сфері психології особистості, групи, спілкування, взаємин; у них розвиваються здібності адекватно сприймати себе та інших; підвищується чутливість до групових процесів; формуються й закріплюються навички використання цього досвіду у професійній діяльності [29].

Розроблена нами програма соціально-психологічного тренінгу «Діалог

починається з мене: шлях до педагогічної майстерності» складається з трьох змістових блоків. Перший блок – *«Відкрий себе»* – спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента і актуалізацію рефлексивно-розвивального: формування позитивного самоствавлення, усвідомлення професійних цінностей, внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності. Блок *«Гармонія взаємодії»* забезпечує розвиток комунікативно-перцептивного та фасилітативного компонентів через формування емпатії, емоційного інтелекту, вміння підтримувати і фасилітувати взаємодію. Блок *«Внутрішнє світло»* орієнтований на рефлексивно-розвивальний компонент, сприяючи особистісному осмисленню, усвідомленню змін і здатності до саморозвитку.

Завдяки такій структурі тренінгу забезпечується цілісне формування особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу. Саме на це й зорієнтований **результативний блок** моделі, який передбачає досягнення єдності всіх чотирьох компонентів готовності – як інтегрального результату особистісного розвитку майбутнього педагога. Це дозволяє йому стати активним, чуйним і відповідальним учасником педагогічної взаємодії, здатним вибудовувати діалогічні стосунки у професійному середовищі.

3.2 Програма соціально-психологічного тренінгу для студентів «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності»

Як зазначалося у моделі, засобом формування особистісної готовності у нашому дослідженні є соціально-психологічний тренінг.

Його основні завдання були проаналізовані в попередньому підрозділі, а об'єднає їх одна мета – формування особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу, що полягає в актуалізації таких особистісних якостей як автентичність, суб'єктність, фасилітативність, емпатійність і розвитку навичок діалогічного спілкування, фасилітації, емоційного інтелекту та рефлексії.

При розробці розвивальної програми для майбутніх педагогів ми опиралися на загальні принципи проведення тренінгів у науково-методичній літературі (В. Зливков, Є. Карпенко, С. Лукомська, І. Матійків, Г. Радчук,

Т. Яценко та ін.) [56; 62; 88; 90; 119; 167; 204] та безпосередні просвітницькі і розвивальні програми для студентів, молоді, майбутніх педагогів (З. Адамська, С. Березка, В. Вовк, М. Волощук, Н. Гончарук, Л. Гриценюк, Л. Карамушка, Т. Колтунович, О. Околович, І. Пасічник, І. Субашкевич, Р. Шварц, А. Шевченко та ін.) [3; 12; 26; 41; 42; 58; 61; 71; 97; 106; 136; 145; 157; 186; 199; 211].

Тренінгова програма складається з 12 занять, тривалість кожного – 2 год. Загальний обсяг – 24 год. Завдання передбачені як універсальні для будь-якої спеціальності з можливістю модифікації під конкретний освітній напрямок.

Кожне тренінгове заняття розбудовувалось за такою умовною структурою:

Вступна частина:

- привітання, налаштування емоційного контакту з групою (використовуються вправи для налаштування на роботу, зняття напруги, активізації уваги та довіри в групі (наприклад, гумористична міні-розминка, невербальне привітання, «температурна шкала настрою» тощо));
- оголошення теми й мети заняття (формулюється очікуваний результат, підкреслюється зв'язок з попереднім та наступним заняттями, акцентується увага на значущості теми для майбутньої педагогічної діяльності);
- актуалізація попереднього досвіду (через бесіду, асоціативні вправи чи короткий обмін думками відбувається активізація вже набутих знань і пережитого досвіду учасників щодо теми).

Основна частина складається з комплексу вправ, спрямованих на розвиток, трансформацію особистісних якостей і формування навичок. Залежно від специфіки конкретного заняття може включати наступні методи і прийоми.

Міні-лекція або коротке інформаційне повідомлення – подача науково-теоретичної інформації в доступній, практично орієнтованій формі (інфографіка, відео, приклади з життя тощо).

Практична діяльність в якості мозкового штурму, аналізу кейсів, проведення рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій (наприклад, діалог учитель–учень, ситуація непорозуміння, фасилітація конфлікту тощо). Групова та парна взаємодія, що передбачає діалог, спільне розв'язання проблем, взаємообмін позиціями. Творчі техніки (колажі, малювання, метафоричні вправи

тощо), які сприяють глибшому осмисленню досвіду і розкриттю внутрішніх ресурсів особистості.

Рефлексивно-підсумкова частина передбачає аналіз учасниками того, чи справдилися їхні очікування, оцінка набутого досвіду та отриманих результатів. Для цього передбачені 3 питання, які поєднують емоційну та когнітивну складові: як ви почувалися на занятті? / що найбільше запам'яталося? / які думки виникли? Завершується заняття на позитивній ноті за допомогою короткої вправи (побажання по колу, вправа на вдячність («мішечок вражень», «подарунок словом», «позитивна хвиля» тощо)).

Впродовж заняття також застосовуються вправи на активізацію, спрямовані на зниження втоми та напруги, а також створення позитивної психоемоційної атмосфери в групі. В очній взаємодії деякі вправи виконуються у формі світового кафе, акваріума, колективного малювання тощо.

У формуванні загальної структури тренінгової програми ми спиралися на розроблену нами теоретичну модель особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу, що включає чотири взаємопов'язані компоненти. Вони визначали цільові орієнтири кожного блоку тренінгу та логіку розгортання змісту. Також була врахована модель експериментального (досвідового) навчання Д. Колба, згідно з якою ефективне навчання дорослих відбувається в чотири послідовні фази: конкретний досвід – залучення учасника до емоційно значущої ситуації або завдання, що викликає внутрішній відгук; рефлексія – аналіз отриманого досвіду, усвідомлення власних переживань, дій, реакцій і результатів; (Ре)концептуалізація – інтерпретація та узагальнення досвіду з опорою на нові знання, формування нових уявлень, цінностей або моделей поведінки; активне застосування (дія) – апробація нових моделей у безпечному тренінговому просторі, планування перенесення нових знань та умінь у реальне професійне життя [63].

Стверджувати, що цикл Д. Колба у нашій програмі у повній мірі реалізується у структурі кожного заняття, було б надто самонадіяно, оскільки завершальна стадія поділяється на тренінгову та життєву. І якщо для реалізації першої програмою передбачено вправи на апробацію такої новоствореної

концепції, то за час одного заняття тренінгова дія не може перерости в життєву. Але ми намагалися сконструювати заняття так, щоб знання мало потенціал бути апробованим в реальних життєвих ситуаціях.

Отож, перейдемо до змістового наповнення програми. Тренінг складається з трьох тематичних блоків, які пов'язані один з одним і не можуть розглядатись відірвано, але все ж в основному орієнтовані на розвиток окремих компонентів особистісної готовності. Нагадаємо, що перший блок «Відкрий себе» спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента і актуалізацію рефлексивно-розвивального, другий блок «Гармонія взаємодії» – на комунікативно-перцептивний та фасилітативний, третій блок «Внутрішнє світло» – на рефлексивно-розвивальний компонент. Тематичний план тренінгу з зазначенням мети і завдань кожного заняття подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Тематичний план соціально-психологічного тренінгу формування
особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього
процесу**

Блок	Мета заняття	Завдання
Блок 1. Відкрий себе	1. Дзеркало особистості	
	створення довірливої атмосфери та розвиток мотивації до самопізнання	• встановити емоційний контакт між учасниками, створити довірливу атмосферу взаємоповаги та відкритості; • сприяти формуванню позитивної мотивації до самопізнання та розвитку; • активізувати зацікавленість у тренінговому процесі як засобі особистісного та професійного зростання
	2. Погляд всередину себе	
	активізація рефлексивних процесів та усвідомлення особистісного потенціалу	• сприяти формуванню позитивного самоставлення та розвитку адекватної самооцінки; • допомогти учасникам усвідомити свої сильні сторони та потенціал; • розвинути навички рефлексії та аналізу власних психологічних характеристик; • стимулювати глибше самопізнання та розуміння потреби в особистісному та професійному саморозвитку
	3. Поклик серця	
	розвиток ціннісного ставлення до професії, пошук її індивідуального особистісного смислу	• дослідити мотиваційні чинники, що спонукають до педагогічної діяльності; • розвинути усвідомлення значущості ролі вчителя у сучасному суспільстві; • сприяти розкриттю гуманістичних цінностей учасників, розумінню особистісного сенсу педагогічної праці

Блок 2. Гармонія взаємодії	4. Поруч і разом	
	закріплення здобутого досвіду самопізнання та зміцнення групової єдності на основі спільних цінностей і професійної мотивації	• сприяти згуртуванню групи через усвідомлення спільних цінностей та професійних орієнтирів; • розвинути навички осмислення інформації через її особистісне значення, дослідити проблему відчуженості у навчанні та шляхи її подолання; • активізувати процес усвідомлення кожного учасника освітнього процесу як активного співтворця знань і значень
	5. Міст довіри	
	формування основ фасилітативної взаємодії	• сприяти формуванню довірливих стосунків у групі; • ознайомити учасників із концепцією фасилітації як ефективного методу педагогічної взаємодії, з принципами суб'єкт-суб'єктної взаємодії; • допомогти виявити внутрішні ресурси для самореалізації у професії та розширити бачення власного педагогічного стилю
	6. Секрет у щирості	
	розвиток автентичної комунікації й уміння підтримувати інших	• розкрити поняття автентичності та конгруентності у професійному спілкуванні; • розвинути навички щирої, відкритої комунікації; • навчити підтримувати інших та усвідомлювати важливість безкорисливої допомоги в освітньому середовищі
	7. Слухати і чути	
	вдосконалення навичок активного слухання та надання зворотнього зв'язку	• допомогти учасникам адаптуватися до різних комунікативних стилів; • розвинути гнучкість у спілкуванні та вміння керувати власними емоційними реакціями; • ознайомити з технікою «Я-висловлювання» як засобом ефективного педагогічного діалогу
	8. Таємниця емпатії	
	розвиток емпатії та емоційної чутливості у взаємодії	• ознайомити учасників з основами емоційної саморегуляції; • навчити ефективно розпізнавати та розуміти емоційні стани інших людей; • використовувати емпатію для створення довірливого освітнього середовища; • поглибити процес міжособистісного пізнання через практичні вправи
	9. Конфлікт – не сварка	
	формування навичок конструктивного діалогу та гнучкого реагування на конфлікти	• сприяти усвідомленню учасниками значущості рівноправного діалогу у професійній діяльності; • розвинути навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії; • навчити гнучко реагувати на комунікативні виклики та підтримувати баланс між власною позицією й відкритістю до думки співрозмовника

Блок 3. Внутрішнє світло	10. Мій внутрішній компас	
	розвиток рефлексивності та усвідомлення особистісних ресурсів	• розвинути навички педагогічної рефлексії; • ознайомити з методами самоаналізу та сприяти усвідомленню своїх зон для професійного зростання; • допомогти позбутися обмежувальних переконань і сформувати конструктивний підхід до самовдосконалення
	11-12. Відкрите серце – відкритий світ	
	усвідомлення особистісних змін і формування стратегії професійного саморозвитку	• допомогти визначити власну стратегію самовдосконалення; • сформувати бачення особистісного та професійного зростання; • сприяти усвідомленню учасниками особистісних змін, які сталися протягом навчання; • допомогти сформувати відкритість до нових знань, готовність до саморозвитку та гнучкість у професійному становленні; • підвести підсумки тренінгу.

Мета блоку «Відкрий себе»: сприяти усвідомленню учасниками власної унікальності, внутрішніх ресурсів і ціннісних орієнтацій, які лежать в основі професійного вибору; формувати гуманістичну спрямованість, мотивацію до самопізнання, самоактуалізації та педагогічної діяльності, як внутрішньо значущого процесу; створити безпечний простір, де студенти зможуть дослідити свої особистісні смисли, ідентичність та призначення у професії.

Проаналізуємо детальніше окремі вправи, окреслюючи їхнє місце у загальній структурі. Вправа «Мій внутрішній ресурс» сприяє фокусуванню уваги на власних сильних сторонах, можливостях та підтримці, яку особистість може черпати з власного досвіду, навичок, стосунків і цілей. Через структурування відповідей на фрази «Я є», «Я маю», «Я вмію», «Я буду» учасники інтегрують уявлення про свою цінність, потенціал і здатність до розвитку. Це забезпечує формування позитивного самоставлення та впевненості в особистісному впливі на професійний шлях.

Наступна вправа – «Дерево моєї особистості» – дозволяє учасникам символічно зобразити свою особистісну структуру: від базових якостей і цінностей до досягнень і сфер життя. Робота з образами (коріння, стовбур, гілки, плоди) стимулює глибоку рефлексію, підсилює емоційне розуміння себе та сприяє самоприйняттю. Особлива цінність у тому, що вправа поєднує самоаналіз із елементами творчої активності, актуалізуючи різні сфери особистості.

У вправі «Мої сильні сторони і зони розвитку» учасники вже більш свідомо звертаються до своїх рис характеру – не лише тих, якими пишаються, а й тих, які хочуть вдосконалити. Такий крок сприяє розвитку адекватної самооцінки, професійної рефлексії, внутрішньої мотивації до самозміни та прийняття власної динаміки: «я змінююся і можу змінюватися далі».

Для формування довіри в групі та покращення взаєморозуміння використовується вправа «Бінго». Вона допомагає знайти спільне з іншими, розслабитися і відчувати себе частиною групи. Саме так створюється основа для справжнього діалогу.

Глибше осмислення життєвих орієнтирів забезпечує вправа «Колесо життя», яка стимулює стратегічне мислення, усвідомлення особистих пріоритетів та життєвих цілей у різних сферах. Структурований підхід до аналізу сфер духовного, емоційного, професійного й соціального розвитку дозволяє учаснику побачити своє життя як цілісну систему та сприяє формуванню конгруентності – важливої якості для педагогічної діяльності.

Вправа «Трояндовий кущ», заснована на метафоричному образі, занурює учасника в інтроспективне переживання власної сутності через уявлення себе в образі рослини. Використання елементів арт-терапії дозволяє не лише виявити емоційні стани, але й символічно виразити внутрішні потреби, способи захисту, джерела підтримки. Обговорення в мікрогрупах активізує емпатійність і сприяє створенню безпечного простору.

Змістовну кульмінацію блоку становить вправа «Портрет ідеального вчителя», яка пов'язує самопізнання з уявленням про професію. Робота у форматі «індивідуальне – мікрогрупове – загальне» допомагає учасникам актуалізувати власні цінності й очікування, порівняти їх із груповими орієнтирами, що дозволяє краще зрозуміти свою професійну ідентичність. Це важливий крок до усвідомлення смислу педагогічної діяльності як покликання.

Блок завершує вправа «Мій знак», що виконує функцію позитивної емоційної крапки. Учасники створюють індивідуальні символи, що репрезентують їхню особистість, після чого отримують від групи зворотній зв'язок у формі компліментів. Така взаємна підтримка підсилює впевненість,

зміцнює групову єдність і створює емоційно ресурсний фон для подальшої роботи.

Наступний блок «Гармонія взаємодії» є найбільшим в обсязі і має на меті: розвивати навички емпатії, активного слухання, які забезпечують якісну міжособистісну взаємодію в освітньому середовищі; сприяти формуванню здатності до фасилітації навчального процесу, підтримки інших, побудови довірливих, суб'єкт-суб'єктних стосунків; розкрити важливість автентичності, поваги до особистості учня, відкритості до діалогу й конструктивного реагування на конфлікти.

Структура блоку поєднує теоретичну базу з практичними вправами, що охоплюють широкий спектр соціально-комунікативних, емоційно-рефлексивних і когнітивних умінь.

Вправа «Два випадки з життя» відкриває блок і допомагає учасникам усвідомити вплив стилю взаємодії педагога на власне навчання і психологічне самопочуття. Аналіз контрастних прикладів (фасилітативна й авторитарна поведінка вчителя) стимулює емпатійне осмислення потреб учнів, формує базу для переоцінки майбутньої ролі вчителя як провідника розвитку, а не лише джерела знань. Учасники інтегрують суб'єктивний досвід, що закладає основи гуманістичного ставлення до учня.

Наступна вправа «Щоб говорити правду», хоч і має ігрову форму, створює умови для побудови довіри, відкритості й уважного слухання. Вона акцентує увагу на унікальності кожного та формує атмосферу поваги до відмінностей. Це підготовка до глибшої автентичної комунікації.

Візуально-рефлексивна вправа «Маски» порушує проблему розриву між внутрішнім і зовнішнім Я. Вона дозволяє вивести на поверхню досвід неконгруентності, необхідності відповідати соціальним очікуванням, що особливо важливо в контексті професійної ідентичності педагога. Учасники осмислюють, наскільки вони дозволяють собі бути собою у взаємодії, і чийм очікуванням вони підпорядковують свою поведінку. Це створює умови для внутрішнього вибору на користь конгруентності, що є критично важливим для формування справжніх діалогічних стосунків.

Вправа «Я-повідомлення» – ключова для формування конструктивної комунікації. Вона навчає виражати власні почуття і потреби без звинувачень, що лежить в основі ненасильницького спілкування. Перехід від Ти-висловлювань до Я-висловлювань сприяє зниженню конфліктності, розвиває емоційну грамотність і повагу до суб'єктивного досвіду іншого.

Вправи «Щоденник емоцій» і «Релаксація малюванням» слугують розвиткові емоційної рефлексії, підвищенню здатності до розпізнавання, вираження і прийняття власних емоцій. Усвідомлення свого емоційного стану є передумовою для ефективної емпатії і фасилітації, оскільки лише той, хто розуміє себе, здатен якісно розуміти й підтримувати інших.

У блоці також розглядається тема конфлікту як природного і потенційно конструктивного явища, що має особливе значення в освітньому середовищі. Мозковий штурм «+ і - конфлікту» змінює ставлення до конфліктів, розширюючи сприйняття від загрозливого до потенційно розвивального. Це підготовка до глибшого аналізу кейсів у наступній вправі.

Аналіз ситуацій «Педагогічний конфлікт» є кульмінацією блоку. Учасники вчаться системно аналізувати педагогічні непорозуміння, враховувати емоції, інтереси, стратегії поведінки учасників. Така вправа розвиває фасилітативне мислення – уміння бачити конфлікт як процес взаємодії, що потребує участі, а не контролю, співпраці, а не підпорядкування.

У завершальному блоці тренінгу «Внутрішнє світло» відбувається інтеграція та поглиблення всього набутого учасниками досвіду. Цей етап виконує функцію не лише узагальнення пройденого шляху, а й внутрішнього особистісного закріплення тих змін, які відбулися протягом тренінгу. Мета блоку: поглибити здатність учасників до самоаналізу, саморефлексії та професійної самосвідомості; стимулювати усвідомлення власних цінностей, установок, переконань, а також виявлення зон особистісного та професійного зростання; сприяти формуванню відкритості до нового досвіду, вміння критично осмислювати власний шлях і будувати стратегії подальшого саморозвитку в контексті педагогічної діяльності.

Вправа «Три питання до себе» стимулює саморефлексію в контексті

особистісної та професійної готовності до діалогізації. Учасники осмислюють власні досягнення, формулюють зони зростання і визначають ресурси для їх реалізації. Такий підхід забезпечує формування внутрішнього бачення себе як суб'єкта змін, здатного до самоаналізу та саморозвитку. Вправа також дозволяє актуалізувати внутрішню мотивацію як основу особистісних трансформацій.

«Подорож у глибини себе» – чуттєво насичена вправа, яка допомагає учасникам озвучити найглибші переживання, мрії, побоювання, життєві цінності та потреби. Через доповнення незавершених речень створюється простір для емоційного розкриття, самопізнання та усвідомлення зв'язку між особистим і професійним. Зіставлення власних відповідей із висловленнями партнера в парному обговоренні сприяє розвитку емпатії, відкритості до досвіду іншого – якостей, критично важливих для педагога.

Фінальна вправа «Лист у майбутнє» виконує роль символічного завершення тренінгу. Вона дозволяє учасникам зафіксувати свої професійні прагнення, внутрішні орієнтири, надії й очікування, пов'язані з особистісним та професійним зростанням. Лист, адресований собі в майбутньому, стає не лише способом закріплення рефлексії, а й елементом цілепокладання – учасники формулюють бачення себе як педагога, а отже, осмислюють педагогічну діяльність як особистісно значущу місію.

Зауважимо, що цей блок не лише найменший за обсягом, а й найменш насичений різноманітними вправами. Причина в тому, що така глибока рефлексивна робота, передбачена тут, не хоче поспіху. І якщо на перших заняттях тренінгу, де починалась актуалізація рефлексивних процесів, хід роботи будувався динамічно, бо учасники ще не були готові до такого самозаглиблення, то зараз вони самі керують цим заняттям, присвячуючи кожній вправі стільки часу, скільки необхідно, а не втікають від інших і від самих себе, перестрибуючи на іншу активність. Загалом у цьому невеликому блоці завдяки емоційно насиченим, особистісно орієнтованим завданням, учасники отримують завершене переживання тренінгу як цілісного процесу внутрішньої трансформації. У такий спосіб тренінг не лише формує певні навички чи риси, а й відкриває перспективу подальшого саморозвитку у професії.

Проаналізовані лише ключові вправи і техніки, які розроблялися нами як універсальні по формі проведення: могли бути застосовані в онлайн і офлайн формі. Таким чином намагалися застосувати гнучкий підхід в умовах невизначеності, притаманної для нашого сучасного суспільства і системи освіти.

Детальніше ознайомитися з тренінговою програмою можна, переглянувши робочий зошит учасника соціально-психологічного тренінгу, розроблений нами для структурованого супроводу кожного етапу роботи. Зошит забезпечує послідовність занять, включає теоретичні акценти, практичні вправи, завдання для саморефлексії і слугує інструментом фіксації особистісного розвитку учасників (додаток Є).

3.3 Результати апробації програми формування особистісної готовності студентів-педагогів до впровадження освітнього діалогу

Як зазначалося раніше, з метою перевірки ефективності застосування тренінгової програми для розвитку особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу було проведено квазіексперимент з контрольною групою і попередньою та підсумковою діагностикою.

Апробація програми соціально-психологічного тренінгу відбувалася на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Учасниками стали студенти 4-их курсів педагогічних спеціальностей.

Відсутність рандомізації могла знизити валідність дослідження, тому для підвищення рівня еквівалентності груп використовували попарне урівнювання. Для цього найперше сформували інтегральні показники особистісної готовності як середнє значення всіх шкал (після z-стандартизації) для кожного досліджуваного. Після цього було відібрано 20 осіб, які виявили зацікавленість щодо участі в тренінгу – експериментальна група (ЕГ). Контрольна група (КГ) була сформована з числа респондентів, які мали максимально близькі інтегральні показники до учасників ЕГ. Такий підхід дав змогу забезпечити максимальну схожість груп за рівнем сформованості досліджуваного конструкта до початку

впливу, що підтверджується результатами статистичного аналізу.

Для перевірки статистичної еквівалентності груп на етапі констатувального зрізу було застосовано критерій Манна–Уїтні (U-критерій), який дає змогу порівнювати дві незалежні вибірки за рівнем розподілу ознаки. Отримані результати не виявили статистично значущих відмінностей між ЕГ і КГ за жодним із п'яти інтегральних показників: прагненням до самоактуалізації ($p = 0,606$), екзистенційною сповненістю ($p = 0,695$), фасилітативними потенціалом ($p = 0,797$), емоційним інтелектом ($p = 0,533$) та психологічним капіталом ($p = 0,295$).

Таким чином, підтверджено ефективність процедури попарного урівнювання та забезпечено високий рівень еквівалентності експериментальної і контрольної груп до початку формувального впливу, що підвищує надійність даних та інтерпретації подальших змін як результату застосування тренінгової програми. При цьому не можемо повністю виключити вплив сторонніх змінних, але порівняння результатів констатувального і контрольного зрізів у контрольній групі, де не впроваджувався експериментальний вплив, дозволяє оцінити стабільність у часі природних коливань показників.

Для перевірки гіпотези про вплив соціально-психологічного тренінгу (незалежна змінна) на рівень розвитку особистісної готовності (залежна змінна) необхідно перевірити значущість діагностованих відмінностей як всередині групи, так і між ними. Для цього ми обрали непараметричні методи статистичного аналізу – критерій Манна–Уїтні, критерій Вілкоксона та критерій кутового перетворення Фішера. Причинами стали мала чисельність експериментальної ($n = 20$) та контрольної ($n = 20$) груп, а також відхилення розподілу даних від нормального.

Критерій Манна–Уїтні дозволяє порівнювати незалежні вибірки, що є доцільним для аналізу розбіжностей між експериментальною та контрольною групами як до, так і після проведення формувального впливу. Натомість критерій Вілкоксона застосовувався для порівняння результатів попереднього та підсумкового зрізів у межах кожної групи окремо, що дало змогу виявити внутрішньогрупову динаміку змін [101].

Як і в попередньому розділі, аналіз здійснюватимемо відповідно до компонентів теоретичної структури особистісної готовності, порівнюючи зміни, що відбулися між констатувальним і контрольним етапами дослідження в обох групах – експериментальній і контрольній.

Результати критерію Вілкоксона у експериментальній групі демонструють статистично значущі позитивні зрушення за всіма показниками *мотиваційно-ціннісного компонента* особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу. У контрольній групі, навпаки, не зафіксовано жодних статистично значущих змін за цими ж показниками (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Статистичні відмінності показників мотиваційно-ціннісного компонента особистісної готовності майбутніх педагогів

	Т-критерій Вілкоксона				U-критерій Манна–Уїтні
	ЕГ (n=20)		КГ (n=20)		
Показник	Z	p	Z	p	p
Прагнення до самоактуалізації	-3,837	0,000	-0,211	0,833	0,002
Орієнтація у часі	-2,631	0,009	-0,811	0,417	0,196
Цінності	-3,139	0,002	-0,175	0,861	0,661
Погляд на природу людини	-3,453	0,001	-1,667	0,096	0,000
Автономність	-3,867	0,000	-0,258	0,796	0,345
Спонтанність	-3,579	0,000	-1,807	0,071	0,350
Персональність	-3,927	0,000	-1,689	0,091	0,018
Екзистенційність	-3,933	0,000	-0,232	0,817	0,107
Образ учня	-2,456	0,014	-0,849	0,396	0,024

Для більш детального аналізу звернемо увагу на окремі показники, порівнюючи середні значення двох діагностичних зрізів. Насамперед розглянемо результати за методикою «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАЛ» у модифікації Н. Каліної, А. Лазукіна.

Загальний рівень прагнення до самоактуалізації є ключовим у структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, тому проаналізуємо зміни, заглиблюючись у рівні його розвитку в досліджуваних (рис. 3.2). З діаграми видно, що на констатувальному етапі (перший зріз) всі учасники експериментальної групи мали середній рівень, а на контрольному (другий зріз) – 15% студентів покращили свої результати до

високого рівня розвитку прагнення до самоактуалізації. При цьому в контрольній групі також спостерігаються незначні зміни, але тут наявна зворотня тенденція, оскільки в другому діагностичному зрізі з'являється низький рівень, чого не спостерігалось у першому опитуванні.

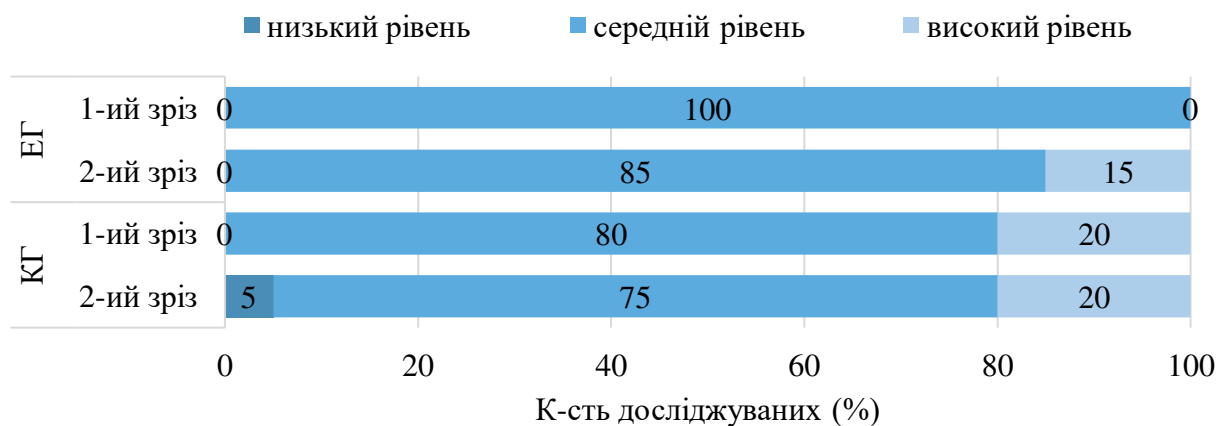


Рис. 3.2 Динаміка змін рівнів розвитку прагнення до самоактуалізації майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Далі виокремимо ті показники, на розвиток яких робили особливий акцент в соціально-психологічному тренінгу, оскільки в констатувальній частині нашого дослідження саме вони мали найнижчий рівень розвитку (рис. 3.3).

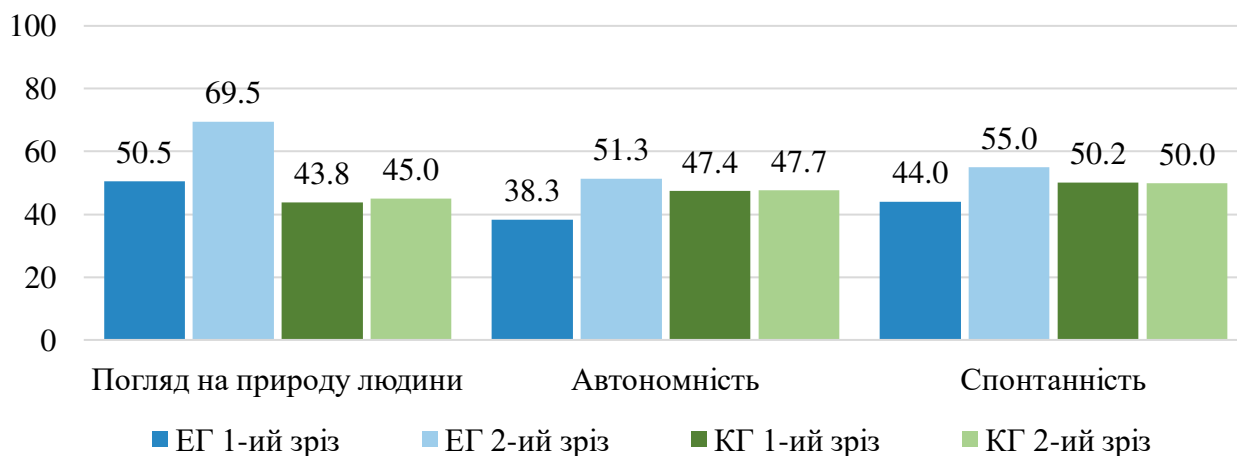


Рис. 3.3 Динаміка змін парціальних показників прагнення до самоактуалізації майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Результати контрольного опитування в ЕГ характеризуються суттєвими позитивними зрушеннями. Так, показник за шкалою «Погляд на природу людини» зріс із 50,5 до 69,5 балів, що свідчить про формування більш

гуманістичного, доброзичливого і довірливого ставлення до інших. Автономність збільшилася з 38,3 до 51,3 балів, що вказує на посилення здатності до самостійного, незалежного та відповідального прийняття рішень. Спонтанність зросла з 44 до 55 балів, що свідчить про підвищення здатності діяти автентично, конгруентно, без надмірного намагання «вписати» своє Я в ідеалізований образ. Натомість у контрольній групі зміни показників незначні, а наявні невеликі коливання лиш підтверджують відносну стабільність досліджуваних конструктів у природних умовах без цілеспрямованого розвивального впливу.

Далі проаналізуємо результати за методикою «Шкала екзистенції» А. Ленгле, К. Орглер. Екзистенційну сповненість на етапі перевірки статистичних відмінностей ми розглядали через її дві складові (персональність і екзистенційність), але оскільки їхні результати дуже подібні, зараз можемо зосередитись лише на інтегральному показнику (рис. 3.4).

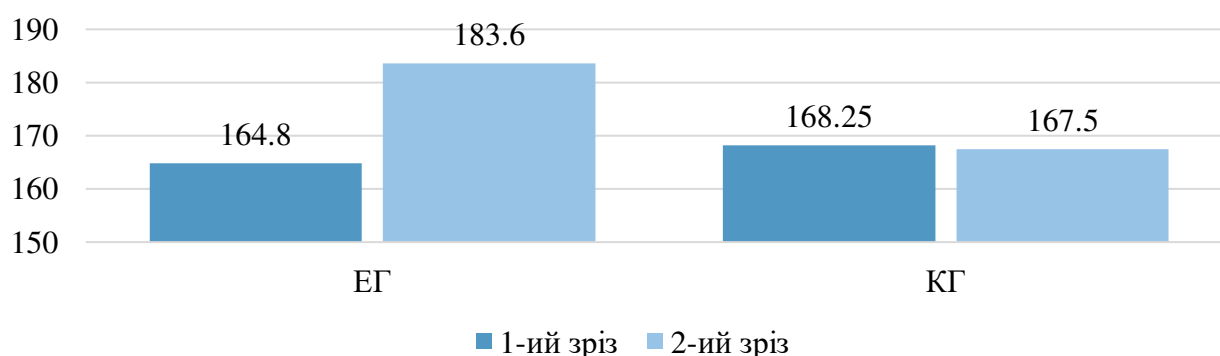


Рис. 3.4 Динаміка змін рівня екзистенційної сповненості майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Після участі в соціально-психологічному тренінгу рівень екзистенційної сповненості студентів зріс із 164,8 до 183,6 балів, що вказує на зростання усвідомленості життя, відчуття його сенсової наповненості, а також на посилення внутрішньої мотивації та ціннісної визначеності. Такий приріст свідчить про позитивний вплив тренінгової програми на формування в майбутніх педагогів цілісного, глибокого ставлення до життя, професійної самореалізації та особистісного сенсу діяльності, що є основою для гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії. Натомість у контрольній групі цей показник залишився практично незмінним.

Таким чином, спостережувана позитивна динаміка в ЕГ підтверджує, що екзистенційна наповненість, як глибинна мотиваційно-ціннісна характеристика, піддається розвитку за умови цілеспрямованого психологічного впливу, орієнтованого на усвідомлення цінностей, сенсу професійної діяльності та особистісної місії майбутнього педагога.

Гуманістична спрямованість і спрямованість на педагогічний процес досліджувалися семантичним диференціалом. Оскільки категорія «Учень» в констатувальній частині дослідження показала високу внутрішню узгодженість, то саме ці шкали ми використовували. У експериментальній групі після проходження соціально-психологічного тренінгу спостерігається зростання середнього балу сприйняття категорії «Учень» з 5,9 до 6,1. У контрольній групі, навпаки, спостерігається незначне зниження середнього бала – з 5,2 до 5,1. Така динаміка засвідчує, що тренінговий вплив сприяв посиленню гуманістичної орієнтації майбутніх педагогів, зростанню рівня позитивного очікування, віри у потенціал дитини, а також про зміну ставлення до учня як до активного й рівноправного учасника освітнього процесу.

Для міжгрупового порівняння ЕГ та КГ на контрольному етапі дослідження використовувався критерій Манна-Уїтні, завдяки чому було виявлено чотири показники зі статистично значущим відмінностями. Серед них на рівні $p \leq 0,01$ шкали «Прагнення до самоактуалізації» та «Погляд на природу людини» і на рівні $p \leq 0,05$ «Персональність» і «Образ учня». Інші показники мають тенденцію до покращення, але відмінності не є статистично значущими. На такі результати могли вплинути як особливості самих досліджуваних характеристик, оскільки ціннісна сфера все ж є доволі сталою і може потребувати довшого часу для змін, так і відсутність цілковитої еквівалентності між ЕГ та КГ у відповідних особистісних рисах на констатувальному етапі. Так, наприклад, шкала «Автономність» вирізняється з-поміж загальної тенденції на першому діагностичному зрізі, оскільки має вищі показники в КГ і високий показник статистичної значущості відмінностей між групами ($p = 0,06$).

Загалом результати свідчать про те, що без спеціального впливу рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів залишається

стабільним, позитивні зрушення дуже слабкі і поодинокі. Можемо визнати розроблену та апробовану програму соціально-психологічного тренінгу ефективним психолого-педагогічним впливом, завдяки якому зростають показники самоактуалізації, екзистенційної сповненості, автономності, гуманістичного бачення людини тощо.

Результати порівняння двох діагностичних зрізів у *комунікативно-перцептивному компоненті* мають подібну тенденцію, однак не всі зміни виявились статистично значущими (табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Статистичні відмінності показників комунікативно-перцептивного компонента особистісної готовності майбутніх педагогів

	Т-критерій Вілкоксона				U-критерій Манна–Уїтні
	ЕГ (n=20)		КГ (n=20)		
Показник	Z	p	Z	p	p
Контактність	-3,446	0,001	-0,832	0,405	0,009
Гнучкість у спілкуванні	-2,971	0,003	-1,732	0,083	0,172
Екстраверсія	-2,121	0,034	-1,000	0,317	0,923
Емоційна стабільність	-3,789	0,000	-1,518	0,129	0,007
Емоційна обізнаність	-1,414	0,157	-1,633	0,102	0,336
Управління емоціями	-3,835	0,000	-0,434	0,665	0,004
Самотивація	-1,667	0,096	-0,677	0,498	0,924
Емпатія	-2,692	0,007	-0,743	0,458	0,100
Розпізнавання емоцій інших людей	-2,207	0,027	-1,000	0,317	0,054
Загальний рівень емоційного інтелекту	-3,829	0,000	-0,705	0,481	0,050

В експериментальній групі на етапі контрольного діагностичного зрізу більшість показників характеризуються значним збільшенням. Зокрема, статистично значущі зміни за критерієм Вілкоксона ($p < 0,05$) виявлено за більшістю показників, які охоплюють як окремі складові емоційного інтелекту, так і загальну схильність встановлювати контакти і підтримувати комунікацію.

Разом із тим, показники шкал «Емоційна обізнаність» ($p=0,157$) та «Самотивація» ($p=0,096$) продемонстрували позитивну динаміку, проте вона не досягла рівня статистичної значущості.

У контрольній групі не виявлено статистично значущих змін у жодному з

показників комунікативно-перцептивного компонента. Є лише незначні тенденції до покращення (гнучкість у спілкуванні, емоційна обізнаність), однак низькі значення виключають достовірність цих змін. Це підтверджує припущення про недостатність лише традиційного освітнього підходу для розвитку якостей, необхідних для суб'єкт-суб'єктного спілкування, натомість підкреслює ефективність тренінгового впливу.

Розглянемо більш детально динаміку окремих показників в ЕГ та КГ, для візуалізації результатів використаємо діаграми. Насамперед звернемо увагу на дві шкали з методики «САМОАЛ», яку вже розглядали в попередньому компоненті (рис. 3.5).

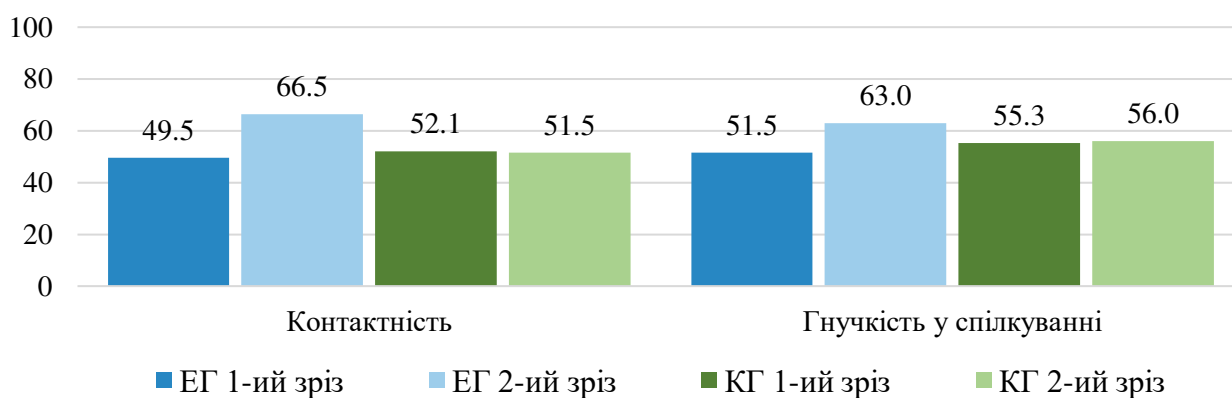


Рис. 3.5 Динаміка змін показників «Контактність» і «Гнучкість у спілкуванні» майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Показник «Контактність» у представників експериментальної групи суттєво зріс – з 49,5 до 66,5 балів, що свідчить про зростання відкритості у міжособистісному спілкуванні, підвищення здатності налагоджувати ефективні соціальні контакти та взаємодію. Натомість у контрольній групі, де не здійснювався цілеспрямований вплив, спостерігається незначне зниження цього показника – з 52,1 до 51,5 балів, що підтверджує відсутність суттєвих змін.

Аналогічна тенденція простежується і в динаміці шкали «Гнучкості у спілкуванні»: у майбутніх педагогів експериментальної групи показник зріс з 51,5 до 63 балів, що вказує на підвищення здатності адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, проявляти варіативність у спілкуванні, чутливість до змін у поведінці співрозмовника. У контрольній групі рівень цього показника практично не змінився (із 55,3 до 56 балів), що також свідчить про стабільність

без помітного прогресу.

Особливої уваги заслуговує аналіз динаміки рівнів емоційного інтелекту, який є основним критерієм виділення комунікативно-перцептивного компонента. Результати отримані за допомогою методики «Оцінювання емоційного інтелекту» Н. Холла (рис. 3.6).

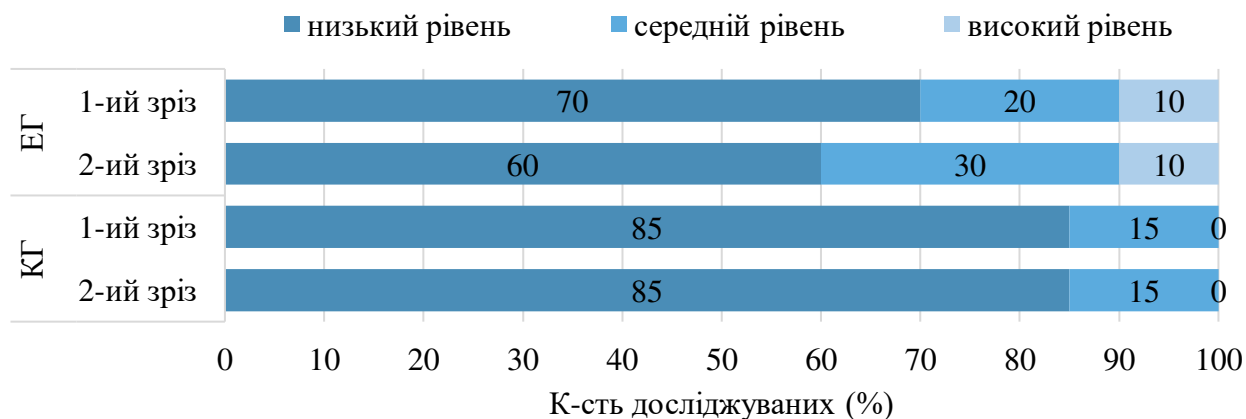


Рис. 3.6 Динаміка змін рівнів розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Якщо у контрольній групі структура рівнів залишилась незмінною (85% – низький рівень, 15% – середній, 0% – високий), то у експериментальній групі зафіксовано позитивні зрушення: частка студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту зменшилась з 70% до 60%, натомість зросла частка осіб із середнім рівнем – з 20% до 30%. Варто підкреслити, що частка студентів з високим рівнем емоційного інтелекту залишилася сталою (10%), однак ці дані вказують на загальне підвищення рівня емоційного інтелекту як інтегрального показника.

Щоб зрозуміти, які саме компоненти змінилися найбільше, розглянемо парціальні показники емоційного інтелекту в експериментальній групі (рис. 3.7). З діаграми стає очевидним, що результати за шкалами «Емоційна обізнаність» і «Самотивація» майже не змінилися після соціально-психологічного тренінгу, що і було підтверджено у статистичних обрахунках раніше. При цьому найбільш виразні зрушення зафіксовано за шкалою «Управління емоціями» – зростання з 1,6 до 7,1 балів, що є свідченням значного підвищення здатності до емоційної саморегуляції.

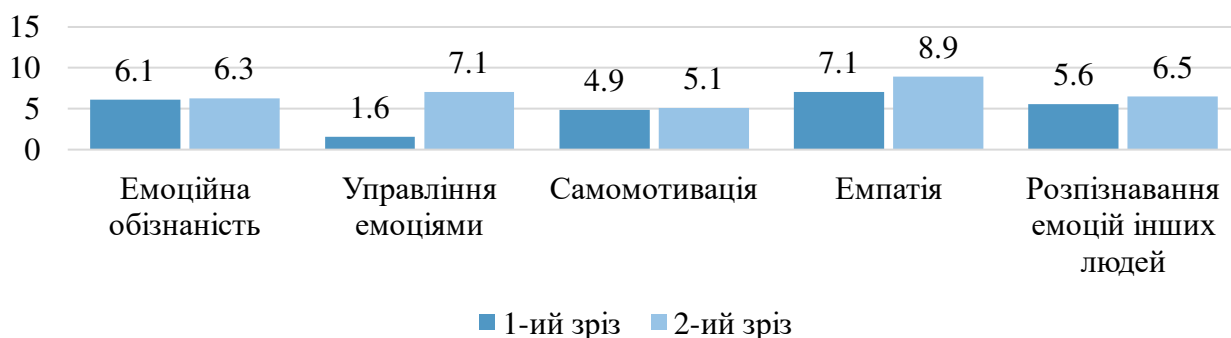


Рис. 3.7 Динаміка змін парціальних показників емоційного інтелекту майбутніх педагогів експериментальної групи

Причину такої різкої зміни вбачаємо в тому, що учасники тренінгу були внутрішньо мотивовані покращити ці вміння, на чому вони неодноразово наголошували у контексті очікувань від тренінгу загалом і його окремих занять. Рівень емпатії та розпізнавання емоцій інших людей зросли в меншій мірі, але і ці показники є ознакою загальної позитивної динаміки, свідчать про підвищення здатності цікавитися емоційним станом іншої людини, розуміти його і навіть впливати на нього.

Гармонійно доповнює і підтверджує попередні результати показник з методики «Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості (TIPI-UKR)» в адаптації М. Кліманської, І. Галецької. Тут за шкалою «Емоційна стабільність» прослідковується позитивна динаміка – зростання з 7,5 балів на констатувальному діагностичному зрізі до 9,3 балів на контрольному (рис. 3.8). Це свідчить про зменшення рівня тривожності, підвищення витривалості у стресових ситуаціях та емоційної витримки. У контрольній групі ці зміни є незначними (з 7,6 до 7,8 балів), що вкотре підтверджує ефективність цілеспрямованого тренінгового впливу.

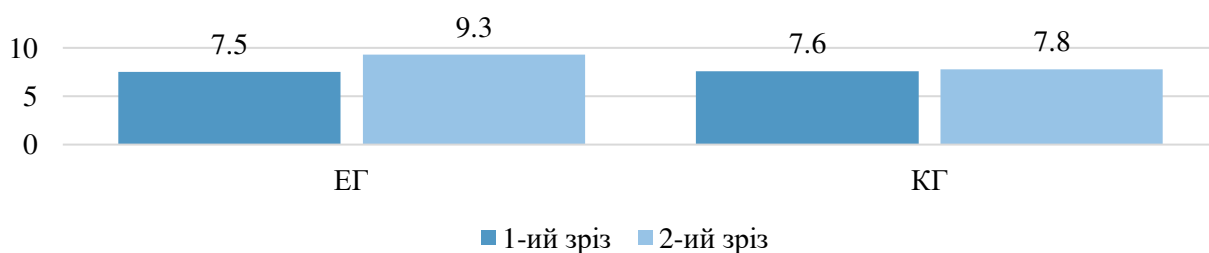


Рис. 3.8 Динаміка змін рівня емоційної стабільності майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Порівнюючи результати контрольного діагностичного зрізу в ЕГ і КГ за критерієм Манна–Уїтні, виявили статистично значущі відмінності за показниками контактності ($p = 0,009$), емоційної стабільності ($p = 0,007$), управління емоціями ($p = 0,004$) та загального рівня емоційного інтелекту ($p = 0,050$). Крім того, показники емпатії, розпізнавання емоцій інших продемонстрували тенденцію до статистичної значущості ($p = 0,100$; $p = 0,054$ відповідно), що вказує на потенційні позитивні зрушення в цих сферах. Водночас інші змінні не показали достовірних відмінностей. Особливу увагу тут звертаємо на вже згадані шкали «Самотивація» та «Емоційна обізнаність». Припускаємо, що однією з причин таких результатів може бути внутрішня установка учасників тренінгу на те, що ці аспекти у їхньому розвитку не є пріоритетними, оскільки тут, за їхніми словами, вони вже мають базу, а вдосконалюватись хочуть в практичній взаємодії з іншими. Крім того не виключаємо ймовірність недостатньої інтенсивності формувального впливу щодо цих аспектів.

Загалом, одержані результати переконливо свідчать про позитивні зміни у розвитку комунікативно-перцептивного компонента особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу в експериментальній групі, що дозволяє зробити висновок про результативність запропонованої програми соціально-психологічного тренінгу.

Порівняння показників *фасилітативного компонента* на основі результатів констатувального і контрольного діагностичних зрізів у ЕГ та КГ розпочнемо зі статистичних відмінностей, наведених у таблиці 3.4. Усі шість компонентів фасилітативного потенціалу, визначеного за допомогою тест-опитувальника фасилітативного потенціалу особистості (М. Казанжи), зазнали статистично значущих позитивних змін після впровадження соціально-психологічного тренінгу у ЕГ. Найсильніше зростання зафіксоване у потребово-мотиваційному компоненті ($Z = -3,927$; $p < 0,001$), що свідчить про посилену внутрішню мотивацію до підтримки інших, готовність бути корисним, спрямованість на допомогу. Оцінка доброзичливості як зовнішнього маркера фасилітативності за методикою «TIPI-UKR» показала менш виражене, але все ж значуще зростання ($p = 0,046$).

**Статистичні відмінності показників фасилітативного компонента
особистісної готовності майбутніх педагогів**

		Т-критерій Вілкоксона				U-критерій Манна–Уїтні
		ЕГ (n=20)		КГ (n=20)		
Показник		Z	p	Z	p	p
Компоненти фасилітативного потенціалу	Емоційний	-3,234	0,001	-1,027	0,305	0,044
	Когнітивний	-3,748	0,000	-0,740	0,459	0,007
	Вольовий	-3,734	0,000	-0,690	0,490	0,003
	Поведінковий	-3,736	0,000	-1,072	0,284	0,000
	Потребово-мотиваційний	-3,927	0,000	-0,159	0,873	0,000
	Ціннісно-смысловий	-3,530	0,000	-1,706	0,088	0,001
Доброзичливість		-1,999	0,046	-1,633	0,102	0,059
Саморозуміння		-3,256	0,001	-0,333	0,739	0,989
Аутосимпатія		-3,109	0,002	-0,791	0,429	0,135

Жоден із показників у контрольній групі не зазнав статистично значущих змін між констатувальним та підсумковим зрізами. Тобто природній розвиток фасилітативних здатностей без спеціального втручання був несуттєвим.

Для глибшого аналізу змін фасилітативного потенціалу майбутніх педагогів, отримані емпіричні дані було узагальнено у вигляді двох інтегральних складових – актуалізаційної та ресурсної (рис. 3.9).

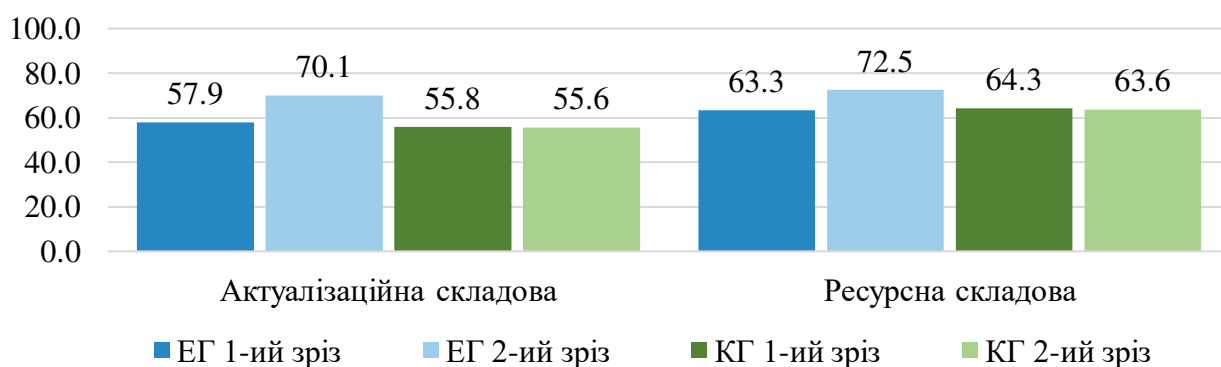


Рис. 3.9 Динаміка змін складових фасилітативного потенціалу майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

Актуалізаційна складова об'єднує ціннісно-смысловий, потребово-мотиваційний та поведінковий компоненти, які відповідають за реальну активізацію внутрішніх ресурсів суб'єкта у напрямку сприяння розвитку іншої людини. За результатами порівняння двох діагностичних зрізів у

експериментальній групі спостерігається помітне зростання інтегрального показника цієї складової – з 57,9 до 70,05 балів, що свідчить про суттєве посилення мотивації, збільшення цінності допомоги іншій людині, бажання безпосередньо діяти задля підтримки та розвитку інших. Натомість у контрольній групі (КГ) змін практично не зафіксовано: показник залишився на приблизно однаковому рівні (від 55,8 до 55,6).

Ресурсна складова, яка включає емоційний, когнітивний та вольовий компоненти фасилітативного потенціалу, також продемонструвала значне підвищення в ЕГ – з 63,3 до 72,5 балів. Це вказує на розширення внутрішніх можливостей майбутніх педагогів до надання якісної підтримки через вміння поспівчувати, підбадьорити, дати цінні поради, показати можливі виходи з певної ситуації, а також змусити себе докласти зусиль заради іншої людини або ж навпаки стриматись від нав'язливості для того, щоб людина сама знайшла правильне рішення. У КГ, натомість, ресурсний потенціал залишився практично незмінним (від 64,3 до 63,6), що також підтверджує відносну стабільність без додаткового впливу.

Якщо порівнювати результати другого діагностичного зрізу в ЕГ і КГ за допомогою U-критерію Манна–Уїтні, то отримуємо результати, які свідчать про наявність статистично значущих відмінностей за всіма компонентами фасилітативного потенціалу.

Окремо було проаналізовано динаміку змін за шкалою «Доброзичливість», що є важливою особистісною передумовою фасилітативної взаємодії (рис. 3.10).

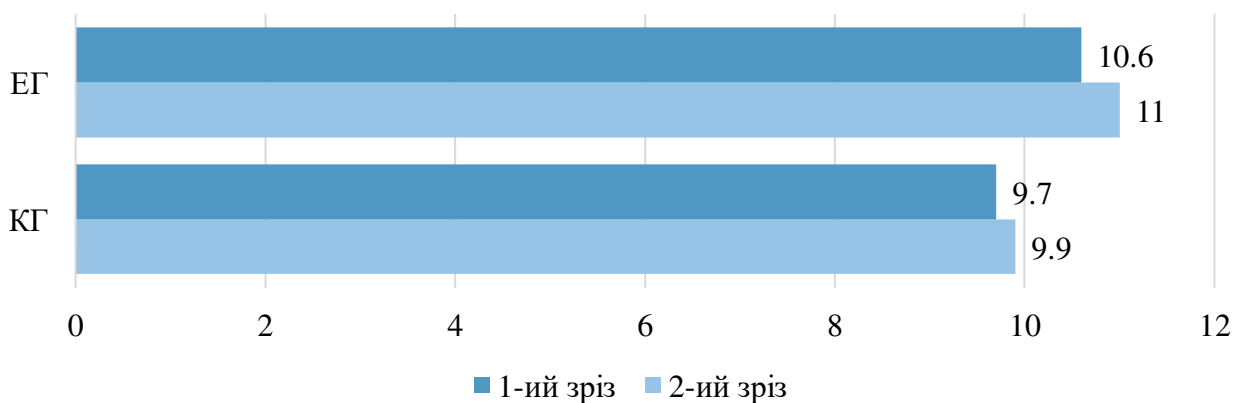


Рис. 3.10 Динаміка змін рівня доброзичливості майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

У ЕГ відзначено зростання середнього бала з 10,6 до 11, що свідчить про незначне, але позитивне зрушення у напрямі відкритості, приязності та готовності до співпраці. У КГ цей показник також дещо підвищився (з 9,7 до 9,9), однак динаміка є несуттєвою та статистично незначущою. Це порівняння узгоджується з результатами U-критерію Манна–Уїтні.

Показник «Доброзичливість» не продемонстрував статистично значущої різниці між ЕГ і КГ ($p = 0,059$), але спостерігається тенденція до позитивної динаміки в експериментальній групі. Це може свідчити про відносну стабільність цієї особистісної риси, яка меншою мірою піддається короткочасним впливам і потребує тривалішої або глибшої корекційної роботи.

Шкали «Саморозуміння» і «Аутосимпатія» з методики САМОАЛ, які використовуються для дослідження позитивного самоставлення, теж мають суттєвий приріст (збільшення на 10 і 12,6 балів відповідно). Це важливі зміни, які свідчать про підвищення рівня усвідомлення себе як суб'єкта, прийняття своїх сильних і слабких сторін, що є основою фасилітативних здатностей.

Отож, після реалізації впливу в експериментальній групі спостерігається посилення всіх ключових складових фасилітативного компонента особистісної готовності. Це свідчить про ефективність програми щодо формування та розвитку здатності підтримувати інших та надавати безкорисну допомогу.

Показники *рефлексивно-розвивального компонента* також були проаналізовані за допомогою статистичних критеріїв (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Статистичні відмінності показників рефлексивно-розвивального
компонента особистісної готовності майбутніх педагогів**

	Т-критерій Вілкоксона				U-критерій Манна–Уїтні
	ЕГ (n=20)		КГ (n=20)		
Показник	Z	p	Z	p	p
Потреба у пізнанні	-2,568	0,010	-1,069	0,285	0,504
Креативність	-3,447	0,001	-1,199	0,230	0,025
Психологічний капітал	-3,847	0,000	-1,483	0,138	0,200
Добросовісність	-2,070	0,038	-1,000	0,317	0,857
Відкритість до нового досвіду	-2,585	0,010	-1,414	0,157	0,019
Уявлення про самоаналіз і саморозвиток	-2,124	0,034	-0,412	0,680	0,176

Усі показники в ЕГ зазнали статистично значущого зростання після реалізації формувального впливу. У КГ зміни не є статистично значущими, а у деяких випадках взагалі відсутні.

Поряд із внутрішньогруповою динамікою, було здійснено аналіз міжгрупових відмінностей між експериментальною та контрольною групами на контрольному діагностичному зрізі. Встановлено, що статистично значущі відмінності між групами після впливу спостерігаються за показниками «Креативність» ($p = 0,025$) та «Відкритість до нового досвіду» ($p = 0,019$). Це свідчить про виразний формувальний ефект саме за цими характеристиками, що виявився достатньо інтенсивним, аби перевищити природні зміни, притаманні контрольній групі.

Щодо інших показників, хоча й зафіксовано позитивну динаміку в експериментальній групі, міжгрупові відмінності не досягли рівня статистичної значущості. Така ситуація може пояснюватися варіативністю в контрольній групі. Водночас комплексна позитивна динаміка всіх змінних у межах експериментальної групи підтверджує ефективність запропонованої тренінгової програми щодо розвитку рефлексивно-розвивального компонента особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу.

В обрахунку статистичних відмінностей користувались загальним показником психологічного капіталу, визначеного за методикою «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С)» (адаптація В. Олефіра, В. Боснюка), а для більшої конкретизації розглянемо зміни в його складових (рис. 3.11).

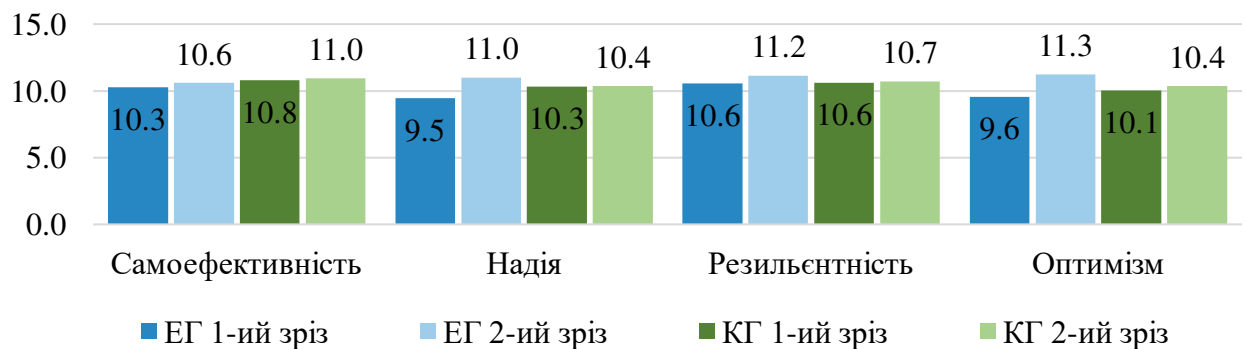


Рис. 3.11 Динаміка змін парціальних показників психологічного капіталу майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

В ЕГ у другому діагностичному зрізі наявне зростання за всіма показниками, але в різній мірі. Шкала «Самоефективність» має найменші зміни (з 10,3 до 10,6), при цьому тенденція у КГ за цим показником дуже подібна. Інші зміни більш значущі: надія – з 9,5 до 11,0; резильєнтність – з 10,6 до 11,2; оптимізм – з 9,6 до 11,3. За шкалою «Оптимізм» після впровадження формувального впливу спостерігаються найбільші позитивні зміни. Але, разом з тим, і у контрольній групі тут зафіксовані найбільші бали приросту. Тому розуміємо, що окрім соціально-психологічного тренінгу, який є незалежною змінною у нашому дослідженні, на підвищення рівня оптимістичного погляду на життя, в сукупності його радощів і проблем, впливають також інші змінні, які ми не можемо контролювати в повній мірі. Загалом у КГ зміни не є суттєвими: загальний приріст склав лише 0,6 бала. Це дозволяє вважати, що зростання такого ресурсного потенціалу особистості, відбулося саме внаслідок формувального впливу.

Також в межах рефлексивно-розвивального компонента використовуємо дві шкали з методики САМОАЛ для дослідження спрямованості на вдосконалення (рис. 3.12).

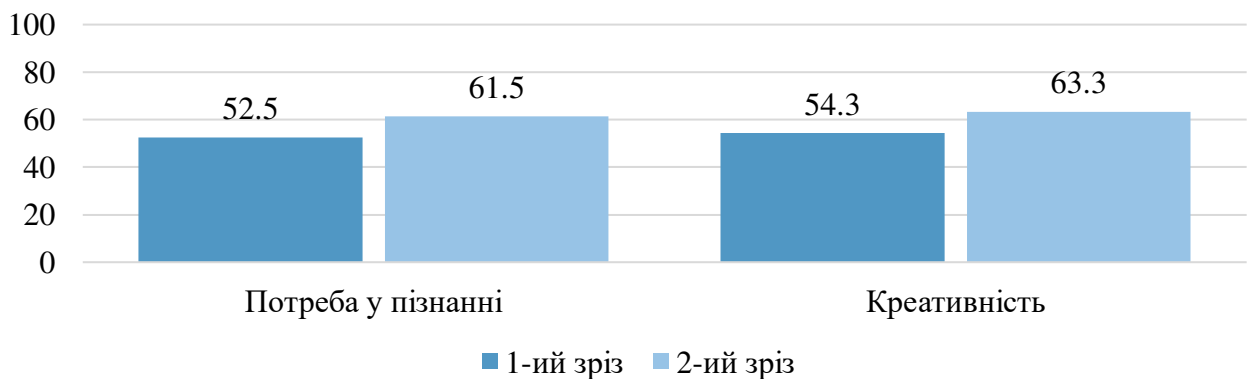


Рис. 3.12 Динаміка змін парціальних показників самоактуалізації в рефлексивно-розвивальному компоненті особистісної готовності ЕГ

На діаграмі простежується виразна позитивна динаміка за обома шкалами. Потреба у пізнанні зросла з 52,5 до 61,5 балів, а креативність – з 54,3 до 63,3 балів. Вважаємо це суттєвими індикаторами спрямованості на вдосконалення через високу допитливість, прагнення до нових знань і творчий підхід у житті.

Окремої уваги заслуговують показники особистісних рис за моделлю

Великої п'ятірки (рис. 3.13).

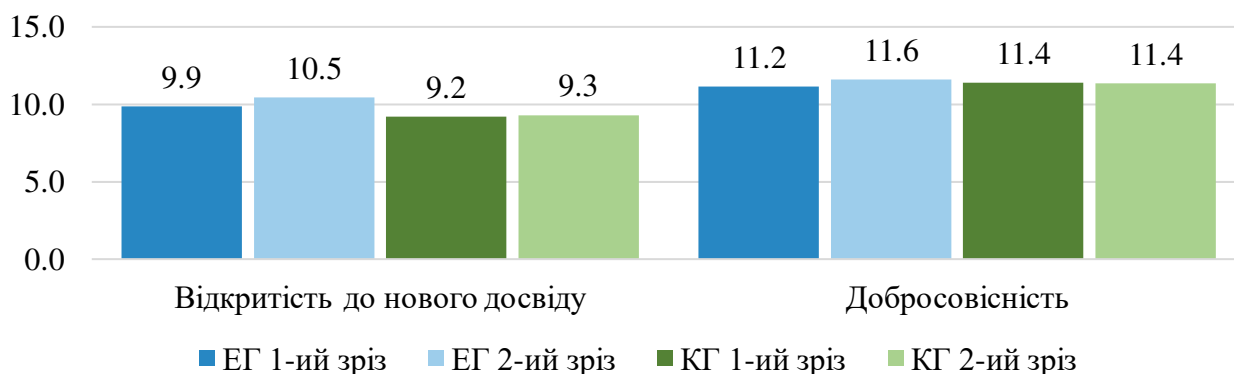


Рис. 3.13 Динаміка змін показників «Відкритість до нового досвіду» і «Добросовісність» майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп

В експериментальній групі спостерігається зростання відкритості до нового досвіду (з 9,9 до 10,5) та добросовісності (з 11,2 до 11,6). У той час як у контрольній групі ці показники залишилися практично незмінними. Це підтверджує, що учасники експериментальної групи стали більш схильними до саморозвитку, прояву ініціативності та відповідального ставлення до своїх завдань (професійних у тому числі).

У контексті вивчення рефлексивності, як одного з показників особистісної готовності, доцільно проаналізувати зміни в уявленнях студентів щодо важливості самоаналізу і саморозвитку, їхнього ставлення до цих процесів. Для цього було застосовано семантичний диференціал, зокрема категорію «Самоаналіз і саморозвиток», яка в констатувальній частині дослідження показала високу внутрішню узгодженість шкал. У експериментальній групі на контрольному етапі спостерігається зростання середнього бала з 5,9 до 6,0. Хоч на перший погляд ці зміни здаються незначними, вони статистично значущі ($Z = -2,124$; $p \leq 0,05$). У контрольній групі середній бал не змінився – 5,3. Такі результати свідчать про те, що тренінгова взаємодія сприяла активізації рефлексивних процесів, спрямувала на саморозвиток.

Загалом, зафіксована позитивна динаміка ключових показників рефлексивно-розвивального компонента свідчить про підвищення особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогічної взаємодії, самовдосконалення та

усвідомленого професійного зростання.

Наразі ми детально проаналізували зміни в окремих показниках особистісної готовності. І хоч вони й були розглянуті в межах відповідних компонентів, цього недостатньо для охоплення цілісної картини змін. Крім того, досі аналіз ґрунтувався в основному на емпіричних значеннях, що дуже цінно щодо конкретних методик, але малоінформативно в контексті виявлення загальних тенденцій. Тому далі продемонструємо рівневу диференціацію отриманих даних, в створенні якої користувалися двома підходами до обрахунку показників задля різностороннього дослідження структури.

Рівні розвитку кожного з компонентів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу визначалися на основі інтеграції результатів кількох психодіагностичних методик, що відповідали структурі відповідного компонента. Спочатку для кожного показника встановлювалася кількість осіб із низьким, середнім або високим рівнем згідно з авторськими інтерпретаціями методик. Далі для кожного компонента обчислювалася середня частка осіб за кожним рівнем на основі відповідних шкал. Такий підхід дозволив уникнути прямого усереднення балів, яке могло би викривити результати через відмінності в шкалах оцінювання.

Результати з визначення рівні розвитку компонентів для ЕГ і КГ на констатувальному та контрольному етапах подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка змін рівнів розвитку компонентів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу контрольної та експериментальної груп (у %)

		Компоненти особистісної готовності							
		Мотиваційно-ціннісний		Комунікативно-перцептивний		Фасилітативний		Рефлексивно-розвивальний	
етап рівень		1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз	1-ий зріз	2-ий зріз
ЕГ n=20	низький	33,5	11,0	42,0	31,5	13,6	4,3	10,0	4,3
	середній	56,5	66,5	48,5	44,5	55,0	40,7	58,6	55,0
	високий	10,0	22,5	9,5	24,0	31,4	55,0	31,4	40,7
КГ n=20	низький	30,0	29,0	47,5	46,0	20,0	19,3	7,3	7,7
	середній	57,5	53,5	39,5	42,0	51,4	52,1	58,6	56,8
	високий	12,5	17,5	13,0	12,0	28,6	28,6	34,1	35,5

У таблиці наведені точні значення частки досліджуваних із певним рівнем розвитку, що дозволяє зберегти коректність результатів відповідно до обраного нами методу обрахунку. Натомість для побудови діаграм (рис. 3.14, 3.15) використовувалися округлені значення (до цілих 5 %, тобто до однієї особи з двадцяти), що полегшує візуальне сприйняття результатів і сприяє кращому розумінню змін у структурі рівнів розвитку компонентів особистісної готовності.

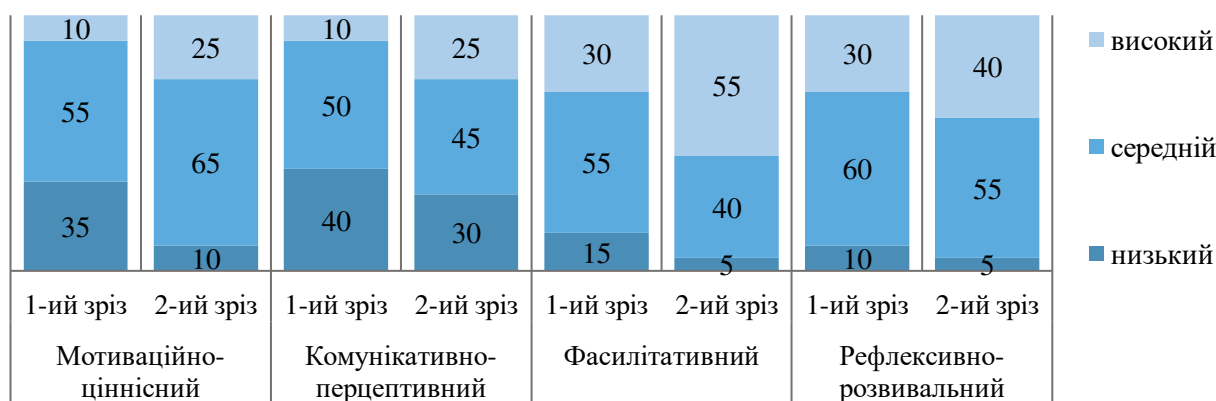


Рис. 3.14 Відсотковий розподіл учасників ЕГ за рівнями сформованості компонентів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

Отримані результати свідчать про те, що у мотиваційно-ціннісному компоненті в ЕГ відбулося зниження кількості студентів із низьким рівнем з 35 % до 10 %, а високий рівень зріс із 10 % до 25 %. Це свідчить про позитивні зрушення у формуванні ціннісних орієнтацій та внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності під впливом тренінгової програми.

У комунікативно-перцептивному компоненті в ЕГ також спостерігається позитивна динаміка, яка проявляється в зменшенні низького рівня з 40 % до 30 %, збільшенні високого – з 10 % до 25 %. Середній рівень залишився майже на тому самому рівні, що можна пояснити переходом частини учасників до більш високого рівня.

У фасилітативному компоненті в ЕГ зафіксовано істотні зміни: зниження частки з низьким рівнем із 15 % до 5 %, збільшення високого рівня з 30 % до 55 %, тобто майже вдвічі. Це вказує на формування навичок підтримки, створення безпечного комунікативного простору та орієнтації на співпрацю.

У рефлексивно-розвивальному компоненті ЕГ також продемонстрована позитивна динаміка, адже кількість студентів із високим рівнем зросла з 30 % до

40 %, а з низьким – зменшилася з 10 % до 5 %. Це свідчить про активізацію рефлексивних процесів, підвищення здатності до самопізнання й особистісного розвитку.

Натомість у КГ відносна стабільність між констатувальним і контрольним етапом дослідження легко простежується навіть візуально (рис. 3.15).

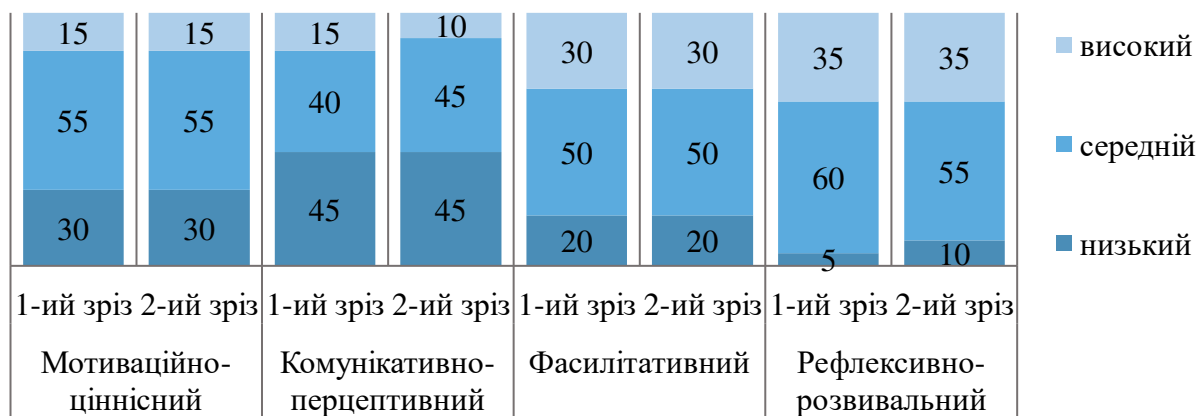


Рис. 3.15 Відсотковий розподіл учасників КГ за рівнями сформованості компонентів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

Незначні позитивні зміни в комунікативно-перцептивному компоненті і несуттєві погіршення в рефлексивно-розвивальному загалом ніяк не впливають на загальну тенденцію відсутності змін у КГ. Це свідчить про те, що без додаткового впливу ці структури є відносно сталими, їхні зміни в природніх умовах не є закономірними і достатньо суттєвими.

Отже, позитивна динаміка за всіма компонентами в ЕГ і відсутність значущих змін у КГ підтверджують ефективність реалізованої тренінгової програми щодо формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

На констатувальному етапі дослідження критеріями диференціації загального рівня особистісної готовності було визначено прагнення до самоактуалізації, екзистенційну сповненість, емоційний інтелект, фасилітативний потенціал і психологічний капітал. Для того, щоб порівняти зміни між рівнями готовності після формувального впливу, було сформовано інтегральну шкалу, розраховану як середнє значення відповідних первинних показників (після стандартизації). Результати подано у таблиці 3.7.

**Розподіл рівнів особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу у
контрольній та експериментальній групах**

Рівні особистісної готовності	ЕГ (n=20)				КГ (n=20)			
	Конст. етап		Контр. етап		Конст. етап		Контр. етап	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
низький	6	30	2	10	6	30	6	30
середній	11	55	9	45	11	55	10	50
високий	3	15	9	45	3	15	4	20

Загалом спостерігається позитивна динаміка змін у ЕГ, на відміну від стабільності показників у КГ. Зокрема, в ЕГ наявне суттєве зменшення частки студентів із низьким рівнем особистісної готовності – з 30 % на початку дослідження до 10 % після завершення формувального впливу. Частка осіб із високим рівнем, навпаки, зросла втричі – з 15 % до 45 %. Хоча відсоток студентів із середнім рівнем дещо зменшився (з 55 % до 45 %), це, ймовірно, пояснюється їх переходом до вищої категорії готовності. Статистична перевірка цих змін за допомогою критерію кутового перетворення Фішера засвідчила їх значущість: для зниження частки учасників із низьким рівнем $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,81 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$), а для зростання високого рівня $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,07 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$). Таким чином, зміни в ЕГ можна вважати статистично значущими.

У контрольній групі таких суттєвих зрушень не спостерігалось. Частка студентів із низьким рівнем залишилася незмінною – 30 % як на початку, так і після завершення дослідження ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 0,00$). Відсоток студентів із середнім рівнем незначно зменшився – з 55 % до 50 %, що не є статистично значущим ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 0,23$). Частка з високим рівнем зросла лише на 5 % ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 0,37$), що свідчить про відсутність виражених змін у цій групі.

Додаткове порівняння між ЕГ і КГ на контрольному етапі також виявило статистично значущі розбіжності. В ЕГ кількість студентів із високим рівнем особистісної готовності була значно більшою (45 % проти 20 % у КГ), що підтверджується критерієм Фішера: $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,83 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$). У частці студентів із низьким рівнем міжгрупові відмінності також є статистично

значущими: 10 % в ЕГ проти 30 % у КГ ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,89 > \varphi^*_{\text{крит.}}$). За середнім рівнем суттєвих відмінностей не виявлено ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 0,56$).

Загалом результати підтверджують ефективність реалізованої програми формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Учасники експериментальної групи демонструють суттєве зниження частки осіб із низьким рівнем готовності та збільшення кількості тих, хто досяг високого рівня, що підтверджено статистично.

Висновки до розділу 3

1. У третьому розділі здійснено обґрунтування, розробку та апробацію психолого-педагогічного забезпечення формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Розроблена структурна модель включає три блоки: концептуальний (мета, підходи, принципи, чинники), формувальний (соціально-психологічний тренінг) та результативний (інтеграція компонентів готовності). В основі моделі – гуманітарно-орієнтований підхід до освіти та особистісного розвитку, що поєднує суб'єктно-вчинкову, діалогічну та екзистенційно-феноменологічну парадигми.

2. Для реалізації моделі розроблено програму соціально-психологічного тренінгу «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності», спрямовану на розвиток усіх чотирьох компонентів готовності через визначені раніше чинники особистісної готовності: автентичність, суб'єктність, емпатійність і фасилітативність. Зміст тренінгу структурувався у три взаємопов'язані блоки відповідно до компонентів готовності: «Відкрий себе», «Гармонія взаємодії» та «Внутрішнє світло». Тренінг базувався на циклі досвідового навчання (Д. Колб), кожне заняття поєднувало інтерактивні, рефлексивні, творчі й емоційно насичені форми роботи.

3. Було апробовано програму тренінгу в умовах квазіексперименту з використанням контрольної і експериментальної груп. У результаті проведеного формувального етапу дослідження зафіксовано статистично значущі позитивні зрушення в експериментальній групі за всіма компонентами особистісної готовності. У контрольній групі змін не виявлено. Зафіксовано також зростання

частки студентів із високим рівнем готовності та зменшення з низьким, що підтверджує ефективність розробленої програми.

4. Таким чином, реалізована модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу довела свою ефективність. Запропонований психолого-педагогічний вплив сприяв інтегративному розвитку ключових особистісних якостей студентів, які є передумовою для побудови гуманістично орієнтованих, суб'єкт-суб'єктних взаємин в освіті. Отримані результати засвідчують практичну доцільність упровадження подібних тренінгових програм у систему підготовки педагогічних кадрів.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку психолого-педагогічних засад формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Отримані результати дозволяють зробити такі висновки:

1. Показано, що в умовах воєнних і гуманітарних криз освіта має виконувати не лише функцію передачі знань, а й бути простором внутрішнього зростання, відповідального вибору та стійкості. Це зумовлює необхідність переорієнтації освітнього процесу на засади гуманізації та гуманітаризації, розвиток суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Обґрунтовано, що саме освітній діалог як гуманітарна технологія забезпечує розкриття потенціалу всіх учасників освітнього процесу та є чинником становлення суб'єктності. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену освітнього діалогу та готовності майбутніх педагогів до його впровадження.

Показано, що особистісна готовність педагога до діалогізації формується поступово в процесі професійної підготовки. Поняття окреслено як складне динамічне утворення особистості майбутнього педагога, що визначає його спрямованість на створення сприятливого освітнього середовища з метою актуалізації осмисленого учіння кожного учня на основі розвитку суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування.

2. На підставі теоретичного аналізу визначено критерії і на їхній основі виокремлено компоненти особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу: професійна спрямованість (мотиваційно-ціннісний компонент), емоційний інтелект (комунікативно-перцептивний компонент), фасилітативні здатності особистості (фасилітативний компонент) та рефлексивність, потреба в саморозвитку (рефлексивно-розвивальний компонент).

Мотиваційно-ціннісний компонент проявляється в таких показниках: гуманістична спрямованість, прагнення до самоактуалізації, екзистенційна сповненість, спрямованість на педагогічний процес; комунікативно-перцептивний компонент знаходить відображення у гнучкості в спілкуванні,

здатності розуміти емоції і вміти ними керувати, емпатійності, схильності до соціальної взаємодії; фасилітативний компонент включає здатність надавати підтримку іншій людині, доброзичливість, позитивне самоставлення; рефлексивно-розвивальний компонент об'єднує рефлексивність, резильєнтність, спрямованість на вдосконалення, відкритість новому досвіду. Означена структура стала основою побудови емпіричного дослідження та розробки формувальної моделі.

3. Проведено емпіричне дослідження особливостей особистісної готовності студентів педагогічних спеціальностей до діалогізації освітнього процесу. Застосування взаємодоповнювального комплексу психодіагностичних методик дозволило виявити варіативність рівнів сформованості досліджуваного феномену. Статистично обґрунтовано три рівні готовності – низький, середній і високий. Кожен з рівнів має свої особливості, але в загальній вибірці зафіксовано, що найвищий розвиток спостерігається в комунікативно-перцептивному компоненті, а найбільшої підтримки потребує фасилітативний. Факторний аналіз дозволив виявити чотири внутрішні чинники формування готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу – автентичність, емпатійність, суб'єктність і фасилітативність.

4. Теоретичне та емпіричне обґрунтування структури готовності дало змогу створити структурну модель формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, яка передбачає три блоки: концептуальний (цілі, принципи, підходи, чинники), формувальний (розвивальна програма) та результативний (зміни в структурі готовності). Методологічною основою моделі є суб'єктно-вчинковий, діалогічний та екзистенційно-феноменологічний підходи, що забезпечують цілісне бачення розвитку особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійного зростання та гуманістичної взаємодії. Принципи активності, контекстуальності, рефлексивності та суб'єктності стали основою її практичної реалізації.

5. Розроблено та апробовано програму соціально-психологічного тренінгу «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності», яка спрямована на розвиток ключових особистісних якостей і структурних

компонентів готовності до діалогу. Зміст програми охоплює три блоки, що відповідають логіці розвитку компонентів готовності: перший блок «Відкрий себе» спрямований на формування позитивного самоствердження, усвідомлення професійних цінностей, внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності; другий блок «Гармонія взаємодії» забезпечує розвиток емпатії, емоційного інтелекту, вміння підтримувати і фасилітувати взаємодію; третій блок «Внутрішнє світло» орієнтований на сприяння особистісному осмисленню, усвідомленню змін і здатності до саморозвитку.

За результатами формувального експерименту зафіксовано статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі: підвищення рівня всіх показників, зменшення частки студентів із низьким рівнем готовності та зростання кількості учасників із високим рівнем. У контрольній групі таких змін не виявлено. Це підтверджує ефективність запропонованої моделі і програми. Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу є керованим психолого-педагогічним процесом, що потребує створення сприятливого освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розширенні розвивальних програм, спрямованих на діалогізацію освітнього процесу в різних освітніх контекстах, дослідженні впливу діалогічної взаємодії на професійне самовизначення педагогів, а також вивченні ресурсів збереження й трансляції гуманістичних цінностей у педагогічній спільноті через діалог як спосіб буття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Вид-во Нац. ун-ту «Острозька акад.», 2022. URL: <https://doi.org/10.25264/20.09.2022/1>
2. Августюк М. М. Основні науково-психологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Vol. 32 (71), no. 1. Р. 81–86. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/14>
3. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг як фасилітативне середовище для розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога. *Філософсько-психологічні аспекти лідерства в бізнесі, освіті та державі* : збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, 15 березня 2019 р. Львів : СПОЛОМ, 2019. С. 17–21.
4. Адамська З. Культурологічна парадигма як методологічна основа розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 51-59. URL: <https://doi.org/10.15330/ps.8.1.51-59>
5. Адамська З. М. Вчитель як фасилітатор особистісного розвитку учня в сучасній українській школі. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнар. науково-практ. інтернет-конференції, м. Тернопіль, 22 трав. 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 137–139. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15917>
6. Андрущенко В. Безальтернативна матриця освіти: «розумна освіта» як потреба і реальність XXI століття. *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 5–10. URL: [https://doi.org/10.32782/npu-vou.2024.1\(92\).01](https://doi.org/10.32782/npu-vou.2024.1(92).01)
7. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття. *Європейські педагогічні студії*. 2015. № 5-6. С. 54–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc_2015_5-6_8
8. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського університету імені В.Н. Каразіна. Сер. Теорія культури і філософія науки*. Харків, 2018. Вип. 58. С. 132-138.

9. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с.
10. Балл Г. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3. С. 7 – 31.
11. Бахтін М.М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді. *Вища освіта України*, 2007. №1. С.117-120.
12. Березка С. Використання методів фасилітації у соціально-психологічному тренінгу: практичні аспекти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 4. С. 318-328.
13. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 39-47.
14. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2019. 371 с.
15. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 21 с.
16. Бхаттачарджи А., Ситник Н. Методологія та організація наукових досліджень: дослідження в соціально-економічних науках : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2022. 173 с.
17. Васянович Г., Вдович С. Методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях. *Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій* : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. С. 18-40.
18. Вінничук М. В. Проблема особистісної готовності майбутніх педагогів до освітнього діалогу. *Актуальні проблеми науки, освіти і технологій: теорія і практика* : матеріали міжнар. науково-практ. конф., м. Полтава, 8 лют. 2022 р. Полтава, 2022. С. 48–50. URL : https://www.economics.in.ua/2022/02/1_17.html
19. Вінничук М. Освітній діалог як спосіб подолання ціннісної кризи *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19–20 жовтня 2023 р. / за ред. Г.К.Радчук.

Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 59–63. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31042>

20. Вінничук М. Особливості готовності майбутніх викладачів до діалогізації освіти в професійній діяльності. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 126-139. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30865>

21. Вінничук М. Розвиток фасилітативних здібностей майбутніх педагогів як основа діалогізації освітнього процесу. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення* : матеріали I Всеукр. науково-практ. конф. здобувачів вищ. освіти і молодих уч. (з міжнар. участю), м. Тернопіль, 17 жовт. 2024 р. Тернопіль, 2024. С. 521–524. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/34451/1/128_VINNYChUK.pdf

22. Вінничук М. Структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. № 21. С. 40–48. URL: <https://doi.org/10.30970/ps.2024.21.6>.

23. Вінничук М. В. Фасилітативні здібності в цілісній структурі особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. *Габітус*. 2024. № 66. С. 48–53. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.6>.

24. Вінничук М, Несух Л. Психологічний капітал як чинник професійного становлення майбутніх педагогів. *Резильєнтність в умовах війни: теорія, практика та ресурси* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів освіти і молодих учених, м. Тернопіль, 23 квітня 2025 р. / за ред. Г.К.Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2025. С. 113-117.

25. Вовк В. О. Прагнення до самоактуалізації як інтегративний показник розвитку суб'єктної позиції сучасного студента. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. № 4 (8). Вип. 8. Київ, 2017. С. 155–167.

26. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2018. 159 с.

27. Волинець А.Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях (За працями Л.С. Виготського, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера). *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* : монографія / за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. Ніжин : «Міланік», 2007. С. 134–142.

28. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4

29. Волкова Н. П., Олійник І. В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 16. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>

30. Вчителі України: кадровий потенціал. Тенденції та моделювання потреб до 2030 року. *Fama*. URL: <https://fama.agency/portfolio/vchyteli-ukrayiny-kadrovyy-potentsial-tendentsiyi-ta-modelyuvannya-potreb-do-2030-roku/>.

31. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

32. Галузяк В. М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця, 2019. Вип. 58. С. 55-63. URL: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2019-58-38-41>

33. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя*. Вінниця: Твори, 2018. С. 19 –53.

34. Галян І. Особистісні предиктори толерантності до невизначеності майбутніх педагогів. *Інсайд: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 10. С. 137–155. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970x/2023-10-7>

35. Галян І. Ціннісні уподобання української молоді в ситуації невизначеності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 46–54. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-74-4-46-54>

36. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 198-201. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_57

37. Гендерна сегрегація у фаховій передвищій та вищій освіті. *Cedos*. URL: <https://cedos.org.ua/researches/genderna-segregacziya-u-fahovij-peredvyshhij-ta-vyshhij-osviti/>

38. Головань М. С. Компетенція та компетентність: семантико-термінологічний дискурс. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*: матеріали II Міжвузівської науково-практичної конференції (1-2 грудня 2011 р., м. Суми). Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. С. 22-23. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/62968>

39. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*, 2001. № 2. С. 2–6

40. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

41. Гончарук Н. Методика проведення соціально-психологічного тренінгу. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2010. Вип. 7. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>

42. Гриценко Л. І., Капустюк О. М. Соціально-психологічне супроводження діалогу між учасниками реформування загальної середньої освіти : метод. рек. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : ІмексЛТД, 2022. 76 с.

43. Гузій Н. В. Проблемно-евристична спрямованість методичного арсеналу дидакалогічної підготовки майбутнього педагога-професіонала. *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті* : монографія / за ред. М.О.Лазарєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 10–26.

44. Гуляс І. Аксіопсихологічне проєктування життєвих досягнень особистості: технологічний аспект. *Психологія особистості*. 2021. Т. 11, № 1. С. 21–30. URL: <https://doi.org/10.15330/ps.11.1.21-30>

45. Гуляс І. Регулятивно-поведінковий вектор життєздійснення майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Психологічні науки»*. 2022. С. 14–23. URL: [https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2021.18\(63\).02](https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2021.18(63).02)

46. Дискурсивні технології самопроектування особистості: : монографія / Н. Чепелєва та ін. ; ред. Н. Чепелєва. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>

47. Дідух М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*. 2021. Т. 27, № 1. С. 56–64. URL: <https://doi.org/10.33270/03212801.56>

48. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи : Інформ.-аналіт. матеріали. 2021. 67 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Teachers_Report_2021-1.pdf

49. Дьяконов Г. Діалогічна парадигма в педагогіці - основа навчально-професійної практики майбутніх педагогів і психологів. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*/ ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. 2012. Вип. 102. С. 46-55.

50. Дьяконов Г. Діалогічні аспекти вищої освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 22-28. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_6

51. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу – наука про психічне, особистісне й духовне буття людини. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 26. С. 12-21.

52. Дьяконов Г. В. Психологія навчання у вищій школі: діалогічний підхід. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2013. № 121(1). С. 24–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(1)_8)

53. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей*. Київ : Міленіум, 2002. Вип. 6(9). С. 200–207.

54. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як чинник розвитку рефлексії в процесі професійної підготовки. *Актуальні проблеми практичної психології : збірн. наук. праць Міжнародн. наук.-практич. інтернет конф. (17 травня 2024 року, м. Одеса)*. Одеса, 2024. С. 68–69.

55. Засєкіна Л., Майструк В. Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. 2017. № 11. С. 187–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_11_27.

56. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

57. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

58. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во «МакДен», 2011. 432 с.

59. Казанжи М. Й. Діагностика фасилитивного потенціалу особистості. *Наука і освіта*. 2009. №9. С. 97-104

60. Казанжи М. Й. Фасилітація як основа та механізм ефективної адаптації іноземних студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. № 10. С. 65–70. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-10-65-70>

61. Карамушка Л.М. Тренінгова програма «Як зберегти та підтримати психічне здоров'я освітнього персоналу в умовах війни». *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні) : матеріали*

науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 27-28 квітня 2023 р.). Київ, 2023. С. 83-88. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735227/>

62. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника». Дрогобич : Посвіт, 2020. 434 с

63. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич, 2015. с. 78.

64. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2018. 720 с. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/3408>.

65. Карпенко З. Аксіопсихологія особистості студента. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II Всеукр. науково-практ. конф., м. Хмельницький, 24–25 квіт. 2014 р. Хмельницький, 2014. С. 18–20.

66. Кауфман С. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію / пер. з англ А. Марховська. Київ : Лаб., 2021. 400 с.

67. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. № 2. С. 136-140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_2_30

68. Кліманська М., Галецька І. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 9. С. 57–74. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.9.4>

69. Кокур О.М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірн. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. С. 292 - 301.

70. Кокур О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*. 2010. № 7. С. 182–190. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1728/1/Кокур_стаття_2010_1.pdf

71. Колтунович Т. А. Використання методу ННС Маршала Розенберга у вищій школі. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / наук. ред. Г.І. Сотська, М.П. Вовк. Вип. 6 (18). Київ-Чернівці: Букрек, 2023. С. 93–96. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/programi-i-zbirniki-materialiv/neperervna-pedagogchna-osvta-hh-stolttya---2023/>

72. Комаровська О.А. Мистецька освіта: передчуття змін і готовність учителя до них. *Мистецька освіта*. 2017. № 3 (85). С. 10-15.

73. Кондрашов М. М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Льотної академії*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 5. С. 357–362.

74. Кравчина Т. Психодіагностика рефлексії як метод її формування й розвитку у фахівців соціономічного профілю. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль 25–26 квітня 2024 року). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 41–46.

75. Кравчина Т. Рефлексивність як властивість суб'єкта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 94. С. 89–93. URL: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.94.17>

76. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. Вип. 82. Вінниця-Київ, 2015. С. 7–15.

77. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник НАПН України*. 2020. Т. 2, № 2. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305x-2020-2-2-14-3>

78. Крівшенко Л. М. Навчальний діалог — провідна складова евристичної освіти. *Наукові записки* : збірник наукових статей. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. Вип. 133. С. 115–128.

79. Крутій О. М. Діалогічність як умова пізнавального розвитку особистості в учбовій діяльності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. 2011. № 937, Вип. 45. С. 159-161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_937_45_38

80. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 145-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_30

81. Лапа В. М. Переваги тренінгу як інноваційного методу соціально-психологічного навчання в контексті формування комунікативної толерантності старшокласників. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 87-91.

82. Литвиненко С. А. Сучасні технології організації навчального процесу в підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : зб. наук. Праць. Рівне : РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. Вип. 2(14). С. 181-187.

83. Ліненко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2016. № 1. С. 72-76. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/1078>

84. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Вид. Дім «Слово», 2014. 304 с.

85. Логвись О. Дослідження психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. Т. 2, № 70. С. 192–200. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-70-192-200>

86. Логвись О. Я., Слободянюк О. Л. Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2022. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-286-2-25>

87. Маноха І. П. Учитель і учень сьогодні: антиномії сучасної освіти з позиції теорії поколінь. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2020. Т. 21, № 1. С. 65-82.

88. Матвійків І. Тренінг як засіб розвитку навчальної мотивації у процесі технологічної підготовки. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*. Київ–Львів–Бережани–Ломжа. 2024. Вип. 14. С. 110-116.

89. Матохнюк Л. О., Гальчевська Н. А. Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*. 2022. Вип. 38. С. 20-24. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.38.3>

90. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: монографія / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, С.О. Копилов та ін.; за ред. В.Л. Зликова. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 336 с.

91. Мешко Г., Мешко О. Професійна спрямованість як аксіологічна основа становлення професійно-педагогічної позиції особистості майбутнього педагога. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. 2025. № 2(42). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-2080-2089](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-2080-2089)

92. Михальчук Ю. О. Діалогічність свідомості особистості та діалогічна взаємодія: психологічний аспект вивчення. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. Т. 2. № 3. 2018. С. 74-79

93. Моначин І., Попик Т. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій*: Матеріали V Міжнар. науково-техн. конф. молодих уч. та студентів, м. Тернопіль, 17–18 листоп. 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 351–352. URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/20055>.

94. Мудрик А. Б. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми соціалізації особистості*: матеріали II науково-практичного семінару, м. Луцьк, 20 трав. 2015 р. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2015. С. 58–62. URL: <http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/11740>

95. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О.І. Бондарчук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.

96. Нікітін В. Мудрість освіти. Київ : Колесо Життя, 2024. 268 с.

97. Околович О., Клопота Є. Тренінг як засіб розвитку професійно значущих особистісних якостей педагогів інклюзивних груп. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2023. № 69. С. 130–143.

URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2023.69.10>

98. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Insight: the psychological dimensions of society*. 2023. № 9. С. 50–71.

URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-970x/2023-9-4>

99. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 4. С. 130 – 136.

100. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : АСК, 2002. 255 с

101. Освітні тренди та традиції у навчанні математики : монографія / О. М. Королук та ін. Житомир : Рута, 2024. 291 с.

102. Павелків Р. В. Теоретичні передумови вивчення проблеми самосвідомості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія Філософія. Психологія і педагогіка*. Остріг, 2002. С. 206–213.

103. Папуча М. Діалогічна позиція студентів-психологів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. № 42. С. 152–169.

URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-42.152-169>

104. Паркулаб О. Терапевтичний діалог як співтворчість консультанта і клієнта. *Габітус*. 2020. № 15. С. 187–197.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2020_15_33.

105. Партико Т. Б. Екзистенційна сповненість особистості у пізній дорослості. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 1. С. 150–164.

URL: <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.10>.

106. Пасічник І., Августюк М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. Т. 1, № 15. С. 4–13. URL: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-15-4-13>

107. Петренко І. В. Розкриття суб'єктами спілкування авторської інтенційності у процесі діалогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології* : зб.

наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 9. С. 399–406.

108. Пехота О. М. Прасол Н. О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. Харків : НТУ «ХП», 2015. Вип. 42 (46) : С. 348–355.

109. Помиткіна Л.В. Конгруентний спосіб життя як фактор розвитку індивідуальності особистості. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства* : монографія колективна / за ред. Л.В. Помиткіної, О.П.Хохліної. Київ : ТОВ «АльфаПК», 2019. С. 39-43

110. Помиткіна Л. В. Розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення з професійного самовизначення. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Т. 2, № 10. С. 258–262. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/52_2.pdf

111. Радчук Г. К. Аксіопсихологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. *Психологія особистості*. 2015. № 1 (6). С. 81–89.

112. Радчук Г. К. Смысловое переживание как условие получения личностного опыта в образовательной среде. *Научный журнал НПУ им. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психологические науки*: зб. наукових праць. Київ, 2009. №26 (50). Част.1. С. 108–114.

113. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль, ТНПУ, 2014. 380 с.

114. Радчук Г. Суб'єктна позиція студента як показник ціннісно-смыслового становлення особистості в освітньому середовищі вищої школи. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль 17-18 травня 2024 року. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2024. С. 27-31

115. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Т. 1, № 56. С. 15–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_1_4.

116. Радчук Г., Адамська З. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*. 2019. Т. 43, № 1. С. 122–130. URL: <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-122-130>

117. Радчук Г., Вінничук М. Особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2(74). С. 283–291. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-74-283-291>

118. Радчук Г., Вінничук М. Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : Матеріали науково-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 27–28 квіт. 2023 р. Київ, 2023. С. 539–543. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735227>.

119. Радчук Г. К. Діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу. *Комунікація як чинник транспарентності соціальної взаємодії: психологічний, історичний, правовий, економічний та політичний виміри* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 9-10 трав. 2024 р. Тернопіль : ЗУНУ, 2024. Т. 1. С. 171-175.

120. Романенко М. І., Висоцька О. Є. Гуманізм versus авторитаризм української освіти в контексті розвитку сучасної філософсько-освітньої парадигми. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2020. № 2. С. 31-40. URL: <https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2020.2.5>

121. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку XXI століття (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Харків, 2008. 20 с.

122. Савчин М. Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 49-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2016_4_8

123. Сагач О. М. Компетентнісний підхід у світлі парадигми неперервної педагогічної освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 178. С. 168-173.

124. Сакур А. Проблема гуманізації освіти в контексті особисто-орієнтованого підходу. *Філософські обрії*. 2012. № 28. С. 193–201.

125. Самойленко О., Лисак П. Психологічна готовність особистості як предмет наукового дослідження. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України*. 2019. Т. 2, № 13. С. 232–241. URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/psy_zbirnyk/article/view/177/158

126. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

127. Саух П., Саух Ю. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах Євроінтеграційних процесів*. 2015. С. 483–495. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19169>.

128. Світлична В. В., Чистіліна Т. О. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 83–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2013_2_13

129. Сергієнко І. Порівняльний аналіз діалогу в психодинамічному та експресивному напрямках арт-терапії. *Простір арт-терапії: творча інтеграція та трансформація в епоху плинного модерну*: матеріали XV Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф., м. Львів, 16-18 лют. 2018 р. Київ : Золоті ворота, 2018. С. 99–101.

130. Силадій І. М. Гуманізація і гуманітаризація освіти в контексті її демократизації. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 13. С. 93–102.

131. Силкіна С. О. Парадигма гуманізму в контексті сучасного філософського дискурсу. *Культура і сучасність* : зб. наук. праць. Київ : Міленіум. 2012. № 2. 262 с.

132. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 11. С. 836–850.

133. Сломен С., Фернбак Ф. Ілюзія знання. Чому ми ніколи не думаємо на самоті / пер. з англ М. Лузіна. Київ : Yakaboo Publishing, 2019. 344 с.

134. Соціальний діалог у вимірах когнітивного спілкування : монографія / за наук. ред. О. М. Кочубейник. Кропивницький, 2018. 232 с.

135. Стрельбицька С.М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. 2016. Т. 2. № 69. С. 151-155

136. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-сміслової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій : практ. посіб. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.

137. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

138. Татенко В. О. Філософсько-психологічні засади реформування освіти: суб'єктно-вчинковий підхід. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2012. Вип. 3. С. 179-202.

139. Татенко В. Суб'єктно-вчинковий підхід на службі у соціальній психології. *Психологія особистості*. 2015. № 1. С. 20-31.

140. Титаренко Т. Система психології Володимира Роменця як вчинок самопізнання. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 33-53.

141. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2022. 372 с.

142. Ткаченко О. А. Психолого-педагогічні умови самопроектування учителів як суб'єктів діалогізації освітнього процесу. *Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві*: науково-методичний посібник / кол.авторів; ред. Н.М.Токаревої. Кривий Ріг, 2022. С. 86-98.

143. Троцько А. Особливості виховної роботи в педагогічних університетах в умовах сучасних викликів Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої

освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практик Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції, 2017 С. 26-29 11 квітня 2017 року

144. Українська освіта у полум'ї війни: монографія / Н. Ничкало, О. Овчарук, В. Гордієнко, І. Іванюк; за ред. Н. Ничкало. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 208 с. URL: <https://doi.org/10.37472/NAES-DPEEA-2024>

145. Федорчук В. М., Волощук М. Б Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетентності в інклюзивному освітньому середовищі. *Інклюзія і суспільство*. 2022. Вип. 1. С. 63-68. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion-society-2022-1-9>

146. Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В.Г.Табачковського) / уклад.: Є. І. Андрос; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. Київ : Стилос, 2008. 528 с

147. Фромм Е. Мати або бути / пер. з англ. Г. Яновської. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2020. 304 с.

148. Халанський В. Проблеми діалогізації спілкування як духовно-психологічний вимір особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип.27. С. 145-149.

149. Цимбалюк Н. М., Калініченко В.І. Проблеми гуманітаризації вищої освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2010. № 891 С. 176–179.

150. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта : науковопрактичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. № 1 – 2. С. 128 – 134.

151. Чаркіна Т. Фасилітація як специфічний вид діяльності сучасного вчителя. *Гуманістична філософія освіти як складова успішних посттоталітарних трансформацій* : Матеріали IV міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 6–7 груд. 2018 р. Харків, 2019. С. 117–120.

152. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики. *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред. академіка С.Д. Максименка*. Київ : Нора-Друк, 2003. Вип. 23. С. 15-24.

153. Чепелєва Н. В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 1. № 2. 2011.

154. Чіксентмігаї М. Потік: Психологія оптимального переживання : видавничий дім SKYprint, 2016. 312 с.

155. Чудакова В. С. Алгоритм проведення, аналізу, обробки та інтерпретації результатів дослідження «самоактуалізації». *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. 3 (34). С. 45-59
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_11

156. Чуйко Г.В., Чапак Я.В., Колтунович Т.А. Толерантність до невизначеності у ситуації війни. *Psychological Journal*. 2024. Т. 10. № 1 (81). URL: <https://doi.org/10.31108/1.2024.10.1.2>

157. Шевченко А. Тренінгова програма «Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій в умовах Нової української школи». *Організаційна психологія Економічна психологія*. 2022. Т. 2, № 26. С. 139–153. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.16>.

158. Шевченко Н. Ф. Особливості розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у процесі професійної освіти. *Journal of Psychology Research*. 2024. Т. 27, № 10. С. 81–89. URL: <https://doi.org/10.15421/102109>

159. Шевченко Н. Ф., Обискалов І. С. Аналіз поняття «рефлексивність»: від давногрецьких філософів до сучасного дискурсу гуманітарних наук. *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society: Scientific monograph*. Riga, Latvia, 2023. Р. 267–294. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-326-2-15>

160. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors* : Collective monograph. Riga, Latvia, 2021. С. 342–359. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-34>

161. Шпак М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*. 2021. № 4. С. 115–121. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-4-15>

162. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Т. 12, № 10(55). С. 125–134. URL: [https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2020.10\(55\).12](https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2020.10(55).12)

163. Шулдик А., Шулдик Г. Структура та рівні прояву емпатії у педагогів. *Виклики сучасної психологічної науки країн ЄС: Перспективи інтеграції українського досвіду* : зб. тез методол. семінару з міжнар. участю, м. Київ-Умань, 26 верес. 2022 р. Київ, 2022. С. 90–93.

164. Яновська С., Севост'янов П., Туренко Р. Психометричні показники та адаптація методу Ч. Осгуда «семантичний диференціал» (українська версія методу). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2023 . № 74. С. 24-30. URL: <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2023-74-03>

165. Яновська Т. Особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів. *Психологія і особистість*. 2021. № 1(19). С. 238–254. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227327>

166. Ярая Т. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 09.00.07. Київ, 2014. 23 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/5782>.

167. Яценко Т. Метод активного соціально-психологічного навчання : індуктивно-дедуктивне обґрунтування. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С.164-173.

168. Яценко Т. С. Феномен партиципації як мова несвідомого. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 182–214. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-24>

169. Clarke N. Emotional Intelligence and Its Relationship to Transformational Leadership and Key Project Manager Competences. *Project Management Journal*. 2010. Vol. 41, no. 2. P. 5–20. URL: <https://doi.org/10.1002/pmj.20162>

170. Communicative Competence in Training Future Language and Literature Teachers / I. Halian et al. *Revista Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9, no. 29. P. 530–541. URL: <https://doi.org/10.34069/ai/2020.29.05.58>

171. Edwards-Groves C., Anstey M., Bull G. *Classroom talk: Understanding dialogue, pedagogy and practice*. Primary English Teaching Association. 2014. 168 p.
172. Existential phenomenology. *APA Dictionary of Psychology*. URL: <https://dictionary.apa.org/existential-phenomenology>.
173. Experimental Research of the Sense-Value Regulation of Future Teachers in Academic and Professional Activity / I. Halian et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13, no. 4. P. 509–523. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/495>
174. Finney D.J. Inference on means; the Normal distribution. *Statistics for Biologists*. Springer, Dordrecht, 1980. P. 66–80 URL: https://doi.org/10.1007/978-94-009-5855-5_6
175. Florkowski R., Wiza A., Banaszak E. The rogerian student-centered learning approach and the democratization of education. *Polish sociological review*. 2022. No. 218. P. 273–388. URL: <https://doi.org/10.26412/psr218.07>.
176. Fomin K. Criteria, indicators and levels of research of future teachers' readiness for organization of dialogic teaching for primary school students. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, no. 1. P. 112–121. URL: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.112-121>
177. Gamage K., Dehideniya D., Ekanayake S. Y. The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behavioral sciences (Basel)*. 2021. Vol 11, 102. URL: <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
178. Goleman, D. P. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. New York: Bantam Books, 1995. P. 249.
179. Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson, R.E. Multivariate Data Analysis. 7th Edition, Pearson, New York, 2010. 761 p.
180. Higher education in the twenty-first century: Vision and action, v. 1: Final report. *World conference on higher education in the twenty-first century: Vision and action*, Paris, 5–9 October 1998. Paris, 1998. 136 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345.locale=en>
181. Implementation of a coaching training for enhancing empathy and emotional intelligence skills in health science students: a prospective study / A.-

F. M. Encarnación et al. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, no. 1.
URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05076-z>

182. Jennings P. A. Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom. W. W. Norton & Company, 2015. 257 p.

183. Johany R. Abraham H. Maslow: His Theory of Human Nature and Its Social Implications. Russael Bk Johany, 2023. 104 p.

184. Kazanzhy M. Y. The role of facilitation in creating an inclusive educational environment. *Психологія життєвого простору особистості в сучасних умовах кризи, глобалізації та цифрової трансформації суспільного життя*, м. Одеса, 14–15 верес. 2023 р. 2023. URL: <https://doi.org/10.32837/11300.26391>

185. Knežić D., Elbers E., Wubbel T., Hajer M. Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher–Learner Interaction. *The Modern Language Journal*. 2013. Vol. 97, № 2. P. 490–505.

186. Knight J., Knight J. R., Carlson C. The Reflection Guide to Better Conversations. Corwin, 2015. 184 p.

187. Kupiec H. Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*. 2020. Vol. 42, no. 2. P. 77–91. URL: <https://doi.org/10.34766/fetr.v42i2.266>

188. Kwaśnica R. O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*. 2015. T. 18. No 3(71). P. 7-37.

189. Längle A. The existential fundamental motivations structuring the motivational process. *Motivation, Consciousness and Self-Regulation*. 2011. P. 27–42.

190. Längle A., Orgler C., Kundi M. The Existence Scale/ A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. *European Psychotherapy*. 2003. Vol. 4, no. 1. P. 135–151.

191. Lederman-Daniely D. Creation of the 'sphere of the between' in educational dialogue. *Contemporary Education Dialogue*. 2016. Vol. 13, no. 2. P. 195–212. URL: <https://doi.org/10.1177/0973184916640404>

192. Lin M.-L. Psychological Capital in Educational Context: Lifelong Learning and Beyond Hope. *International Journal of Social Science Studies*. 2021. Vol. 9, no. 3. P. 1. URL: <https://doi.org/10.11114/ijsss.v9i3.5199>

193. Liston D. P. The lure of learning in teaching. *Teachers College Record*. 2004. Vol. 3, no. 106. P. 459–486.

194. Little B. R., Balsari-Palsule S. Fates beyond traits: The dynamics and impacts of personal project pursuit. *The handbook of personality dynamics and processes*. 2021. P. 323–344. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813995-0.00013-3>

195. Luthans F., Youssef-Morgan C. M. Psychological capital: an evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*. 2017. Vol. 4, no. 1. P. 339–366. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

196. Martyniuk I. Psychosemantic analysis of students' attitudes towards different types of self-educational activities. *Psychological journal*. 2023. Vol. 9, no. 3. P. 39–48. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.3.4>

197. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. №15(3), P. 197–215. URL: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

198. Meshko H. M., Meshko O. I., Habrusieva N. V. The Impact of the War in Ukraine on the Emotional well-being of Students in the Learning Process. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2023. Vol. 11, no. 1. P. 55–65. URL: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7>

199. Miller R. L. (Ed.) Promoting psychological science: A Compendium of laboratory exercises for teachers of high school psychology. 2018. URL: <https://teachpsych.org/ebooks/promotingpsychscience>

200. Nolte-Laird, R. C. The sphere of between: Online dialogic encounters for positive peace (Thesis, Doctor of Philosophy). University of Otago. 2021. . 328 p. URL: <http://hdl.handle.net/10523/10785>

201. Oleś P. K., Puchalska-Wasył M. Dialogicality and personality traits. *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. pp. 241–252

202. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/word/dialogue>

203. Promoting Teachers' Social and Emotional Competence in Light of the Close Connection between Professional Role and Personal Characteristics: Preliminary Evidence of the Efficacy of the "ME4YOU" Training Program / E. Ciucci et al. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21, no. 4. P. 511. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph21040511>

204. Psycho-pedagogical training as a mean of forming the occupational stress resistance of future teachers / H. Meshko et al. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 166. P. 10023. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610023>

205. Relationship between emotional intelligence and coping strategies in junior athletes' behavior during extreme competitive situations / I. Halian et al. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24, no. 11. P. 1518–1527. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.11278>.

206. Rogers C. R., Freiberg H. J. Freedom to learn. 3rd ed. New York : Merrill, 1994. 355 p.

207. Schonert-Reichl K. A. Social and emotional learning and teachers. *The future of children*. 2017. T. 27, № 1. C. 137–155. URL: <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

208. Slobodianiuk O. The process of dialogue in education: origins and possibilities. *HUMANITARIUM*. 2019. Vol 43(1). P. 142-150. URL: <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-142-150>.

209. Sloman S., Fernbach P. Reasoning as collaboration. *The American Journal of Psychology*. 2018. Vol. 131, no. 4. pp. 493-496.

210. The problem of preserving and strengthening the occupational health of the teacher: a historical aspect / G. Tereshchuk et al. *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 104. 01003. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401003>

211. The skilled facilitator fieldbook : tips, tools, and tested methods for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches / R. Schwarz et al. New York : John Wiley & Sons, Ltd., 2005. 546 p.

212. Williams J. Beliefs, behaviours, and professional development of tutors in problem-based learning : Thesis to obtain the degree of Doctor. Erasmus University Rotterdam, 2012. 117 p. URL: <http://hdl.handle.net/1765/31100>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для майбутніх педагогів

Шановні студенти, просимо вас приділити декілька хвилин вільного часу для заповнення анкети. Долучившись до цього опитування, ви підвищите достовірність результатів дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей немає, важлива саме ваша суб'єктивна думка. Анкета цілком анонімна, тому розраховуємо на вашу щирість. Дякуємо.

1. Ви плануєте після закінчення університету займатись педагогічною діяльністю?

- так
- ні
- не визначився/лась

Диференційовані питання

2. Якщо на попереднє питання відповіли «так»

Як можете оцінити свою готовність до педагогічної діяльності?

- 1 – низька
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 – висока
-

3. Якщо на попереднє питання відповіли «ні»

Назвіть причину небажання працювати педагогом

- ще спочатку вступ до університету на педагогічну спеціальність не був моїм свідомим і вільним вибором;
- розвиватимусь як професіонал у межах своєї спеціальності, але без педагогічного компоненту;
- під час навчання в університеті розчарувався/лась у майбутній професії;
- інше

4. Яке, на вашу думку, головне завдання вчителя?

- добре пояснити матеріал
- надихнути учнів до самостійного пізнання
- чітко і структуровано подати інформацію
- виконати навчальний план
- інше

5. Якби ви описували ідеального вчителя, які слова використали б? (оберіть 3 варіанти)

- ерудований
- дисциплінований
- з почуттям гумору
- емпатійний (може проникнутись емоційним станом учня)
- зразковий
- щирий

- часто імпровізує
- чесний
- природній
- строгий
- чітко вкладається в план
- той, що поважає учнів
- гнучкий
- інше

6. Якими словами можете описати себе? (оберіть 3 варіанти)

- ерудований
- дисциплінований
- з почуттям гумору
- емпатійний (може проникнутись емоційним станом учня)
- зразковий
- щирий
- часто імпровізує
- чесний
- природній
- строгий
- чітко вкладається в план
- той, що поважає учнів
- гнучкий
- інше

7. Від чого насамперед, на вашу думку, залежить успіх педагога в його професійній діяльності?

- від характеру та здібностей;
- від спеціальної освіти;
- від зв'язків з «корисними» людьми;
- від везіння, щасливої долі, «фарту»;
- від щасливого випадку, збігу обставин;
- інше

8. Проаналізуйте зазначені нижче цінності і прорангуйте їх числами від 1 до 9: від найважливішої (1) – до найменш важливої (9), на вашу думку

- стати матеріально забезпеченою людиною;
- розвинути і реалізувати свої творчі можливості;
- отримати вищу освіту;
- стати інтелекгентною людиною;
- досягти високого духовного розвитку;
- розширити свій світогляд, розвинути ерудицію;
- обіймати високу посаду;
- досягти внутрішньої гармонії;
- приносити користь суспільству.

9. Спробуйте дати визначення поняттю «психологічна компетентність вчителя» _____

10. Як оцінюєте власний рівень психологічної компетентності?

- 1 – низький
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 – високий

11. Наскільки важливо педагогу, на вашу думку, знати свої психологічні особливості?

- 1 – зовсім не важливо
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 – дуже важливо

12. Оцініть рівень свого вміння рефлексувати (відчувати й аналізувати емоції, думки, що виникають у відповідь на педагогічну ситуацію)

- 1 – низький
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 – високий

13. Чи хотіли б ви з метою підвищення своєї психологічної компетентності взяти участь у соціально-психологічному тренінгу?

- так
- ні
- не визначився/лась

Основний психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження

Методика «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості – САМОАО» (А. Лазукіна, в адаптації Н. Каліної)

Інструкція. Вам пропонується опитувальник, кожен пункт якого містить два висловлювання, позначені літерами «а» і «б». З двох варіантів тверджень виберіть той, який вам більше подобається або краще узгоджується з вашими уявленнями, точніше відображає ваші думки, той, який більшою мірою відповідає вашому звичному способу поведінки. Тут немає хороших чи поганих, правильних або неправильних відповідей. Намагайтесь бути щирими.

1	а) Прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз. б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2	а) Я дуже захоплений своєю професійною справою. б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюся.
3	а) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я відчуваю себе зобов'язаним їй. б) Отримуючи послугу незнайомої людини, я не відчуваю себе зобов'язаним їй.
4	а) Мені буває важко розібратися в своїх почуттях. б) Я завжди можу розібратися у власних почуттях.
5	а) Я часто замислююся над тим, чи правильно я поведівся у тій чи іншій ситуації. б) Я рідко замислююся над тим, наскільки правильною є моя поведінка.
6	а) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти. б) Я рідко соромлюсь, коли мені говорять компліменти.
7	а) Здатність до творчості - природна властивість людини. б) Далеко не всі люди обдаровані здатністю до творчості.
8	а) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинами літератури і мистецтва. б) Я докладаю сил, намагаючись слідкувати за новинами літератури і мистецтва.
9	а) Я часто приймаю ризиковані рішення. б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10	а) Іноді я можу дати співрозмовникові зрозуміти, що він здається мені дурним і нецікавим. б) Я вважаю неприпустимим натякнути людині, що вона здається мені дурною і нецікавою.
11	а) Я люблю залишати приємне «на потім». б) Я не залишаю приємне «на потім».
12	а) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику. б) Я можу швидко і невимушено перервати розмову, яка є цікавою тільки одній стороні.
13	а) Я прагну досягти внутрішньої гармонії. б) Стан внутрішньої гармонії, швидше за все, є недосяжним.
14	а) Не можу сказати, що я собі подобаюся. б) Я собі подобаюся.
15	а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти. б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
16	а) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення. б) Цікавий, творчий зміст роботи - сам по собі нагорода.
17	а) Досить часто мені буває нудно.

-
- б) Мені ніколи не буває нудно.
-
- 18** а) Я не стану відступати від своїх принципів навіть заради корисних справ, які могли б розраховувати на людську вдячність.
б) Я б вважав за краще відступити від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
-
- 19** а) Іноді мені важко бути щирим.
б) Мені завжди вдається бути щирим.
-
- 20** а) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся і оточуючим.
б) Навіть коли я собі подобаюся, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
-
- 21** а) Я довіряю своїм спонтанним бажанням.
б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся обдумати.
-
- 22** а) Я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
б) Я не дуже засмучуюсь, якщо мені щось не вдається.
-
- 23** а) Егоїзм - природна властивість будь-якої людини.
б) Більшості людей егоїзм не притаманний.
-
- 24** а) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на невизначений час.
б) Я буду шукати відповідь на цікаве для мене питання, не зважаючи на витрати часу.
-
- 25** а) Я люблю перечитувати книги, що сподобалися мені.
б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаної.
-
- 26** а) Я намагаюся діяти так, як очікують інші.
б) Я не схильний замислюватися про те, чого чекають від мене інші.
-
- 27** а) Минуле, сьогодні і майбутнє постають для мене єдиним цілим.
б) Думаю, моє сьогодні не надто пов'язане з минулим або майбутнім.
-
- 28** а) Велика частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
-
- 29** а) Прагнучи розібратися в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовним.
б) Прагнення розібратися у людях цілком природно і виправдовує деяку нетактовність.
-
- 30** а) Я добре знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати.
-
- 31** а) Я відчуваю докори сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.
б) Я не відчуваю докорів сумління, коли серджусь на тих, кого люблю.
-
- 32** а) Людина повинна спокійно ставитися до того, що вона може почути про себе від інших.
б) Цілком природно образитися, почувши неприємну думку про себе.
-
- 33** а) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.
-
- 34** а) У складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами - це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
-
- 35** а) Люди рідко дратують мене.
б) Люди часто мене дратують.
-
- 36** а) Якби була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.
-
- 37** а) Головне в житті - приносити користь і подобатися людям.
б) Головне в житті - робити добро і служити істині.
-
- 38** а) Іноді я боюся видатися занадто ніжним.
б) Я ніколи не боюсь здатися занадто ніжним.
-
- 39** а) Я вважаю, що виразити свої почуття звичайно важливіше, ніж обдумувати ситуацію.
б) Не варто необдуманно виражати свої почуття, не зваживши ситуацію.
-
- 40** а) Я вірю в себе, коли відчуваю спроможність впоратися із завданнями, що стоять переді мною.
-

	б) Я вірю в себе навіть тоді, коли нездатний впоратися зі своїми проблемами.
41	а) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами. б) За своєю природою люди схильні піклуватися лише про власні інтереси.
42	а) Мене цікавлять усі нововведення у моїй професійній сфері. б) Я скептично ставлюся до більшості нововведень у своїй професійній сфері.
43	а) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям. б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення.
44	а) У мене завжди є своя власна точка зору щодо важливих питань. б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислухатися до думок поважних та авторитетних людей.
45	а) Секс без любові не є цінністю. б) Навіть без любові секс - дуже значуща цінність.
46	а) Я відчуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника. б) Я не відчуваю себе відповідальним за це.
47	а) Я легко мирюся зі своїми слабкостями. б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48	а) Успіх у спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому. б) Успіх у спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої достоїнства і приховати недоліки.
49	а) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досяг. б) Моя самоповага не залежить від моїх досягнень.
50	а) Більшість людей звикли діяти «по лінії найменшого опору». б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51	а) Вузька спеціалізація необхідна для справжнього вченого. б) Поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52	а) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання та творчості. б) У житті дуже важливо приносити користь людям.
53	а) Мені подобається брати участь в палких суперечках. б) Я не люблю суперечок.
54	а) Я цікавлюся передбаченнями, гороскопами, астрологічними прогнозами. б) Подібні речі мене не цікавлять.
55	а) Людина повинна трудитися заради задоволення своїх потреб та блага своєї сім'ї. б) Людина повинна трудитися, щоб реалізувати свої здібності та бажання.
56	а) У вирішенні особистих проблем я керуюся загальноприйнятими уявленнями. б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.
57	а) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття. б) Головне призначення волі - посилювати зусилля і збільшувати енергію людини.
58	а) Я не соромлюся своїх слабкостей перед друзями. б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59	а) Людині властиво прагнути нового. б) Люди прагнуть нового лише за потребою.
60	а) Я думаю, що неправильним є вислів «Вік живи - вік учись». б) Вираз «Вік живи - вік учись» я вважаю правильним.
61	а) Я думаю, що сенс життя полягає у творчості. б) Навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.
62	а) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична. б) Я не відчуваю труднощів, знайомлячись з людьми.
63	а) Мене засмучує, що значна частина життя проходить даремно. б) Не можу сказати, що якась частина мого життя проходить даремно.
64	а) Обдарованій людині неприпустимо нехтувати своїм обов'язком. б) Талант і здібності означають більше, ніж обов'язок.

- | | |
|----|--|
| 65 | а) Мені добре вдається маніпулювати людьми.
б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично. |
| 66 | а) Я намагаюся уникати прикросів.
б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, не рахуючись з можливим засмученням. |
| 67 | а) У більшості ситуацій я не можу дозволити собі бешкетувати.
б) Існує безліч ситуацій, де я можу дозволити собі бешкетувати. |
| 68 | а) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.
б) Критика практично не впливає на мою самооцінку. |
| 69 | а) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.
б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати. |
| 70 | а) Вибираючи для себе справу, людина повинна враховувати її суспільну значимість.
б) Людина повинна займатися перш за все тим, що їй цікаво. |
| 71 | а) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній сфері.
б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові. |
| 72 | а) Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя. |
| 73 | а) Я думаю, що люди повинні аналізувати себе і своє життя.
б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі. |
| 74 | а) Я намагаюся знайти підстави навіть для тих своїх вчинків, які здійснию просто тому, що мені цього хочеться.
б) Я не шукаю підстав для своїх дій і вчинків. |
| 75 | а) Я впевнений, що будь-хто може прожити своє життя так, як йому заманеться.
б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя, як хотілося б. |
| 76 | а) Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи зла.
б) Зазвичай оцінити людину дуже легко. |
| 77 | а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості. |
| 78 | а) Зазвичай мені легко переконати співрозмовника в своїй правоті.
б) У суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його. |
| 79 | а) Якщо я роблю щось виключно для себе, мені буває ніяково.
б) Я не відчуваю незручності у такій ситуації. |
| 80 | а) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.
б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє. |
| 81 | а) Вислів «Добро має бути з кулаками» я вважаю правильним.
б) Навряд чи правильним є вислів «Добро має бути з кулаками». |
| 82 | а) По-моєму, недоліки людей набагато помітніші, ніж їхні чесноти.
б) Чесноти людини побачити набагато легше, ніж її недоліки. |
| 83 | а) Іноді я боюся бути самим собою.
б) Я ніколи не боюсь бути самим собою. |
| 84 | а) Я намагаюся не згадувати про свої колишні неприємності.
б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі. |
| 85 | а) Я вважаю, що метою життя має бути щось значне.
б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно має бути щось значне. |
| 86 | а) Люди прагнуть до того, щоб розуміти і довіряти одне одному.
б) Знаходячись у колі власних інтересів, люди не розуміють інших. |
| 87 | а) Я намагаюся не бути «білою вороною».
б) Я дозволяю собі бути «білою вороною». |
| 88 | а) У довірчій бесіді люди зазвичай щирі.
б) Навіть в довірчій бесіді людині важко бути щирою. |
| 89 | а) Буває, що я соромлюся проявляти свої почуття.
б) Я ніколи цього не соромлюся. |
| 90 | а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили. |

	б) Я маю право очікувати від людей оцінки того, що я для них роблю.
91	а) Я виявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємна вона. б) Я рідко виявляю свою прихильність до людей, не будучи впевненим, що вона взаємна.
92	а) Я думаю, що у спілкуванні треба відкрито виявляти своє невдоволення іншими. б) Мені здається, що у спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.
93	а) Я мирюся з протиріччями у самому собі. б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94	а) Я прагну відкрито виражати свої почуття. б) Думаю, що у відкритому вираженні почуттів завжди є елемент нестриманості.
95	а) Я впевнений у собі. б) Не можу сказати, що я впевнений у собі.
96	а) Досягнення щастя не може бути головною метою людських взаємин. б) Досягнення щастя - головна мета людських взаємин.
97	а) Мене люблять, бо я на це заслуговую. б) Мене люблять, бо я сам здатен любити.
98	а) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним. б) Життя без любові гірше, ніж нерозділене кохання у житті.
99	а) Якщо розмова не вдалася, я пробую вибудувати її по-іншому. б) Зазвичай в тому, що розмова не склалася, винна неухважність співрозмовника.
100	а) Я намагаюся справити на людей гарне враження. б) Люди бачать мене таким, який я є насправді.

Шкала екзистенції (ES) (А. Ленгле, К. Орглер)

Інструкція. Вам буде запропоновано 46 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку в реєстраційному бланку, вибравши варіант відповіді, який вам найбільше підходить:

- 3 – не правильно
- 2 – не правильно (за рідкісними винятками)
- 1 – скоріше не правильно
- 1 – скоріше правильно
- 2 – правильно (за рідкісними винятками)
- 3 – правильно

Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь.

№	Твердження	-3	-2	-1	1	2	3
1.	Часто я кидаю навіть важливу роботу, якщо зусилля, які потрібні, стають надто неприємними.						
2.	Я відчуваю, що ті завдання, які переді мною стоять, мають для мене значення.						
3.	Для мене щось має значення лише тоді, коли це відповідає моєму бажанню.						
4.	У моєму житті немає нічого цінного.						
5.	Найбільше мені подобається займатися самим собою – моїми турботами, бажаннями, мріями.						
6.	Зазвичай я буваю розсіяний.						
7.	Навіть якщо я багато зробив, я не задоволений, тому що відчуваю, що не зробив того, що було важливим.						

№	Твердження	-3	-2	-1	1	2	3
8.	Я завжди орієнтуюся на очікування інших і дію відповідно до цього.						
9.	Мені властиво відкладати неприємні рішення на потім.						
10.	Мене легко відволікти, навіть якщо я зайнятий тим, що мені подобається.						
11.	У моєму житті немає нічого такого, чому я хотів би себе присвятити.						
12.	Я часто не розумію, чому саме я маю це робити.						
13.	Я думаю, що те життя, яке я веду, ні на що не придатне.						
14.	Мені важко розуміти сенс речей.						
15.	Я можу поводитися з самим собою як з добрим другом.						
16.	Я надто мало часу приділяю тому, що є по-справжньому важливим.						
17.	У мене ніколи відразу не буває ясності з приводу того, що я можу зробити в будь-якій ситуації.						
18.	Я багато роблю тільки тому, що я маю це робити, а не тому, що я хочу це зробити.						
19.	Якщо виникають проблеми, я легко втрачаю голову.						
20.	Я часто роблю те, що можна з таким самим успіхом зробити і пізніше.						
21.	Мені щоразу цікаво, що принесе день.						
22.	Найчастіше, тільки почавши діяти, я розумію, які наслідки має прийняте рішення.						
23.	Якщо я повинен ухвалити рішення, я не можу покластися на свої почуття.						
24.	Невпевненість у результаті справи утримує мене від її виконання.						
25.	Я ніколи точно не знаю, за що я відповідаю.						
26.	Я відчуваю внутрішню вілью.						
27.	Через те, що життя не дало здійснитися моїм бажанням, я відчуваю себе обділеним.						
28.	Коли я бачу, що не маю вибору, я відчуваю полегшення.						
29.	Є ситуації, в яких я відчуваюся зовсім безпорадним.						
30.	Я роблю багато такого, в чому я по-справжньому не розбираюся.						
31.	Зазвичай я не знаю, що у ситуації є важливим.						
32.	Виконання власних бажань стоїть для мене на першому місці.						
33.	Мені важко перейнятися почуттями інших.						
34.	Було б краще, якби мене не було.						
35.	Багато з того, з чим я пов'язаний, чуже мені.						
36.	Мені подобається формувати власну думку.						
37.	Я відчуваю, що розриваюся, бо водночас роблю так багато речей.						

38.	Мені не вистачає сил, щоб довести до кінця навіть найважливіші речі.						
№	Твердження	-3	-2	-1	1	2	3
39.	Я роблю багато просто так, особливо не замислюючись.						
40.	Ситуація для мене лише тоді має інтерес, коли вона відповідає моїм бажанням.						
41.	Коли я хворію, то не знаю, що робити з часом.						
42.	Я рідко бачу, що я маю різні можливості для дії.						
43.	Я вважаю навколишній світ одноманітним.						
44.	Питання, чи хочу я щось зробити, рідко постає переді мною, тому що найчастіше є те, що я повинен робити.						
45.	У моєму житті немає нічого дійсно хорошого, тому що все має свої плюси та мінуси.						
46.	Моя внутрішня несвобода і залежність завдають мені багато клопоту.						

Методика оцінювання емоційного інтелекту (ЕІ) Н. Холла

Інструкція. Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя. Будь ласка, зробіть позначку в бланку, відповідно до своєї відповіді:

- 3 – повністю не згоден;
- 2 – в основному не згоден;
- 1 – частково не згоден;
- 1 – частково згоден;
- 2 – в основному згоден;
- 3 – повністю згоден.

№	Висловлювання	-3	-2	-1	1	2	3
1.	Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.						
2.	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.						
3.	Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.						
4.	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.						
5.	Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.						
6.	Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.						
7.	Я слідкую за тим, як я себе почуваю.						
8.	Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.						
9.	Я здатний вислухати проблеми інших людей.						
10.	Я не зациклююсь на негативних емоціях.						
11.	Я чуйних до емоційних потреб інших.						
12.	Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.						
13.	Я можу примусити себе знову і знову стати перед лицем перешкод.						
14.	Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.						

№	Висловлювання	-3	-2	-1	1	2	3
15.	Я адекватно реауюю на настрій, спонукання і бажання інших людей.						
16.	Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.						
17.	Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.						
18.	Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.						
19.	Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".						
20.	Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.						
21.	Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.						
22.	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.						
23.	Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.						
24.	Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.						
25.	Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.						
26.	Я здатний покращити настрій інших людей.						
27.	Зі мною можна порадитися з питань взаємин між людьми.						
28.	Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.						
29.	Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.						
30.	Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.						

Тест-опитувальник фасилитивного потенціалу особистості (М. Казанжи)

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень. Просимо відповісти, наскільки відповідає кожне з цих тверджень вашій звичайній поведінці, вчинкам, ставленню до людей, поглядам на життя тощо. Зробіть позначку у відповідній клітинці: «так»; «мабуть, так»; «мабуть, ні»; «ні».

№	Твердження	Так	Мабуть, так	Мабуть, ні	Ні
1.	Легко можу підняти настрій людині				
2.	При вирішенні важливого для людини питання прагну не нав'язувати свою думку, а допомогти їй зробити свій вибір				
3.	Часто спонукаю людей робити добрі вчинки				
4.	Громадська думка не може змусити мене кинути людину наодинці зі своїми проблемами				
5.	Часто відчуваю потребу допомогти іншій людині				
6.	Допомога іншій людині є цінністю для мене				
7.	Відчуваю момент, коли людина потребує підтримки				
8.	Готовий поділитися своїми думками, ідеями, якщо це для когось виявиться корисним				
9.	У сприянні іншій людині мої слова не розходяться зі справами				

№	Твердження	Так	Мабуть, так	Мабуть, ні	Ні
10.	Власні проблеми ніколи не стануть перешкодою для надання допомоги людині, що її потребує				
11.	Мене окрилюють позитивні зміни в людині, які сталися за моєї безпосередньої участі				
12.	Вважаю за краще більше піклуватися про себе, ніж допомагати іншим				
13.	Легко надаю емоційну підтримку				
14.	Іноді я будує плани допомоги людині, яка потребує її, але не наважується звернутися до когось				
15.	Легко допомагаю людині повірити у свої сили				
16.	Без жалю кидаю справу, що не має до мене прямого відношення				
17.	Не дуже потребує допомоги і не надто прагну її надавати				
18.	Завжди ставлюся до людини так, як хотів би, щоб вона ставилася до мене				
19.	Мене вважають чуйною людиною				
20.	Вважаю, що потрібно розвивати переваги людини, а не боротися з її недоліками				
21.	Знайомі та друзі часто звертаються до мене за допомогою і часто отримують її				
22.	Сприяючи людині, я ніколи не створюю лише видимість активної діяльності				
23.	Мені важко зосереджуватися на справах, які не мають для мене жодного практичного сенсу				
24.	Допомога людям наповнює моє життя змістом				
25.	Без зусиль можу надихнути і підбадьорити однією своєю присутністю				
26.	Допомагаючи комусь, часто наперед планую свої дії				
27.	Люди часто кажуть, що спілкування зі мною сприятливо впливає на їхній настрій, цілеспрямованість, впевненість у собі				
28.	Виконую свої обіцянки, не зважаючи на те, зручно мені це чи ні				
29.	Мені цікава діяльність, спрямована на розвиток іншої людини				
30.	Навіть у найнеприємнішій людині можу роздивитись добрі сторони				
31.	У спілкуванні найчастіше створюю атмосферу невимушеності та підтримки				
32.	Легко і правильно розумію ті особливості людини, які вона ще не розкрила, але які є сильною стороною її особистості				
33.	Енергійна участь у чийось справах для мене нехарактерна				
34.	Для блага людини часто свідомо стримую свої спонукання втрутитися у її долю				
35.	Часто подумки повертаюся до людей, яким не зміг допомогти через різні причини				
36.	Іноді уявляю людину такою, якою вона могла б стати, якби її життєві обставини склалися більш сприятливо				
37.	Часто без засудження та обговорення провини просто співпереживаю людині				
38.	Чітко усвідомлюю межі своїх можливостей				

№	Твердження	Так	Мабуть, так	Мабуть, ні	Ні
39.	Вмію впливати на емоції та переживання іншого				
40.	Виявляю наполегливість, домагаючись позитивних змін у людині				
41.	Якщо хтось хоче мені допомогти, я завжди запитую себе: «Яку вигоду він хоче з цього отримати?»				
42.	Допомагаючи людині, орієнтуюсь на її цілі та цінності, а не свої				
43.	Можна змінити людину теплим, неупередженим, відкритим ставленням до неї				
44.	Готовий з розумінням і повагою поставитися до будь-якого рішення іншої людини				
45.	Мені легко знайти слова, які підтримують віру людини у свої сили				
46.	Найчастіше мені не вистачає енергії на допомогу самому собі, не кажучи вже про інші				
47.	Мені подобається гасло «Порятунок потопаючих – справа рук самих потопаючих»				
48.	Допомагаючи іншим, люди насправді прагнуть піднятися у власних очах				
49.	Вмію щиро радіти та щиро засмучуватися не лише з близькими мені людьми				
50.	Легко відокремлюю правдиве і хибне у розповіді				
51.	Допомога, щира участь у справах людей, продемонстровані мною, вже стали прикладом для наслідування				
52.	Коли справа стосується іншої людини, я стаю дуже обов'язковим				
53.	Допомагаючи комусь, я більше думаю про позитивний результат, ніж побоююся поганого				
54.	Люди конкурують один з одним, тому ніхто не зацікавлений у розвитку іншої людини				
55.	Відчуваю психічний стан іншої людини				
56.	Знаю, які мої риси сприяють впливу на іншу людину				
57.	Сприяю взаєморозумінню між людьми				
58.	Мабуть, я більше мрію про те, як щось зроблю для людини, ніж намагаюся це реально здійснити				
59.	У мене погіршується настрій, коли я дізнаюся про якісь успіхи, досягнення знайомих мені людей				
60.	Вірю в те, що всі люди за своєю природою прекрасні, але часто самі про це не знають				

Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С) (адаптація В. Олефіра, В. Боснюка)

Інструкція. У таблиці нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів у верхній частині таблиці, наскільки ви погоджуєтеся з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти.

№	Твердження	Категорично не згоден	Не згоден	Частково згоден	Згоден	Абсолютно згоден
1	Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи виконувати пов'язані з навчанням завдання/цілі					
2	Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні					
3	Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням					
4	В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається					
5	Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами					
6	Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті					
7	Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше					
8	Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє					
9	Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються					
10	У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)					
11	Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ					
12	Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще					

Короткий п'ятифакторний опитувальник особистості С.Гослінга, П.Ренфру і В.Свонна TIPI (TIPI-UKR) (адаптація М. Кліманської та І. Галецької)

Інструкція. Нижче наведено перелік якостей, які можуть бути, або можуть не бути характерними особисто для вас. Поставте, будь ласка, біля кожного твердження оцінку, наскільки ви погоджуєтесь із кожним із них. Оцініть, в якій мірі запропонована пара характеристик стосується Вас особисто, навіть якщо одна з них підходить Вам більше, ніж друга.

Абсолютно не погоджуюсь	1
Швидше не погоджуюся	2
Швидше погоджуюся	3
Абсолютно погоджуюся	4
Не погоджуюся	5
Важко сказати	6
Погоджуюся	7

Бачу себе як людину, яка є

- 1 _____ Товариська, активна
- 2 _____ Критична, конфліктна
- 3 _____ Сумлінна, дисциплінована
- 4 _____ Тривожна, схильна перейматися
- 5 _____ Відкрита до нового, різностороння
- 6 _____ Стримана, тиха
- 7 _____ Тактовна, співчутлива, приязна
- 8 _____ Неорганізована, легковажна
- 9 _____ Спокійна, емоційно стабільна
- 10 _____ Не любить змін і пошуку нових рішень

Методика «Професійний профіль вчителя»

Інструкція. У запропонованому бланку наведені протилежні за сенсом пари слів, за допомогою яких можна описати різні компоненти професійної діяльності вчителя. Будь ласка, уявіть себе в ролі вчителя і дайте власну оцінку поданих компонентів: спочатку оберіть полюс, до якого ближче розташована ваша оцінка, потім визначте міру прояву даної якості та виставите позначку під відповідним числом. Якщо Ви вважаєте обидва полюси вираженими в однаковій мірі, відмітьте нуль. У результаті у кожній із нижче наведених шкал має стояти лише одна позначка

Робота вчителя									
Важка	3	2	1	0	1	2	3	Легка	
Приємна	3	2	1	0	1	2	3	Неприємна	
Некорисна	3	2	1	0	1	2	3	Корисна	
Відповідальна	3	2	1	0	1	2	3	Невідповідальна	
Учень									
Пасивний	3	2	1	0	1	2	3	Активний	
Розумний	3	2	1	0	1	2	3	Нерозумний	
Вихований	3	2	1	0	1	2	3	Невихований	
Зацікавлений	3	2	1	0	1	2	3	Незацікавлений	
Педагогічний процес									
Динамічний	3	2	1	0	1	2	3	Одноманітний	
Консервативний	3	2	1	0	1	2	3	Креативний	
Безконфліктний	3	2	1	0	1	2	3	Конфліктний	
Стресовий	3	2	1	0	1	2	3	Розслаблений	
Самоаналіз і саморозвиток									
Важливі	3	2	1	0	1	2	3	Неважливі	
Нудні	3	2	1	0	1	2	3	Цікаві	
Недоступні	3	2	1	0	1	2	3	Доступні	
Демотивуючі	3	2	1	0	1	2	3	Мотивуючі	

Перевірка нормальності розподілу емпіричних даних

	Шкали	Шاپіро-Уїлка		Асиметрія	Експес
		Статистика	Значущість	Статистика	Значущість
Потреба в самоактуалізації	Орієнтація в часі	0,958	0,000	-0,102	-0,627
	Цінності	0,974	0,001	-0,121	-0,380
	Погляд на природу людини	0,964	0,000	-0,141	-0,297
	Потреба в пізнанні	0,943	0,000	-0,250	-0,392
	Креативність	0,979	0,006	-0,075	-0,063
	Автономність	0,979	0,007	0,232	-0,293
	Спонтанність	0,976	0,003	0,247	-0,031
	Саморозуміння	0,953	0,000	0,426	-0,478
	Аутосимпатія	0,975	0,002	0,226	-0,655
	Контактність	0,951	0,000	0,088	-0,758
	Гнучкість у спілкуванні	0,954	0,000	0,236	-0,256
	Заг. показник самоактуалізації	0,982	0,016	0,389	0,345
Екзист. наповненість	Самодистанціювання	0,981	0,010	-0,124	0,677
	Самотрансценденція	0,987	0,084	-0,113	-0,388
	Свобода	0,980	0,010	0,344	-0,135
	Відповідальність	0,976	0,002	-0,352	0,467
	Персональність	0,985	0,048	-0,269	0,248
	Екзистенційність	0,983	0,023	0,012	0,351
	Екзистенційна наповненість	0,984	0,035	-0,161	0,291
Емоційний інтелект	Емоційна обізнаність	0,916	0,000	-1,202	1,995
	Управління емоціями	0,990	0,185	-0,167	-0,314
	Самотивація	0,975	0,002	-0,565	0,475
	Емпатія	0,933	0,000	-0,977	1,201
	Розпізнавання емоцій інших людей	0,938	0,000	-1,015	1,747
	Інтегральний рівень ем. інтелекту	0,952	0,000	-0,866	2,411
Фасилітативний потенціал	Емоційний компонент	0,979	0,006	-0,358	-0,001
	Когнітивний компонент	0,988	0,123	-0,208	0,040
	Поведінковий компонент	0,982	0,018	0,042	0,163
	Вольовий компонент	0,975	0,002	-0,471	0,418
	Потребово-мотиваційний компонент	0,969	0,000	0,349	-0,381
	Ціннісно-смиловий компонент	0,981	0,011	0,305	-0,061
	Актуалізаційна складова	0,980	0,009	0,120	-0,323
	Ресурсна складова	0,985	0,041	-0,376	0,570
	Заг. рівень фасилітативного потенціалу	0,985	0,045	-0,197	0,303
Психол. капітал	Самоефективність	0,973	0,001	-0,235	0,005
	Надія	0,965	0,000	0,114	0,197
	Резильєнтність	0,960	0,000	-0,436	0,050
	Оптимізм	0,963	0,000	-0,301	0,808
	Психологічний капітал	0,985	0,047	-0,181	0,729

Велика п'ятірка рис	Екстраверсія	0,976	0,003	-0,132	-0,560
	Дружелюбність	0,964	0,000	-0,406	0,085
	Добросовісність	0,953	0,000	-0,392	-0,597
	Емоційна стабільність	0,979	0,007	-0,023	-0,252
	Відкритість новому досвіду	0,974	0,001	-0,076	-0,486
Професійний профіль вчителя	Робота: Легка-Важка	0,812	0,000	1,226	1,014
	Робота: Приємна-Неприємна	0,934	0,000	-0,092	-0,441
	Робота: Корисна-Некорисна	0,674	0,000	-1,910	3,103
	Робота: Відповідальна-Невідповідальна	0,513	0,000	-2,456	5,319
	Учень: Активний-Пасивний	0,899	0,000	-0,560	-0,308
	Учень: Розумний-Нерозумний	0,877	0,000	-0,806	-0,009
	Учень: Вихований-Невихований	0,883	0,000	-0,576	-0,603
	Учень: Зацікавлений-Незацікавлений	0,845	0,000	-0,551	-0,647
	Процес: Динамічний-Одноманітний	0,865	0,000	-0,871	0,128
	Процес: Креативний-Консервативний	0,885	0,000	-0,534	-0,912
	Процес: Безконфліктний-Конфліктний	0,929	0,000	-0,055	-0,904
	Процес: Розслаблений-Стресовий	0,898	0,000	-0,461	-0,923
	Саморозвиток: Важливі-Неважливі	0,667	0,000	-1,844	2,878
	Саморозвиток: Цікаві-Нудні	0,789	0,000	-1,425	1,550
	Саморозвиток: Доступні-Недоступні	0,854	0,000	-1,006	0,745
	Саморозвиток: Мотивуючі-Демот.	0,816	0,000	-1,259	1,162

Результати кореляційного аналізу

Таблиця Г.1

Матриця кореляцій мотиваційно-ціннісного компонента

	Прагнення до самоактуалізації	Орієнтація в часі	Цінності	Погляд на природу людини	Автономність	Спонтанність	РОБОТА Легка	РОБОТА Приємна	УЧЕНЬ Активний	УЧЕНЬ Розумний	УЧЕНЬ Вихований	УЧЕНЬ Зацікавлений	ПРОЦЕС Динамічний	ПРОЦЕС Консервативний	Персональність	Екзистенційність
Прагнення до самоактуалізації	1	,489**	,521**	,263**	,650**	,687**	,083	,156*	,222**	-,028	,069	,167*	,083	,074	,462**	,552**
Орієнтація в часі	,489**	1	,328**	,002	,216**	,204**	,107	,067	,205**	,026	,172*	,101	,114	,024	,388**	,328**
Цінності	,521**	,328**	1	,166*	,205**	,144*	-,016	,184*	,102	-,083	-,084	-,073	,129	-,005	,474**	,409**
Погляд на природу людини	,263**	,002	,166*	1	-,067	,094	,196**	,075	,123	,101	,099	,127	,080	,030	,010	-,006
Автономність	,650**	,216**	,205**	-,067	1	,513**	,014	,063	,042	-,192**	-,035	-,005	-,064	-,034	,177*	,364**
Спонтанність	,687**	,204**	,144*	,094	,513**	1	,012	,091	,206**	-,025	,041	,140	,001	,040	,198**	,218**
РОБОТА Легка	,083	,107	-,016	,196**	,014	,012	1	-,061	,163*	-,085	-,005	-,028	-,145*	,026	-,019	-,007
РОБОТА Приємна	,156*	,067	,184*	,075	,063	,091	-,061	1	,315**	,295**	,269**	,338**	,259**	,037	,188**	,150*
УЧЕНЬ Активний	,222**	,205**	,102	,123	,042	,206**	,163*	,315**	1	,394**	,471**	,484**	,210**	,125	,027	,002
УЧЕНЬ Розумний	-,028	,026	-,083	,101	-,192**	-,025	-,085	,295**	,394**	1	,676**	,591**	,379**	,036	-,054	-,151*
УЧЕНЬ Вихований	,069	,172*	-,084	,099	-,035	,041	-,005	,269**	,471**	,676**	1	,784**	,455**	,184*	-,043	-,116
УЧЕНЬ Зацікавлений	,167*	,101	-,073	,127	-,005	,140	-,028	,338**	,484**	,591**	,784**	1	,539**	,141	-,036	-,080
ПРОЦЕС Динамічний	,083	,114	,129	,080	-,064	,001	-,145*	,259**	,210**	,379**	,455**	,539**	1	,445**	,074	-,002
ПРОЦЕС Консервативний	,074	,024	-,005	,030	-,034	,040	,026	,037	,125	,036	,184*	,141	,445**	1	,062	,004
Персональність	,462**	,388**	,474**	,010	,177*	,198**	-,019	,188**	,027	-,054	-,043	-,036	,074	,062	1	,799**
Екзистенційність	,552**	,328**	,409**	-,006	,364**	,218**	-,007	,150*	,002	-,151*	-,116	-,080	-,002	,004	,799**	1

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Матриця кореляцій комунікативно-перцептивного компонента

	Контактність	Гнучкість	Екстраверсія	Емоційна стабільність	ПРОЦЕС Безконфл.	ПРОЦЕС Розслабл.	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомот.	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Емоційний інтелект
Контактність	1	,611**	,339**	,239**	-,046	-,013	,017	,313**	,182*	-,009	,032	,138
Гнучкість	,611**	1	,257**	,170*	-,052	-,167*	,175*	,291**	,152*	,101	,077	,201**
Екстраверсія	,339**	,257**	1	,148*	-,193**	-,175*	-,124	,299**	,151*	,039	,228**	,156*
Емоційна стабільність	,239**	,170*	,148*	1	-,074	-,200**	-,121	,471**	,164*	-,112	-,016	,104
ПРОЦЕС Безконфліктний	-,046	-,052	-,193**	-,074	1	,354**	-,009	-,152*	-,057	-,174*	-,179*	-,147*
ПРОЦЕС Розслаблений	-,013	-,167*	-,175*	-,200**	,354**	1	-,132	-,338**	-,072	-,051	-,131	-,184*
Емоційна обізнаність	,017	,175*	-,124	-,121	-,009	-,132	1	,355**	,552**	,669**	,521**	,772**
Управління емоціями	,313**	,291**	,299**	,471**	-,152*	-,338**	,355**	1	,671**	,320**	,409**	,703**
Самомотивація	,182*	,152*	,151*	,164*	-,057	-,072	,552**	,671**	1	,529**	,578**	,843**
Емпатія	-,009	,101	,039	-,112	-,174*	-,051	,669**	,320**	,529**	1	,736**	,821**
Розуміння емоцій інших	,032	,077	,228**	-,016	-,179*	-,131	,521**	,409**	,578**	,736**	1	,821**
Емоційний інтелект	,138	,201**	,156*	,104	-,147*	-,184*	,772**	,703**	,843**	,821**	,821**	1

Таблиця Г.3

Матриця кореляцій фасилітативного компонента

		Фасилітативний потенціал								
		Е	К	П	В	ПМ	ЦС	Дружелюбність	Саморозуміння	Аугосимпатія
Фасилітативний потенціал	Емоційний комп.	1	,720**	,451**	,746**	,152*	,501**	,235**	,171*	,145*
	Когнітивний комп.	,720**	1	,458**	,701**	,002	,610**	,118	,079	,114
	Поведінковий комп.	,451**	,458**	1	,416**	,337**	,381**	,236**	,145*	,037
	Вольовий комп.	,746**	,701**	,416**	1	,108	,519**	,156*	,153*	,273**
	Потребово-мотиваційний комп.	,152*	,002	,337**	,108	1	-,011	,043	,154*	-,027
	Ціннісно-смысловий	,501**	,610**	,381**	,519**	-,011	1	,018	-,109	-,037
	Дружелюбність	,235**	,118	,236**	,156*	,043	,018	1	-,044	-,094
	Саморозуміння	,171*	,079	,145*	,153*	,154*	-,109	-,044	1	,576**
	Аугосимпатія	,145*	,114	,037	,273**	-,027	-,037	-,094	,576**	1

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

Матриця кореляцій рефлексивно-розвивального компонента

	Самоефективність	Надія	Резильєнтність	Оптимізм	Психологічний капітал	Потреба у пізнанні	Креативність	Добросовісність	Відкритість до досвіду	САМОРОЗВИТОК Цікаві	САМОРОЗВИТОК Доступні	САМОРОЗВИТОК Мотивуючі
Самоефективність	1	,559**	,559**	,492**	,835**	,226**	,184*	,274**	,216**	,218**	,173*	,235**
Надія	,559**	1	,588**	,409**	,801**	,016	,198**	,326**	,109	,236**	,349**	,253**
Резильєнтність	,559**	,588**	1	,342**	,778**	,196**	,292**	,306**	,239**	,286**	,248**	,247**
Оптимізм	,492**	,409**	,342**	1	,730**	,106	,115	,085	,075	,056	,210**	,115
Психологічний капітал	,835**	,801**	,778**	,730**	1	,175*	,247**	,309**	,202**	,248**	,308**	,267**
Потреба у пізнанні	,226**	,016	,196**	,106	,175*	1	,311**	,089	,185*	,170*	-,020	,195**
Креативність	,184*	,198**	,292**	,115	,247**	,311**	1	-,006	,178*	,300**	,174*	,279**
Добросовісність	,274**	,326**	,306**	,085	,309**	,089	-,006	1	,107	,150*	,123	,087
Відкритість до досвіду	,216**	,109	,239**	,075	,202**	,185*	,178*	,107	1	,251**	,098	,203**
САМОРОЗВИТОК Цікаві	,218**	,236**	,286**	,056	,248**	,170*	,300**	,150*	,251**	1	,396**	,598**
САМОРОЗВИТОК Доступні	,173*	,349**	,248**	,210**	,308**	-,020	,174*	,123	,098	,396**	1	,368**
САМОРОЗВИТОК Мотивуючі	,235**	,253**	,247**	,115	,267**	,195**	,279**	,087	,203**	,598**	,368**	1

Прим.: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05

**Матриця повернутих компонент факторного аналізу структури
особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу**

	Компонента			
	1	2	3	4
Автономність	0,848			
Аутосимпатія	0,824			
Спонтанність	0,819			
Контактність	0,726			
Саморозуміння	0,680			
Гнучкість у спілкуванні	0,663			
Екстраверсія	0,634			
Управління емоціями	0,423	0,511		
Емпатія		0,891		
Емоційна обізнаність		0,873		
Розуміння емоцій		0,866		
Самотивація		0,657		
Дружелюбність	-0,419	0,494		
Самотрансценденція		0,473	0,432	
Надія			0,793	
Резильєнтність			0,754	
Самоефективність			0,710	
Цінності			0,698	
Оптимізм			0,606	
Відповідальність			0,582	
Самодистанціювання			0,568	
Добросовісність			0,525	
Свобода			0,464	
Вольовий компонент фасилітативного потенціалу				0,828
Когнітивний компонент фасилітативного потенціалу				0,819
Емоційний компонент фасилітативного потенціалу				0,780
Ціннісно-смісловий компонент фасилітативного потенціалу				0,756

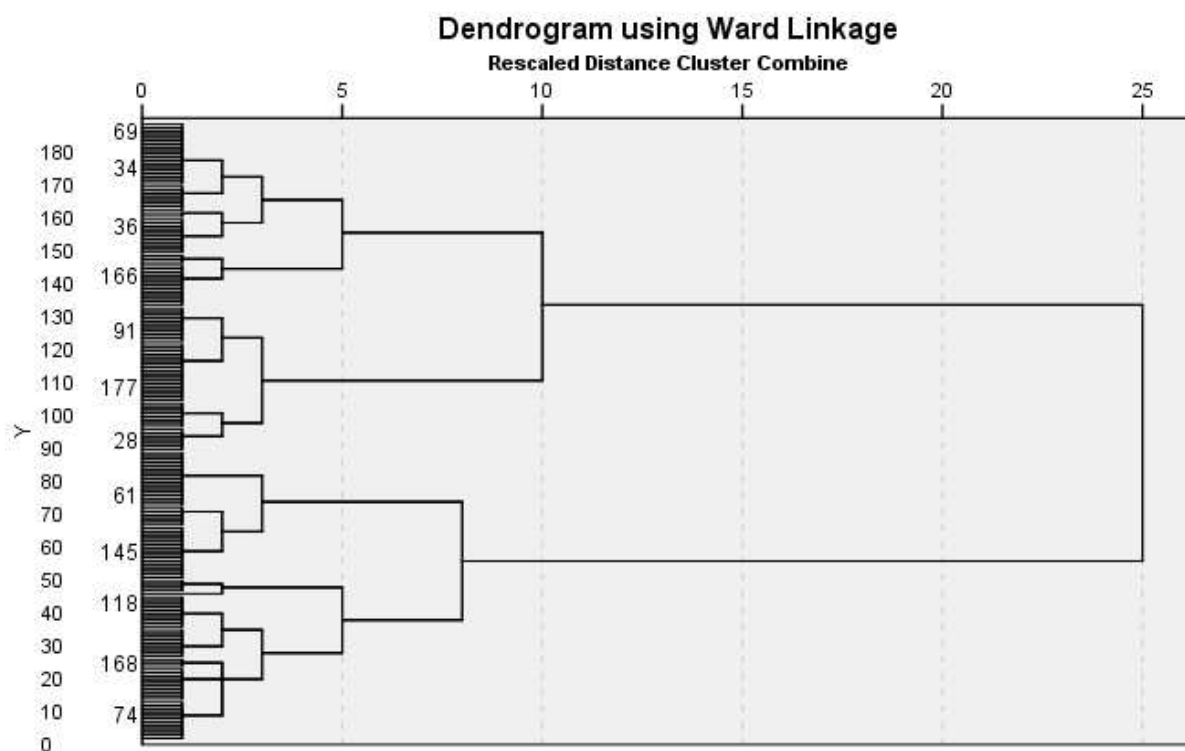


Рис. Е.1 Дендрограма структури вибірки за результатами ієрархічного кластерного аналізу (метод Ворда)

Робочий зошит учасника соціально-психологічного тренінгу



2
0
2
5

РОБОЧИЙ ЗОШИТ

учасника соціально-психологічного
тренінгу для майбутніх педагогів

**Діалог починається з мене:
шлях до педагогічної
майстерності**





ПРАВИЛА РОБОТИ

Запишіть правила, визначені групою на першому занятті

ПРО ТРЕНІНГ

Це практичний курс для майбутніх педагогів, спрямований на розвиток навичок діалогічного спілкування, фасилітації, емоційного інтелекту та рефлексії. Програма допоможе вам краще розуміти себе, вибудовувати ефективний діалог з учнями та створювати атмосферу довіри в навчальному середовищі. Цей тренінг — це не просто набір методик викладання, а простір для усвідомлення власної ролі в освіті, де кожен учасник відчуває себе почутим і значущим.

Програма охоплює 12 занять, тривалість кожного — 2 години.

ЯК ПРАЦЮВАТИ З РОБОЧИМ ЗОШИТОМ?

Цей матеріал створений для вашого особистісного розвитку. Використовуйте його для виконання практичних завдань, занотовування важливих думок та аналізу отриманого досвіду. Ви зможете не лише засвоїти теоретичні концепції, а й адаптувати їх під свій унікальний стиль спілкування та викладання.

У зошиті виділені лише деякі вправи і стислі інформаційні повідомлення – значно більше ви отримаєте в процесі тренінгової взаємодії.

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

- Осмислите власну роль у професійному та особистісному розвитку.
- Оволодієте ефективними техніками комунікації та рефлексії.
- Сформуєте власний стиль взаємодії в освітньому середовищі.
- Отримаєте практичні інструменти для побудови конструктивного діалогу.
- Навчитесь розв'язувати конфлікти та долати комунікативні бар'єри.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ

Блок 1. Відкрий себе

Дзеркало особистості

01

Погляд всередину себе

02

Поклик серця

03

Поруч і разом

04

Блок 2. Гармонія взаємодії

Міст довіри

05

Секрет у щирості

06

Слухати і чути

07

Таємниця емпатії

08

Конфлікт – не сварка

09

Блок 3. Внутрішнє світло

Мій внутрішній компас

10

Відкрите серце – відкритий світ

11-12

1. ДЗЕРКАЛО ОСОБИСТОСТІ

Мета: встановити емоційний контакт між учасниками, створити довірливу атмосферу взаємоповаги та відкритості; сприяти формуванню позитивної мотивації до самопізнання та розвитку; активізувати зацікавленість у тренінговому процесі як засобі особистісного та професійного зростання; ознайомити з концепцією освітнього діалогу.



Освітній діалог

Діалог — це основа справжнього навчального процесу. Часто це поняття спрощують до простої розмови між двома людьми, але його зміст значно глибший.

Варто згадати, що корінь "dia-" у грецькій мові означає "крізь", "через", а не "два". Тобто діалог — це процес, у якому знання, смисли та цінності проходять через взаємодію людей, перетворюючи її на спільне пізнання.

Ще Сократ у своїх маєвтичних бесідах використовував діалог як метод навчання, допомагаючи співрозмовникові самостійно доходити до істини через серію запитань. Таким чином, справжній діалог — це не просто передача інформації від учителя до учня, а процес, у якому народжуються нові знання, поглиблюється розуміння та відбувається особистісний розвиток.

Важливим у діалозі є не лише обмін словами, а глибше проникнення у внутрішній світ співрозмовника, формування довіри та готовності бути відкритим.

Освітній діалог — це глибокий процес взаємодії, що проходить "крізь" особистість учасників, формує їхні цінності та розширює смислові горизонти. Це спосіб побудови навчального середовища, у якому учень і вчитель стають партнерами у відкритті знань та власному розвитку.

Подумайте:

- Чи був ваш власний досвід навчання у школі освітнім діалогом?
- Як ви ставитесь до такого підходу в освіті?
- У своїй майбутній роботі хотіли б використовувати освітній діалог?



«Мій внутрішній ресурс»

Продовжіть речення. Можливо, ця вправа розповість вам щось нове про себе. Працюйте самостійно, а після цього можете поділитися з учасниками тренінгу та близькими людьми.

"Я є..." – мої найкращі якості.

"Я маю..." – люди, місця, ресурси, на які можу покластися.

"Я вмію..." – мої навички та сильні сторони.

"Я буду..." – дії, що допоможуть досягнути мети.



«Дерево моєї особистості»

Ця вправа допоможе глибше усвідомити свою багатогранність, дослідити особистісні риси в різних сферах життя. Уявіть, що ваша особистість – це дерево. Намалуйте його, наповнюючи символами чи словами.

- Коріння – ваші внутрішні якості, риси характеру, які формують вас як людину.
- Стовбур – ваші основні переконання та цінності.
- Гілки – різні сфери життя (навчання, сім'я, дружба, кар'єра, творчість).
- Листя чи плоди – ваші досягнення, сильні сторони, життєві уроки.



«Дерево моєї особистості»

Рефлексія:

- Яку частину було найпростіше/найскладніше зобразити?
- Що виявилось несподіваним?
- Як ця вправа допомогла вам краще зрозуміти себе?



«Рефлексія заняття №1»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. ПОГЛЯД ВСЕРЕДИНУ СЕБЕ

Мета: сприяти формуванню позитивного самоствавлення та розвитку адекватної самооцінки; допомогти учасникам усвідомити свої сильні сторони та потенціал; розвинути навички рефлексії та аналізу власних психологічних характеристик; стимулювати глибше самопізнання та розуміння потреби в особистісному та професійному саморозвитку.



Притча «Ворона і павич»

У парку палацу на гілку апельсинового дерева сіла чорна ворона. По доглянутому газону гордо ходив павич. Ворона прокаркала: «Хто допоміг такому безглуздому птахові з'явитися в нашому парку?

З якою зарозумілістю він ступає, ніби це султан власною персоною! Погляньте тільки, які у нього потворні ноги, а його оперення — що за огидний синій колір. Такий колір я б ніколи не носила. Свій хвіст він тягне за собою, ніби лисиця». Ворона замовкла, вичікуючи. Павич помовчав якийсь час, а потім відповів, сумно посміхаючись: «Думаю, що в твоїх словах немає правди. Те погане, що ти про мене говориш, пояснюється нерозумінням. Ти говориш, що я гордий, тому що ходжу з високо піднятою головою, так що пір'я на плечах у мене піднімається дибки, а подвійне підборіддя псує мені шию. Насправді ж, усе що завгодно, тільки не гордовитий. Я чудово знаю все, що потворного є в мені, знаю, що ноги мої в зморшках. Якраз це більше за все і засмучує мене, тому-то я і піднімаю так високо голову, щоб не бачити своїх непривабливих ніг. Ти бачиш тільки те, що у мені непривабливе, і закриваєш очі на мої переваги і мою красу. Хіба тобі це не прийшло в голову? Те, що ти називаєш потворним, якраз більше за все подобається людям...»

Подумайте:

- Чи трапляються подібні ситуації в житті?
- Як би ви почувались на місці павича?
- Чого вчить притча?



«Мої сильні сторони і зони розвитку»

На попередньому занятті ви вже визначали свої найкращі риси характеру – тепер пригадайте їх і спробуйте доповнити список. Після цього запишіть ті особистостісні риси, які ви хотіли б змінити, вдосконалитись. Обговоріть в тренінговій групі.

Сильні сторони	Зони розвитку

Рефлексія:

- Що нового ви дізналися про себе, про інших учасників?
- Які риси було легше віднайти, а про які розповідати? Чому?



«Бінго»

Складіть аркуш паперу А-5 вертикально навпіл, а потім без ножиць, пальцями «виріжте» фігурку людини – «Бінго».

Після цього запишіть свою мрію, улюблене місце відпочинку, улюблену книгу, захоплення, страву так, як показано на прикладі. У груповому обговоренні знайдіть людей зі спільними інтересами.

Рефлексія:

- У кого співпала одна позиція? У кого декілька?
- Чи є учасники, у яких не співпала жодна з позицій?
- Що ви відчували виконуючи цю вправу?





«Рефлексія заняття №2»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

3. ПОКЛИК СЕРЦЯ

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні мотиви та цілі у навчанні й викладанні; розвинути усвідомлення значущості вчителя у розвитку майбутніх поколінь; сприяти розкриттю власних гуманістичних цінностей, розумінню особистісного сенсу педагогічної праці та виявленню шляхів для професійної самореалізації.



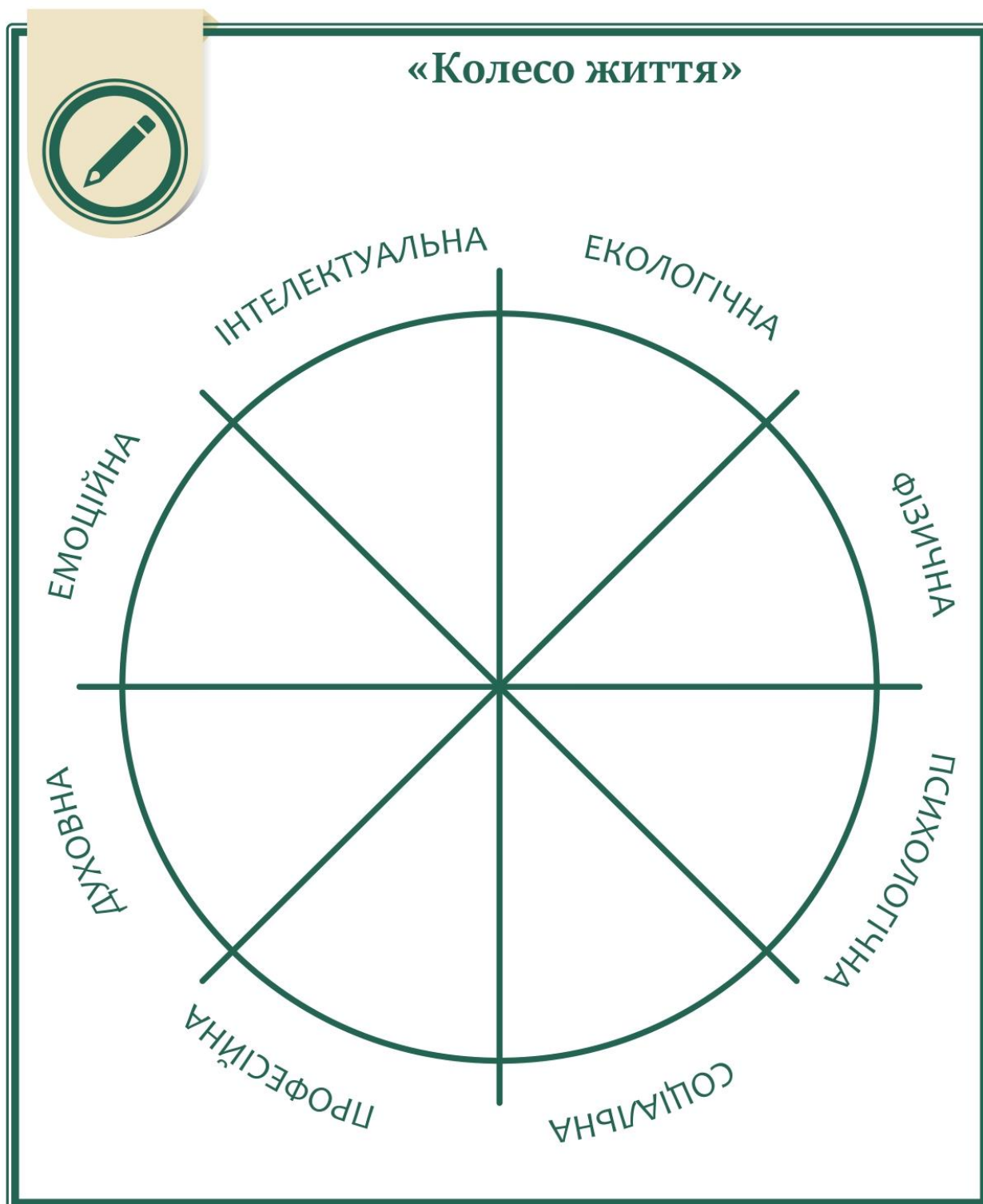
«Колесо життя»

Ця вправа допоможе усвідомити власні життєві орієнтири та навчитись моделювати своє майбутнє у різних сферах розвитку.

Поміркуйте, якою особистістю ви хочете стати у майбутньому. Уявіть свої життєві перспективи, мрії та цілі. За концепцією «Колесо життя» визначте, яких результатів ви прагнете досягти у кожній сфері:

- Духовний розвиток: Які духовні цінності керують вашим життям? Як ви реалізовуєте їх у повсякденному житті?
- Інтелектуальний розвиток: Наскільки допитливим та відкритим до знань ви хочете бути? Як ви розвиватимете свої творчі та аналітичні здібності?
- Емоційне благополуччя: Наскільки розвиненою є ваша емоційна чутливість? Як ви підтримуєте баланс між емоційністю та самоконтролем?
- Фізичне здоров'я: Як ви дбатимете про своє тіло та самопочуття? Що для вас означає здоровий спосіб життя?
- Соціальні зв'язки: Наскільки важливим для вас є відчуття приналежності до спільноти? Як ви будете взаємини з іншими людьми?
- Професійна діяльність: Чи приносить вам робота задоволення та відчуття значущості? Які кроки ви зробите для досягнення кар'єрних цілей?
- Екологічна свідомість: Чи усвідомлюєте ви вплив своїх дій на життя інших людей? Якими принципами керуєтеся у ставленні до природи та ресурсів?
- Психологічний комфорт: Чи перебуваєте ви в гармонії з собою? Як ви ставитеся до власних можливостей та обмежень?

Запишіть свої ідеї, сформулювавши їх як конкретні цілі або наміри.



Рефлексія:

- У яких сферах вам було найлегше сформулювати бажані зміни?
- Що виявилося найскладнішим у цій вправі?
- Як особисте стратегічне планування допоможе реалізувати прагнення?



«Трояндовий куц»

Уявіть себе куцем троянд і намалюйте його. Вправа складається з трьох етапів: релаксація з використанням мисленневих образів, малювання та опитування після малювання.



Питання після малювання:

- Як вам живеться у ролі куця?
- Розкажіть про свої квіти, про своє листя.
- У вас є шипи? Якщо ні, то як ви захищаєтесь. Ви добрий чи злий куц?
- Розкажіть про своє стебло і гілки, про своє коріння.
- Де ви живете, чи подобається вам там? Які предмети вас оточують?
- Хто доглядає за вами і як? Вам це подобається?
- Як ви ставитесь до теперішньої погоди? Що з вами відбувається, коли погода змінюється?

Рефлексія після обговорення в групі:

- Як вам було працювати у мікрогрупах?
- Чи легко було ділитися своїми відчуттями?



«Рефлексія заняття №3»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

[illegible]

4. ПОРУЧ І РАЗОМ

Мета: сприяти згуртуванню групи через усвідомлення спільних цінностей та професійних орієнтирів; розвинути навички осмислення інформації через її особистісне значення, дослідити проблему відчуженості у навчанні та шляхи її подолання; активізувати процес усвідомлення кожного учасника освітнього процесу як активного співтворця знань і значень.



Навчена безпорадність

Концепція "навченої безпорадності" була сформульована американським психологом Мартіном Селігманом у 1967 році. Він проводив експерименти з тваринами, а згодом цей феномен був підтверджений і у людей.

Людина, яка неодноразово стикається з ситуаціями, де її дії не приносять результату, починає вірити, що вона безсила вплинути на своє життя. У сфері освіти навчена безпорадність є серйозною проблемою, оскільки вона формує в учня пасивність, знижену мотивацію та віру у власні можливості. Учні, які неодноразово зазнавали невдач або стикалися з жорсткою критикою, можуть дійти висновку, що їхні зусилля не мають значення. Це призводить до небажання пробувати знову, навіть у сприятливих умовах.

Що сприяє формуванню навченої безпорадності?

- Суворі критика та покарання – якщо учень отримує лише негативні оцінки своїх зусиль без підтримки та розуміння, він поступово втрачає впевненість у собі.
- Неефективні педагогічні методи – авторитарний стиль викладання, відсутність діалогу, механічне засвоєння матеріалу без рефлексії знижують активність учня.

Навчена безпорадність – це не вроджена риса, а набута модель поведінки, яку можна змінити через підтримку, позитивний зворотний зв'язок і створення умов для активного навчання. Роль педагога – не тільки навчати, а й допомагати учням вірити у власні можливості.

Подумайте:

- Чи вбереглися ви самі від навченої безпорадності?
- Які наслідки може мати ця проблема в довгостроковій перспективі?



«Портрет ідеального вчителя»

Вправа складається з трьох частин: індивідуальна робота (запишіть 5–7 ключових рис, цінностей та професійних якостей вчителя, якого ви вважаєте ідеальним), робота в мікрогрупах (у мікрогрупах порівняйте свої списки, разом сформууйте узагальнений портрет, узгодивши 5–6 головних якостей), презентація (представник від групи демонструє результати).

Індивідуальна робота	Робота в мікрогрупах

Рефлексія:

- Які якості повторювалися найчастіше?
- Чи є такі риси, які вас здивували або змусили замислитися?
- Які з цих характеристик ви вже маєте, а які хотіли б розвивати?



«Мій знак»

Намалюйте на наступному аркуші будь-який символ, знак, предмет – будь-що, що асоціюється з власною особистістю. Підпишіть малюнок своїм тренінговим іменем.

Після цього кожен учасник по колу має передавати свій малюнок сусідові справа. Завдання: написати навколо символу якесь побажання, комплімент, в адресу автора малюнку. Вправа продовжується допоки малюнки з написами не повернуться до власників.



«Мій знак»

Рефлексія:

- *Що ви відчуваєте, дивлячись на свій малюнок тепер?*
- *Впізнаєте, кому належать слова?*
- *Як почувались, даючи компліменти іншим?*
- *Чи є в групі символ, який вас здивував, вразив?*



«Рефлексія заняття №4»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

5. МІСТ ДОВІРИ

Мета: сприяти формуванню довірливих стосунків у групі; ознайомити учасників із концепцією фасилітації як ефективного методу педагогічної взаємодії, з принципами суб'єкт-суб'єктної взаємодії; допомогти виявити внутрішні ресурси для самореалізації у професії та розширити бачення власного педагогічного стилю; закріпити техніки уважного спілкування та розвитку групової динаміки.



Педагогічна фасилітація і суб'єкт-суб'єктні стосунки

У традиційної моделі освіти вчитель є головним носієм знань, а учень – пасивним слухачем. Однак зараз більшої значущості набуває фасилітація, тобто підтримка навчального процесу через створення умов для самостійного пізнання.

Один із головних теоретиків цього підходу – Карл Роджерс – підкреслював, що вчитель-фасилітатор не передає готові знання, а допомагає учням самостійно відкривати нове та рефлексувати власний досвід. Для цього педагогу потрібно мати не лише практичні навички, а й особистісні риси, які дозволили б бути щирим і емпатійним для доброзичливої освітньої взаємодії.

Фасилітація допомагає створити довірливу атмосферу, підвищити рівень автономності учнів, сприяти глибокому розумінню матеріалу через активну взаємодію, формувати відповідальність за навчальний процес. Роль вчителя так не втрачається, а передбачається перехід від авторитарного стилю викладання до партнерської взаємодії,

Тут особливого значення набувають суб'єкт-суб'єктні стосунки: визнання особистісної рівноцінності учня і вчителя, співпраця у створенні знань замість пасивного засвоєння інформації, повага до думок, переживань і досвіду кожного учасника освітнього процесу. При такому підході учень перестає бути лише споживачем знань, а стає автором власного навчання.

Подумайте:

- Чи є недоліки в такому підході? Якщо так, то які?
- Які труднощі постають перед вчителем-фасилітатором?



«Два випадки з життя»

Пригадайте два випадки з власного навчального досвіду. Коротко занотуйте історії, описуючи ситуацію, вашу реакцію та відчуття.

а) Коли вчитель взаємодіяв як фасилітатор, підтримував, поважав вашу думку, створював умови для активного навчання.

б) Коли вчитель діяв авторитарно, ігнорував ініціативу учнів, диктував свою позицію, не допускав діалогу.

Поділіться своїми історіями в мікрогрупах. Обговоріть, які почуття викликали ці ситуації, як вони вплинули на ваше навчання та ставлення до навчального предмета.

Рефлексія:

- Що було спільного у випадках фасилітативного підходу?
- Які почуття викликали авторитарні дії вчителя?
- Як взаємодія вчителя впливала на вашу мотивацію?
- Чому суб'єкт-суб'єктні стосунки сприяють кращому навчанню?
- Що з цього досвіду ви візьмете для власної педагогічної практики?



«Рефлексія заняття №5»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

6. СЕКРЕТ У ЩИРОСТІ

Мета: розкрити поняття автентичності та конгруентності у професійному спілкуванні; розвинути навички щирої, відкритої комунікації; навчити підтримувати інших та усвідомлювати важливість безкорисливої допомоги в освітньому середовищі; формувати вміння гармонійно поєднувати емоційну виразність і професійну стійкість.



Автентичність та конгруентність вчителя

Автентичність і конгруентність інколи використовують як синоніми, але частіше як близькі, та не тотожні поняття. Автентичність означає загальну здатність діяти відповідно до своїх переконань і цінностей, бути собою у взаємодії з іншими.

Конгруентність – це узгодженість між внутрішнім станом та зовнішнім вираженням, прояв автентичності в конкретній ситуації. У педагогічній діяльності ці риси є основою довіри та ефективного навчання.

У згаданому раніше підході Карла Роджерса конгруентність є однією з ключових якостей педагога. Конгруентний педагог не приховує своєї особистості за професійною маскою, не грає ролі, а залишається собою. Це не означає повної відкритості чи відсутності професійних меж, але передбачає чесність, послідовність та щирий інтерес до учнів. Такий вчитель визнає свої помилки, демонструє людяність та емоційну залученість, що мотивує учнів до навчання. Якщо педагог декларує важливість партнерства, але поводить себе авторитарно, або говорить про повагу до думки учнів, але не зважає на неї, цей дисонанс підсвідомо відчувається та знижує рівень взаємодії.

Для розвитку конгруентності педагогові потрібно усвідомлювати власні емоції та не придушувати їх, а конструктивно виражати. Важливо діяти відповідно до своїх цінностей, рефлексувати власну поведінку та бути відкритим до діалогу. Чесність і щирість формують атмосферу довіри, без якої ефективний освітній процес неможливий.

Подумайте:

- Чи можливо проявляти конгруентність, не виходячи за межі професіоналізму?



«Щоб говорити правду»

Запишіть 4 твердження про себе: три з них – правильні, одне – неправильне.

Слухаючи повідомлення інших учасників, занотуйте ті, які вважаєте правдивими. Перевірте свої припущення у спільному обговоренні.

Рефлексія:

- Наскільки легко було підібрати твердження про себе?
- Що вас здивувало у фактах інших учасників?



«Маски»

Намалюйте 2 маски, які уособлюють 2 частини вашого «Я»:

- Я-реальне – те, як ви себе бачите;
- Я-дзеркальне – як, на вашу думку, вас бачать інші.

Можете використовувати різні кольори, символи. Не надавайте особливого значення художнім умінням – важливі емоції, які ви вкладаєте у процес.

Рефлексія:

- Наскільки ваша внутрішня маска відрізняється від зовнішньої?
- Чи легко вам залишатися автентичним у професійному середовищі (на досвіді навчальних практик)? В особистому житті?
- Чи є ситуації, коли доводиться приховувати свої почуття? Чому?
- Як знайти баланс між роллю вчителя та власною особистістю?



«Маски»

Внутрішня маска – Я-реальне

Зовнішня маска – Я-дзеркальне



«Рефлексія заняття №6»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

7. СЛУХАТИ І ЧУТИ

Мета: допомогти учасникам адаптуватися до різних комунікативних стилів; розвинути гнучкість у спілкуванні та вміння керувати власними емоційними реакціями; розвинути навички активного слухання та ефективного зворотного зв'язку; ознайомити з технікою «Я-висловлювання» як засобом ефективного педагогічного діалогу.



Ненасильницьке спілкування

Концепція ненасильницького спілкування (Nonviolent Communication, NVC), розроблена Маршаллом Розенбергом, є ефективним методом взаємодії, що ґрунтується на емпатії, чесності та усвідомленому вираженні почуттів і потреб.

Для педагога цей підхід допомагає будувати довірливі стосунки з учнями, запобігати конфліктам та створювати атмосферу взаємоповаги. Основними складовими ненасильницького спілкування Маршалл Розенберг визначив:

- спостереження – опис ситуації без оцінок і звинувачень (*“Я помічаю, що ти часто відволікаєшся під час пояснення”*);
- почуття – вираження власних емоцій, викликаних ситуацією (*“Я відчуваю розчарування, коли бачу, що учні не залучені в обговорення”*);
- потреби – пояснення, чому певна ситуація викликає такі почуття (*“Мені важливо, щоб між нами був взаємний інтерес і розуміння”*);
- прохання – конструктивна пропозиція для вирішення ситуації (*“Чи можеш ти приділити більше уваги завданню, щоб ми разом його розглянули?”*).

Важливо використовувати «Я-висловлювання», практикувати активне слухання, ставити відкриті запитання, підтримувати висловлення почуттів.

Ненасильницьке спілкування сприяє формуванню культури конструктивного діалогу, допомагає педагогові глибше розуміти потреби дітей та зменшувати рівень конфліктності в навчальному процесі.

Подумайте:

- Як часто в повсякденному житті ви практикуєте ненасильницьке спілкування?
- Ви докладаете до цього зусилля чи це природньо для вас?



«Рефлексія заняття №7»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

8. ТАЄМНИЦЯ ЕМПАТІЇ

Мета: ознайомити учасників з основами емоційної саморегуляції та розвитку емпатії як ключової навички педагога; навчити ефективно розпізнавати та розуміти емоційні стани інших людей; використовувати емпатію для створення довірливого освітнього середовища; поглибити процес міжособистісного пізнання через практичні вправи.



Емоційний інтелект і емпатія

Для педагога розвиток емоційного інтелекту є критично важливим, адже емоційна атмосфера в класі значною мірою залежить від його стану та реакцій. Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також зчитувати почуття інших людей.

Деніел Гоулман, один із провідних дослідників цієї теми, виділяє п'ять ключових складових: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Далі трішки детальніше про дві з них.

Емпатія – це здатність поставити себе на місце іншого, зрозуміти його почуття та реагувати з повагою. Вона не означає лише співчуття, а й вміння бачити ситуацію очима іншої людини. Наприклад, якщо учень розгублений через невдалий виступ, замість критики вчитель може сказати: «Я бачу, що ти хвилюєшся. Спробуймо ще раз, і я допоможу тобі краще підготуватися». Такий підхід не тільки підтримує учня, а й формує довірливі стосунки.

Саморегуляція – здатність керувати власними емоціями, стримувати імпульсивні реакції та зберігати рівноваженість у складних ситуаціях. При цьому важливо залишатися уважним до своїх емоцій, розуміти їх, а не придушувати. Практики саморегуляції включають усвідомлене дихання, внутрішню паузу перед реакцією, техніки перемикання уваги, когнітивну рефлексію тощо. Такий підхід не лише допомагає контролювати власні емоції, а й навчає учнів конструктивного спілкування.

Подумайте:

- Як оцінюєте рівень розвитку свого емоційного інтелекту?
- Ви емпатійна людина?
- Які наслідки може мати придушення емоцій, а не керування ними?



«Щоденник емоцій»

Протягом дня записуйте всі свої емоції і події, які їх викликали. Додатково можна використовувати фломастери для позначення кольору емоцій або смайлики.

Пам'ятайте, що немає поганих чи хороших емоцій – всі вони важливі. Велика частина подій самі по собі нейтральні. А емоції – це лише наша реакція на них.

Емоція	Подія, яка їх викликала

Рефлексія:

- Як ви почувались, відстежуючи свої емоції? Чи були труднощі?
- Які емоції ви усвідомлювали автоматично?
- Які емоції стали для вас несподіванкою?



«Релаксація малюванням»

Важливим є не вміння малювати, а здатність висловити свою емоцію в абстрактній формі, через колір і лінію. *Правшам рекомендується малювати лівою рукою, а шульгам – навпаки.*

1. Намалюйте емоційний стан. Розслаблено, лівою рукою малюйте лінії, кольорові плями, фігури. Уявіть собі, що ви переносите на папір ваш, наприклад, тривожний настрій, ніби матеріалізуючи його.

2. Напишіть 5-7 слів, що відображають ваш внутрішній стан. Довго не думайте, необхідно, щоб слова виникали спонтанно, без спеціального контролю з вашого боку.

3. Тепер візьміть яскраві фарби, що асоціюються з почуттям радості, впевненості, свободи тощо, додайте нові елементи і кольори у ваш малюнок.



«Рефлексія заняття №8»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

9. КОНФЛІКТ – НЕ СВАРКА

Мета: сприяти усвідомленню учасниками значущості рівноправного діалогу у професійній діяльності; розвинути навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії; навчити гнучко реагувати на комунікативні виклики та підтримувати баланс між власною позицією й відкритістю до думки співрозмовника; формувати здатність створювати комфортне освітнє середовище.



Конфлікт в освітньому середовищі

Конфлікт – природна частина будь-якої взаємодії, що виникає через розбіжності в поглядах, інтересах чи цінностях. В освітньому середовищі конфлікти можуть виникати між учителями й учнями, між самими учнями або в колективі педагогів.

Важливо не уникати конфлікту, а вміти конструктивно його розв'язувати. Кеннет Томас і Ральф Кілменн виділяють п'ять стратегій поведінки в конфлікті: конкуренція, пристосування, уникнення, компроміс і співпраця. У педагогічній практиці найбільш ефективною є стратегія співпраці, оскільки вона сприяє довгостроковому вирішенню проблем, враховує інтереси всіх сторін і навчає учнів конструктивного діалогу. Наприклад, якщо учень відмовляється виконувати завдання, замість жорсткого примусу вчитель може з'ясувати причини та знайти рішення, яке задовольнить обидві сторони.

Проте різні ситуації вимагають різних підходів. Стратегія компромісу дозволяє швидко знайти прийнятне рішення, тоді як уникнення може бути доцільним у ситуаціях, коли конфлікт не вартий уваги. Конкуренція може бути ефективною при необхідності захистити важливі принципи, а пристосування – у випадках, коли збереження гармонії важливіше за особисту позицію.

Гнучкість у виборі стратегії дозволяє не лише розв'язувати конфлікти, а й використовувати їх як можливість для розвитку та зміцнення стосунків у навчальному середовищі.

Подумайте:

- Конфлікт є виключно негативним явищем?
- Яку стратегію найчастіше використовуєте ви?



Мозковий штурм «+ і - конфлікту»

Вправа складається з 3 частин: *індивідуальна робота* (запишіть 3-5 можливих негативних наслідків конфлікту в освітньому середовищі і 3-5 позитивних), *обговорення в мікрогрупах* (у мікрогрупах порівняйте свої записи та виберіть основні спільні ідеї), *презентація* (представник від групи демонструє результати).

+	-

Рефлексія:

- Які чинники роблять конфлікт конструктивним або руйнівним?
- Як змінюється сприйняття конфлікту, якщо його розглядати не лише як проблему, а й як можливість для розвитку?



Аналіз ситуацій «Педагогічний конфлікт»

Об'єднайтеся у групи по 3-4 особи. Отримайте кейс педагогічного конфлікту (QR-код). Проаналізуйте ситуацію за визначеними критеріями.

Після обговорення презентуйте свій кейс і варіанти вирішення. Обговоріть, які стратегії поведінки спрацювали б у цій ситуації та чому. Порівняйте запропоновані рішення з іншими групами.





Аналіз ситуацій «Педагогічний конфлікт»

- Суть конфлікту – що саме стало причиною непорозуміння?

- Сторони конфлікту – хто залучений, які їхні позиції та інтереси?

- Емоційна складова – які емоції переживають учасники (злість, образа, розчарування, страх тощо)?

- Стратегія поведінки – яку модель поведінки (конкуренція, уникнення, пристосування, компроміс, співпраця) використовують учасники?

- Наслідки конфлікту – які можливі результати ситуації без втручання?

- Оптимальне вирішення – який підхід дозволить досягти позитивного результату?



«Рефлексія заняття №9»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

10. МІЙ ВНУТРІШНІЙ КОМПАС

Мета: розвинути навички педагогічної рефлексії; навчити учасників критично осмислювати власні переконання та поведінкові установки; ознайомити з методами самоаналізу та сприяти усвідомленню своїх зон для професійного зростання; допомогти позбутися обмежувальних переконань і сформувати конструктивний підхід до самовдосконалення.



Рефлексивність педагога

Рефлексивність – це здатність аналізувати власні думки, почуття, дії та їхні наслідки. Психологи-гуманісти вважають її ключовим компонентом особистісного росту та розвитку.

Вчитель, який розвинув рефлексивність, може глибше розуміти власний вплив на учнів, усвідомлювати ефективність своїх методів і знаходити шляхи для вдосконалення.

Рефлексія допомагає не тільки оцінювати результати своєї роботи, а й розуміти емоційний стан, мотивацію та потреби учнів. Так, вчитель, аналізуючи складний урок, визначає, що спрацювало добре, а що потребує змін. Це також сприяє розвитку професійної гнучкості та стійкості до стресу.

Рефлексивність можна і потрібно розвивати. Для цього корисно вести педагогічний щоденник, регулярно аналізувати успішні та проблемні моменти занять, отримувати зворотний зв'язок від колег і учнів. Самоаналіз сприяє усвідомленню сильних сторін та зон росту, допомагаючи вчителю ставати більш усвідомленим, гнучким і ефективним у взаємодії з учнями.

Розвинена рефлексивність сприяє не тільки професійному, а й особистісному зростанню. Вона допомагає вчителю знаходити баланс між вимогами професії та власним емоційним благополуччям, формувати зріле ставлення до викликів і змін. В освітньому середовищі рефлексивний підхід створює умови для вдосконалення навчального процесу, стимулює розвиток критичного мислення.

Подумайте:

- Ваш рівень рефлексивних умінь достатній для успішного розвитку?
- Які є способи розвивати рефлексивність?



«Три питання до себе»

Поміркуйте про свою готовність до освітнього діалогу. Здійсніть аналіз актуального стану (*Що я вже маю і вмію?*), бажаного (*Що хочу покращити?*) і ресурсів та дій, які потрібні для досягнення цілі (*Що мені для цього потрібно?*)

Що я вже маю і вмію?

Що хочу покращити?

Що мені для цього потрібно?

Рефлексія:

- Наскільки велика різниця між актуальним і бажаним станом?
- За який час зможете досягти поставленої цілі?
- Серед ресурсів, які потрібні, переважають зовнішні чи внутрішні?



«Рефлексія заняття №10»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

11-12. ВІДКРИТЕ СЕРЦЕ – ВІДКРИТИЙ СВІТ

Мета: допомогти визначити власну стратегію самовдосконалення; сформулювати бачення особистісного та професійного зростання; підвести підсумки тренінгу; сприяти усвідомленню учасниками особистісних змін, які сталися протягом навчання; допомогти сформувати відкритість до нових знань, готовність до саморозвитку та гнучкість у професійному становленні.



Відкритість до нового досвіду

Відкритість до нового досвіду – це здатність людини сприймати зміни, експериментувати, аналізувати різні підходи та адаптуватися до нових умов. Для вчителя ця якість є особливо важливою, оскільки освіта постійно змінюється, з'являються нові методики, технології та підходи до навчання.

Відкритий педагог здатний не лише використовувати сучасні інструменти, а й переосмислювати свою практику, збагачувати її новими ідеями та ефективно реагувати на виклики часу.

Однак справжня відкритість не означає беззастережного прийняття всього нового. Важливо зберігати критичне мислення, аналізувати інформацію та оцінювати, наскільки певні зміни відповідають педагогічним цілям. Скажімо, інтеграція цифрових технологій у навчальний процес може значно підвищити мотивацію учнів, але лише за умови їхнього виваженого застосування.

Відкритість також передбачає готовність до зворотного зв'язку та вміння визнавати власні обмеження. Це може проявлятися у прийнятті конструктивної критики, адаптації навчальних підходів відповідно до потреб учнів або дослідженні нових педагогічних концепцій. Важливо не боятися виходити за межі усталених схем, пробувати інноваційні підходи та збагачувати власний досвід через взаємодію з колегами та учнями.

Здатність вчителя залишатися відкритим до нового досвіду створює сприятливе освітнє середовище, де учні також вчать мислити гнучко, шукати нестандартні рішення та розширювати власні горизонти.

Подумайте:

- Чи маєте ви бар'єри у сприйнятті інновацій?
- Як ви реагуєте на критику?



«Подорож у глибини себе»

Напишіть власне продовження до кожного речення. Після цього обговоріть свої твердження в парах.

Я часто думаю про... _____

Я радію, коли... _____

Я потребую підтримки, коли... _____

Я мрію про... _____

Мені подобається... _____

Я дуже хочу, щоб... _____

Я боюсь, коли... _____

Рефлексія:

- Які емоції ви відчули, доповнюючи речення?
- Чи здивувало щось у відповідях партнера по спілкуванню?
- Чи є у ваших реченнях згадка вашої майбутньої професії? Якщо так, то яким емоціями забарвлені ці твердження?



«Лист у майбутнє»

Уявіть: на календарі минуло п'ять років. Ви відкриваєте цей лист, написаний собою в минулому. Що б ви хотіли сказати собі? Це ваше особисте послання, у якому немає жорстких рамок чи правильних відповідей.

Напишіть свої очікування про те, ким ви стали за ці роки, яким педагогом і якою людиною. Як ви взаємодієте з учнями? Що вас надихає? Чого ви навчилися? Згадайте свої мрії та сподівання. Нагадайте про дрібниці, які роблять вас щасливими. Запишіть, що турбує зараз. Можливо, у майбутньому ви зрозумієте, що ці переживання були не такими важливими, або навпаки – вони допомогли вам зростати.



«Лист у майбутнє»



«Рефлексія заняття №11-12»

- Як ви почувалися на занятті?
- Що найбільше запам'яталося?
- Які думки виникли?
- Яке загальне враження від тренінгу?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



ПІСЛЯМОВА

Ось і завершився цей тренінг, але ваш шлях як педагога лише починається. Протягом цих зустрічей ви досліджували себе: свої цінності, сильні сторони, стратегії взаємодії, відкривали нові горизонти діалогу та професійного зростання. Хай цей досвід стане основою для подальшого розвитку.

Не бійтеся змінюватися, пробувати нове, вчитися та вдосконалюватися. Ваша відкритість до знань, уміння слухати, підтримувати та надихати робить вас тим учителем, який залишає слід у серцях учнів.

Ваша праця — це не просто передача знань, а ціле мистецтво створювати середовище, де учень може розкрити свій потенціал. Бажаємо вам натхнення, терпіння та віри в себе. Нехай ваш професійний шлях буде наповнений цікавими відкриттями, теплими моментами і глибокими діалогами. Ви творите майбутнє — і це безцінно.

Дякуємо, що стали частиною цього тренінгу. Успіхів вам у всіх починаннях!







УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 18.02.2025 № 01/10-226

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вінничук Мирослави Вікторівни
«Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації
освітнього процесу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Вінничук Мирослава Вікторівна представила теоретичні та емпіричні результати дослідження «Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу», зокрема програму соціально-психологічного тренінгу «Діалог починається з мене: шлях до педагогічної майстерності».

Дисертантка запропонувала тренінг, який сприяє формуванню особистісної готовності студентів за допомогою фасилітативного підходу. Вінничук М.В. теоретично обґрунтувала доцільність корекції навчальних програм майбутніх педагогів з урахуванням необхідності розвитку навичок діалогічного спілкування, фасилітації, емоційного інтелекту та рефлексії.

Дослідження спрямоване на розвиток особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу під час навчання у вищих навчальних закладах. Його основні положення дозволяють змінити концепцію підходу викладання у вищих навчальних закладах, які готують майбутніх освітян.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри початкової і професійної освіти (протокол № 14 від 18.02. 2025 року).

Завідувач кафедри доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри початкової і
професійної освіти

Проректор з науково-інноваційної і
міжнародної діяльності



Оксана МКРТЧЯН

Світлана БЕРЕЖНА

Завідувач кафедри
психології розвитку та консультування  Галина РАДЧУК

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вінничук Мирослави Вікторівни
«Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації
освітнього процесу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Результати наукового дослідження Вінничук Мирослави Вікторівни «Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу» впроваджувалися у навчальний процес кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

У дослідженні теоретично та емпірично доведено необхідність розвитку особистісної готовності майбутніх фахівців за допомогою методів фасилітації до реалізації інноваційних освітніх технологій, зокрема, освітнього діалогу. Це важливо для формування здатності до побудови здорового освітнього простору та налагодження зв'язку між його суб'єктами. Розроблений соціально-психологічний тренінг сприяє всебічному розвитку емоційного інтелекту та рефлексії, навичок діалогічного спілкування, фасилітації з урахуванням особистісних характеристик. Окремі модулі цієї розвивальної програми використовуються під час викладання курсів «Психологія праці» та «Педагогічна психологія».

Загалом доповнення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу новими освітніми матеріалами, виявленими і дослідженими дисертанткою, сприяє кращому розумінню закономірностей освітніх процесів та розширенню можливостей використання інноваційних освітніх технологій.

Ефективність впровадження результатів дослідження розглянуто на засіданні кафедри психології (протокол № 7 від 30.01. 2025 року).

Завідувач кафедри психології
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Ірина МАРТИНЮК

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

Інна САВИЦЬКА

Проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності
Національного університету біоресурсів
і природокористування України



Оксана ТОНХА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м. Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 13.03.2025 №25/19-368-25

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вінничук Мирослави Вікторівни
«Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації
освітнього процесу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Результати дослідження Вінничук Мирослави Вікторівни на тему:
«Формування особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації
освітнього процесу» впроваджуються у освітній процес кафедри педагогіки і
психології дошкільної та спеціальної освіти Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича.

Вінничук М.В. представила теоретичні та емпіричні результати своєї
наукової роботи, зокрема, програму соціально-психологічного тренінгу «Діалог
починається з мене: шлях до педагогічної майстерності». Дослідження
спрямоване на розвиток особистісної готовності майбутніх педагогів до
діалогізації освітнього процесу під час навчання у закладах вищої освіти на
підставі фасилітативного підходу. Його основні положення дозволяють змінити
концепцію підходу викладання у закладах вищої освіти, які готують майбутніх
освітян. Вінничук М.В. теоретично обґрунтувала доцільність корекції освітніх
програм майбутніх педагогів з урахуванням необхідності розвитку навичок
діалогічного спілкування, фасилітації, емоційного інтелекту та рефлексії.

Доповнення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу новими
освітніми матеріалами, виявленими та дослідженими дисертанткою, сприяє
кращому розумінню закономірностей освітніх процесів і розширенню
можливостей використання інноваційних освітніх технологій.



Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича № 25/19-368-25 від 13/03/2025

КЕП: Халавка Юрій Богданович 13.03.2025 11:22

5E984D526F82F38F0400000EA7B8B01DFF18505

Сертифікат дійсний з 2024-10-21 12:48:44.000 до 2025-10-21 11:59:59.000

Результати впровадження дослідження Вінничук М.В. розглянуто на засіданні кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти (протокол № 9 від 04.03.2025 року).

Проректор з наукової роботи

Юрій ХАЛАВКА

Олійник Марія, тел. 050-691-0934