

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОЙТОВИЧ Оксана Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри екології, географії та туризму Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання природничих наук.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOITOVYCH Oksana Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Professor Department of Ecology, Geography and Tourism, Rivne State University of Humanities.

Circle of scientific interests: theory and methods of teaching of natural sciences.

Стаття надійшла до редакції 27.04.2021 р.

УДК 37.035

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-194-17-23

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович –

доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0484-529X>

e-mail: yaroslavhaleta@ukr.net

СЬОМАК Аліна Володимирівна –

викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7122-1810>

e-mail: alinasemak2017@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Необхідність змістовно обґрунтувати досліджуваний нами аспект педагогічного процесу й у зв'язку з цим розкрити ключові процедури ефективного оперування ним в умовах сучасної освіти, приводить нас до потреби побудови концепції формування соціальної зрілості майбутнього вчителя.

Як показало наше дослідження, джерелами створення концепції, тобто чинниками, що впливають на загальні початки її розробки є, передусім, об'єктивні потреби суспільства й окремої особистості, а також педагогічний досвід і традиції його розвитку. Безумовно, зміна пріоритетів призвела до кризових явищ в усіх сферах життя, у тому числі й в освіті. Наявний у педагогіці досвід соціального розвитку підростаючого покоління не завжди спрацьовує в сучасному соціумі. Про це свідчить аналіз підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти, що вказує на наявність в останніх недостатньої розвиненості тих соціальних якостей, без яких досягнення успіху в професійній діяльності може бути ускладнено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз представлених у науковій літературі педагогічних концепцій, показав повне різночитання в питанні їх

композиційної побудови. Згідно з численними, до структури концепції повинні входити фундаментальні поняття й величини, система законів, що визначають зв'язок між ними, сукупність принципів, фундаментальні сталі, об'єкти, що ідеалізуються, а також компоненти процесуального характеру (процедури виміру, гіпотези, загальна інтерпретація основного змісту теорії). Зважаючи на специфіку викладеної структури спиратимемося на запропоновані Є. В. Яковлевим [9] розділи педагогічної концепції як системи наукових знань і як форми представлення результатів досліджень:

1) загальні положення;

2) понятійно-категоріальний апарат;

3) теоретико-методологічні основи;

4) ядро;

5) змістовно-сміслове наповнення;

6) педагогічні умови ефективного функціонування й розвитку досліджуваного феномену;

7) верифікація.

Представлення концепції відповідно до запропонованої структури, надає їй вигляду цілісної теорії, забезпечує комплексність висновків, привносить необхідні якості логічної побудови, послідовності, наочності, завершеності й чітко визначає сферу її ефективного застосування.

Зважаючи на складність завдання вивчення й розробки педагогічних основ такої багатоаспектної проблеми, як розвиток соціальної зрілості, у дослідженні використовується багаторівнева методологія: система філософських знань; загальнонаукові принципи й процедури дослідження; загальнопедагогічні ідеї, теорії, концепції, закономірності; положення окремих педагогічних дисциплін; ідеї, положення, концепції, закономірності й теорії, що відносяться безпосередньо до проблеми дослідження соціальної зрілості й професійної педагогічної освіти.

Науково-теоретичні передумови дослідження проблеми обґрунтовані результатами аналізу соціокультурних тенденцій розвитку сучасної педагогічної освіти, інтеграційній суті педагогічної діяльності й особистості педагога, які дозволили зробити висновок про те, що теоретичний дослідницький пошук ефективних шляхів і способів розвитку соціальної зрілості затребуваний як освітньою практикою, так і об'єктивними потребами суспільства.

Концепцію розвитку соціальної зрілості розглядаємо як єдність мети, суті, принципів, структури, змісту й результату її реалізації в педагогічному освітньому процесі.

Методологічну основу концепції розвитку соціальної зрілості на філософському рівні склали ідеї діяльнісної суті людини, її ролі в розв'язанні соціальних, особистісних проблем, ідеї природної й соціальної цілісності. Закони діалектики єдності й боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, принципи об'єктивності, детермінізму, розвитку, системності, взаємодії дозволили: розкрити діалектику педагогічного освітнього процесу, що реалізує концепцію розвитку соціальної зрілості; виявити протиріччя, взаємозв'язки кількісних і якісних змін, властиві процесу розвитку особистості, на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти; дослідити закономірності розвитку суб'єктів педагогічної освіти в умовах оновлення інформаційної культури суспільства з урахуванням психологічних закономірностей усіх видів діяльності.

Провідними методологічними основами концепції є системний і діяльнісний підходи, що дозволили розглянути соціальну зрілість як цілісну систему, виявити її елементи, визначити субординаційну основу взаємодії, встановити внутрішні й зовнішні зв'язки і взаємозалежності між ними, розглянути кожен елемент як систему, а «соціальну зрілість» як підсистему системного утворення більш високого рівня – «зрілість».

На основі теоретичного аналізу, покладаючись на результати наукових досліджень вітчизняних і російських фахівців (В. А. Караковський, О. Л. Кононко, Л. І. Новикова, Н. Л. Селіванова, Т. О. Ромм та ін.) системний підхід доцільно розглядати одним з провідних у вивченні процесу становлення особистості, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи. Системний підхід має універсальний характер. На значущості системного підходу в дослідницькій практиці наголошують Т. В. Семігіна, М. С. Каган, О. Л. Кононко, М. П. Лукашевич, Т. О. Ромм та ін. Цей підхід широко застосовується в педагогічних дослідженнях, зокрема: системний підхід у вихованні (І. Д. Бех, О. Я. Савченко, О. Л. Кононко, А. В. Мудрик та ін.), системний підхід у розробці теорії виховних систем (Л. І. Новикова, Н. Л. Селіванова та ін.), системний підхід у практиці соціально-педагогічної роботи (О. В. Безпалько, Т. В. Семігіна, М. П. Лукашевич та ін.).

У полі уваги дослідників педагогічних явищ та процесів з позицій системного підходу також виступають:

– ідеї цілісності й багаторівневості людської екзистенції, що дозволяє інтегрувати в єдине ціле все соціальне й індивідуальне, природне й культурне, емоційне й раціональне, духовне й тілесне в ній (М. С. Каган);

– особливості соціальних систем (людське суспільство, виховання тощо), акцентуючи на їхньому цілісному характері; відносній стійкості функціонування; неоднозначному зв'язку із зовнішнім середовищем, активному саморусі (Л. А. Петрушенко, М. І. Рожков, Т. О. Ромм та ін.);

– специфіка соціального виховання як соціальної системи, що пов'язана з тим, що в ряді випадків саме окремі її елементи (люди, групи інші соціальні спільності) відіграють визначальну роль у процесі соціалізації (М. П. Лукашевич, Т. О. Ромм та ін.);

– система соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Б. В. Купріянов, Г. М. Лактіонова тощо); системні моделі соціальної роботи (Т. В. Семігіна, М. П. Лукашевич тощо). Провідна ідея концепції соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні, розроблена І. Д. Зверевою, полягає в розумінні її як багаторівневої системи, підсистемам якої властиві відносна самостійність, технологічність та ефективність залежно від об'єкта (напряму соціальної роботи) й суб'єкта (категорії дітей та молоді) соціально-педагогічного впливу. Кожен напрям-підсистема має соціальне

спрямування, яке виявляється в меті, принципах, змісті, формах, методах і критеріях діяльності соціальних служб для дітей та молоді [5].

Мета статті – розкрити концептуальні основи становлення соціальної зрілості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз соціального становлення особистості, чинників та специфіки такого процесу з позицій системного підходу відображає методологічну значущість ідеї цілісності й багаторівневості людської екзистенції, дозволяє розглядати процес соціального становлення особистості як систему взаємозалежних особистісних перетворень, що виявляються у взаємопов'язаних сферах становлення особистості: самосвідомість, діяльність, спілкування, й відображають становлення соціальності людини як здатності співвідносити власну індивідуальність з інтересами суспільства, що в кінцевому підсумку визначає можливість загалом існування суспільства як системи індивідуальностей.

Учені, що досліджують питання соціальної зрілості особистості, розробили досить широкий спектр методик реалізації педагогічних умов її формування. У рамках середовищного підходу виділені умови відбивають роль зовнішніх чинників, зокрема, соціального оточення, у формуванні цієї особистісної якості. На основі використання особистісного підходу для підвищення продуктивності цього процесу автори намагаються задіювати внутрішні ресурси особистості, наприклад, розвиток мотиваційно-ціннісної сфери або різних форм самозвеличення. Для цього логічно застосовуються діяльнісний й інтерактивний підходи, які припускають включеність тих, що навчаються до соціально значущої діяльності й соціальної взаємодії.

Виключно важливою проблемою в дослідженні системи є виявлення системотвірних чинників. У найзагальнішому сенсі вони є всіма явищами, силами, процесами, зв'язками і так далі, які призводять до утворення системи. Нині прийнято виділяти зовнішні і внутрішні системотвірні чинники.

Оскільки в нашому дослідженні йдеться про особистість майбутнього вчителя, наведемо точку зору С. Л. Рубінштейна [7], який розглядає особистість як цілісну систему внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні дії.

Слід підкреслити, що будь-який системотвірний чинник є в деякому розумінні

першопричиною утворення окремого цілого з певної сукупності елементів. Нерозуміння цього аспекту призводить часто до зміщення акцентів і пошуку системотвірних чинників з опорою на функціонування вже існуючої системи, що розвивається. Результатом цього є абсолютизація зовнішніх чинників, викликана уявною несуттєвістю внутрішніх аспектів, що об'єднують елементи системи, у порівнянні з її спрямованістю на виконання певних функцій. Часто це призводить до спроб знайти єдиний, універсальний, усе пояснюючий чинник, що містить у собі саму суть поняття системи. Як правило, на цю роль висувається мета, що пов'язана з особливим місцем, яке вона займає серед системотвірних чинників.

Мета є основним інтегратором елементів у живій природі на високому рівні розвитку й одним з провідних системотвірних чинників у соціальних системах. Проте в неорганічних системах мета виступає формальною тенденцією розвитку, як неминучість існування, і таким чином, не може об'єднувати елементи. Ми повинні визнати, що мета не є універсальним системотвірним чинником, але, граючи істотну роль у великій кількості класів систем, вона досить близька до цієї універсальності. Основними системотвірними чинниками завжди є внутрішні системні характеристики. С. Л. Рубінштейн відзначав, що все в розвитку особистості певною мірою зовні зумовлено, але не витікає прямо із зовнішніх умов [7].

До внутрішніх чинників розвитку і формування соціальної зрілості майбутнього вчителя відносимо власну активність індивідуума. Залежно від цієї активності й внутрішньої позиції особистості по відношенню до середовищних і виховних (зовнішніх) дій вона може формуватися в самих різних напрямках.

Одним із показників рівня розвитку людини є її здатність до внутрішнього діалогу. Багато авторів розглядають як джерело розвитку цієї якості групову дискусію, учасники якої висловлюють різні погляди на предмет, який обговорюється, що, у кінцевому підсумку, дозволяє об'єктивувати проблему, розглянути її різні сторони, установити протиріччя, що породжують її. Основою для акцентування уваги в нашому дослідженні на значенні внутрішнього діалогу стало початкове положення теорії діяльності, згідно якої структура внутрішньої, психічної діяльності має принципову схожість зі структурою зовнішньої практичної діяльності. Для людини ця структура відображає компоненти і зв'язки трудової дії, включаючи такі її складові, як мета і продукт дії, предмет

і засоби її перетворення.

Пошук засобів і механізмів, які сприяють формуванню соціальної зрілості майбутнього вчителя, звернув нашу увагу на феномен внутрішнього діалогу. Передумовою для цього стало розуміння того, що зміст будь-якої взаємодії припускає зв'язок, обмін і взаємний вплив людей одна на одну; таким чином, професійна діяльність педагога незмінно пов'язана з діалогом. Саме тому такий важливий розвиток внутрішньої діалогічності самого фахівця, яка припускає відкритість, гнучкість, прийняття, обмін сенсами, контакт з реальністю і відповідальну позицію.

Саме поняття діалогу увійшло до вітчизняної науки з мистецтвознавчих праць М. М. Бахтіна, який визначав його як саме буття людини. «Тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе» [1, с. 434]. Саме ця думка максимально влучно відбиває суть професійної діяльності педагога.

Розгляд проблеми діалогічного спілкування бере свій початок у руслі гуманістичної й екзистенційної психології, де ідеї діалогу набули широкого поширення. Діалог покликаний забезпечувати процеси феноменологічного розуміння й саморозуміння, унаслідок чого об'єкт знаходить ресурси для подолання складностей у собі самому, стикаючись зі своєю тенденцією до самоактуалізації. А назва екзистенційного підходу вже співвідносить його з поняттям діалогу, оскільки екзистенція є «відношення, яке відносить себе до самого себе і в цьому відношенні до себе самого, відносить себе до іншого» [6, с. 26].

Аналіз літератури підтверджує, що одним з основних завдань у роботі педагога є не лише взаємодія з людьми, але й активізація взаємодії з самим собою. Тому такий важливий розвиток внутрішньої діалогічності самого фахівця, який припускає обмін сенсами і відповідальну позицію, що, у свою чергу, створює умови розвитку соціальної зрілості.

Істотним для нас є підтвердження позитивної ролі внутрішнього діалогу в активізації роботи самосвідомості зі самозміни, коли певний рівень роздвоєності «Я» цілком нормальний і може сприяти особистісному зростанню.

Так Л. С. Виготський у своїй роботі «Мышление и речь» довів: на відміну від спонтанних життєвих понять (які базуються на нижчих психічних функціях і з часом стають довільними) наукові поняття формуються тільки на платформі вищих

психічних функцій і з часом можуть стати після-довільними, що говоритиме про високий професіоналізм суб'єкта, який використовує їх [2].

Таким чином, умовою прояву внутрішнього діалогу, активності в педагогічному аспекті, на нашу думку, є створення системи педагогічних ситуацій у межах освітнього процесу, у яких необхідно виробити задум дії і здійснити необхідну систему операцій щодо перетворення предмета діяльності з урахуванням заданих обставинами об'єктивних умов.

Безумовно, прояви активності особистості залежать від багатьох її внутрішніх чинників, від рівня онтогенетичного розвитку індивіда, психофізіологічного і психічного стану, соматичних й індивідуально-психологічних особливостей, рівня вихованості, рівня розвитку інтелекту й тому подібне. Явища зовнішнього середовища стають мотивовірними, спонукальними силами поведінки, тільки заломившись у свідомості особистості. Включення свідомості до детермінації людської діяльності породжує детермінацію через мотивацію – «це детермінація через значущість явищ для людини» [8].

До зовнішніх чинників, які здійснюють істотний вплив на формування особистісної зрілості, відносять систему соціальних очікувань, соціально-економічну, політичну, культурну, духовну сфери життєдіяльності держави, чинники й умови того соціального оточення, того середовища, тієї системи стосунків, у якій формується особистість. Прийнято виділяти сукупність чинників, що зумовлюють процес успішного становлення особистісної зрілості: макрофактори (чинники життєдіяльності суб'єкта), мезофактори (соціокультурні чинники) і мікрофактори (чинники освітньо-виховного середовища).

Становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності можливе через активізацію самовизначення фахівця як професійно, так і особистісно. Можливість побудови активної позиції виникає на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Педагогічна взаємодія здійснюється через створення певного середовища, у якому розгортаються життєво значущі ситуації і події, що вимагають прояву і розвитку особистості.

Якщо розглядати суспільство як реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, то в такому аспекті воно може бути ідентифіковане із середовищем. Зміни в суспільстві, оновлення його інформаційної

культури актуалізують необхідність реалізації середовищного підходу. Звернення до концептуальних основ середовищного підходу дозволяє визначити середовище як щось, серед чого перебуває суб'єкт, що чинить вплив на формування його образу життя, розвиток і типізацію особистості. Словотворчі конструкції поняття вказують на місце й роль середовища в життєдіяльності індивіда, які можуть бути самого різного, інколи абсолютно протилежного плану. Перебувати «серед» означає знаходитися поруч, наряди, між, у середині, у центрі чого-небудь. Бути посередником – сприяти чому-небудь: спонукати, допомагати, дозволяти, породжувати і т. д. Опосередкувати – означає впливати, заломлювати що-небудь і тим самим оздоровлювати, збагачувати, ушляхетнювати й ін.

Сучасні вчені вважають, що середовище є одним з вирішальних чинників у розвитку особистості, а людина своїми діями і вчинками активізує елементи середовища і тим самим створює її для себе.

Головне джерело розвитку людини, рушійна сила знаходиться в самій людині. Проте для того, щоб включилися внутрішні механізми особистісного зростання, потрібні певні умови. На початкових етапах розвитку провідне місце серед цих умов займають умови соціальні, що містяться у взаємодії учасників освітнього середовища. У дослідженнях Л. С. Виготського доведено, що хід розвитку вищих психічних функцій істотним чином пов'язаний з основною формою соціальної діяльності. Учений зводив це положення в ранг закону, згідно з яким «кожна вища психічна функція з'являється в процесі розвитку поведінки двічі: спочатку як функція колективної поведінки, як форма співпраці або взаємодії, як засіб соціального пристосування, тобто як категорія інтерпсихологічна, а потім повторно як спосіб індивідуальної поведінки, як засіб особистісного пристосування, як внутрішній процес поведінки, тобто як категорія інтрапсихологічна» [3].

Соціальний компонент середовища припускає досвід соціальних відношень, який особистість може здобути в процесі взаємодії з іншими студентами, викладачами. Важливими є як професійні й особистісні якості, так і стиль, характер їхніх взаємин. Діалогічність стосунків розглядається як важлива характеристика цього компонента, оскільки вона є чинником гуманізації всього освітнього процесу, основою набуття позитивного досвіду спільної діяльності, розв'язку проблем. Крім того, соціальний компонент професійно-освітнього середовища

повинен забезпечити корпоративну культуру як систему матеріальних і духовних цінностей, проявів, що взаємодіють між собою, відбивають їхню індивідуальність і сприйняття себе та інших у соціальному й матеріальному середовищі, проявляються в поведінці, взаємодії, сприйнятті себе й довкілля. Адже разом із процесом інтеріоризації дуже важливий і протилежно спрямований процес – індивідуалізації. Людина не лише об'єкт різних дій, але й суб'єкт, який, творчо змінюючи зовнішнє середовище, проявляє свою неповторну індивідуальність, змінює за допомогою цього власну особистість..

Середовище пропонує велику кількість варіантів саморозвитку, активізує здібності майбутнього вчителя до переосмислення існуючих способів діяльності й створення нового через внесення елементів власного бачення проблеми, індивідуальних якостей особистості, формування власного стилю діяльності. Це сприяє формуванню у студентів готовності до самостійної розробки і розв'язання професійних завдань, потреби в саморозвитку, самоактуалізації особистості, ціннісного відношення до майбутньої професії, виявлення сутнісних властивостей особистості, їх розвиток у тій мірі, яка потрібна для якнайповнішої самореалізації, самоствердження в інформаційному середовищі. Таким чином, ми бачимо, що середовищний підхід дозволяє виявити систему умов професійно-особистісного розвитку й саморозвитку студентів, що розширюють можливості процесу формування соціальної зрілості майбутнього вчителя.

Використання середовищного підходу реалізує таку умову розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя як створення науково-освітнього середовища. Науково-освітнє середовище розглядається як освоєна частина освітнього простору, як організований, соціокультурний простір. У єдності із системним підходом проєктування науково-освітнього середовища може бути представлено низкою чинників, об'єктів і процесів, зміною структури, принципів, взаємодія яких здатна сформувати інші якісні характеристики системи. З розуміння суті середовища, освітнього й науково-освітнього середовища, середовищний підхід виявляється в тому, що взаємодія особистості й середовища здійснюється через прийняті особистісно способи життєдіяльності. Середовище, формуючи певні дії і вміння використовувати конкретні способи життєдіяльності, спосіб життя, впливає на формування певних рис особистості]. Середовищний підхід до розвитку соціальної

зрілості передбачає опосередковане управління процесом її розвитку і представляє систему дій суб'єктів у науково-освітньому середовищі навчального закладу, орієнтовану на становлення її як засобу проектування й отримання результату. Цей підхід є системою дій суб'єктів освіти (студентів, молодих учених, викладачів) у науково-освітньому середовищі, надаючи середовищний ресурс для проектування і творення інноваційного продукту в особистості й діяльності суб'єкта.

Спираючись на праці В. В. Давидова, зокрема на його роботу ([4]), у якій розкриті механізми розвитку особистості в умовах формування навчальної діяльності, вважаємо, що головною концепцією системи розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя є положення про те, що процес повинен реалізовуватися у «квазідослідницькому» виді.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, найбільш сприятливими умовами для формування розвитку соціальної зрілості убачаємо такі:

1) У результаті планування і цілепокладання свого розвитку шляхом порівняння соціально-професійних очікувань і досягнень у процесі професійного становлення з урахуванням ініціативності й відповідальності.

2) Організація квазіпрофесійної діяльності студентів на основі врахування сутнісних характеристик феномену активності в студентському середовищі. Квазіпрофесійна діяльність студентів здійснюється паралельно з освітнім процесом на безперервній основі й припускає постійний контакт студентів, викладачів і фахівців-практиків.

3) Участь студентів закладів вищої освіти у соціально-проектній діяльності. Соціальне проектування набуває все більшого поширення в професійній підготовці фахівців, зайнятих у сферах роботи з людьми (педагоги, психологи, менеджери, державні й муніципальні службовці і т. д.).

Оскільки окремі умови не можуть істотно вплинути на ефективність педагогічного явища, необхідно визначити комплекс умов, що динамічно розвивається, враховує розгортання основних елементів соціальної зрілості майбутнього вчителя. Використовуємо термін «комплекс», а не «система», зважаючи на багатофакторність педагогічних явищ, вважаємо, що немає необхідності представляти увесь спектр умов, які впливають на досліджуваний феномен.

При виборі педагогічних умов, віддаємо перевагу таким заходам, які не вимагають істотного ускладнення педагогічного процесу. Ми вважаємо, що педагогічні умови повинні

визбиратися з наявних можливостей педагогічного процесу, здатних прискорити й поліпшити отримуваний результат.

З урахуванням вище викладеного, до педагогічних умов становлення соціальної зрілості майбутнього вчителя відносимо такі:

1. Діалогізація педагогічної взаємодії викладача й студента.

2. Організація самостійної діяльності студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища.

3. Особливості управління педагогічною практикою.

4. Залучення студентів до суспільно корисної діяльності.

5. Активізація дослідницької діяльності студентів.

Ми розглядаємо процес розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя як сукупність п'яти взаємозв'язаних компонентів: цілей, змісту, методів, організаційних форм і дидактичних засобів. Реалізація досліджуваного нами процесу розуміється нами як сукупність етапів, які характеризуються логічною завершенистю, цільовими установками, чітким предметним змістом, організаційно-методичним забезпеченням і процедурами оцінки результатів.

Доведено, що цільовий компонент включає розробку цілей, які відображають вимоги до розвитку соціальної зрілості у майбутніх учителів в умовах оновлення інформаційної культури суспільства.

Змістовно-операційний компонент процесу розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства включає форми, методи і засоби, що дозволяють ефективно здійснювати цей процес, спираючись на наступні позиції:

– підготовка студентів на базі діалогової взаємодії здійснюється в системі всіх циклів дисциплін, включаючи педагогічну практику;

– наявність навчально-методичного забезпечення для самостійної роботи; наявність системи моніторингу якості виконання самостійної роботи; наявність системи мобільного зворотного зв'язку (наприклад, наявність системи тестових завдань); наявність комп'ютерного супроводу;

– інтеграція ресурсів інформаційно-навчального середовища у традиційний освітній процес;

– використання так званих покращувальних технологій, які забезпечують значні переваги, не змінюючи структуру освітнього процесу.

Реалізація оцінного компонента здійснюється на основі можливостей методу експертних оцінок, який дозволить

реалізувати управлінські функції експериментальної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. К. : Next, 1994. 511 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. М. : АСТ : Астрель, 2011. 637 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти томах. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
4. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. 1995. №1. С. 29–36.
5. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / І. Д. Зверева. К., 1998. 40 с.
6. Орлов А. Б. Экзистенциальный анализ и клиентоцентрированная психотерапия : сходства и отличия / А. Б. Орлов, А. Лэнгле, В. Б. Шумский // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 21–36.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. М. : Изд-во АН СССР, 1957. 329 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
9. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

REFERENCES

1. Bahtin, M. M. (1994). *Problemy tvorchestva Dostoevskogo. Problemy pojetiki Dostoevskogo*. [Problems of Dostoevsky's Creativity. Problems of Dostoevsky's poetics]. Kiev.
2. Vygotskij, L. S. (2011). *Myshlenie i rech'*. [Thinking and speaking]. Moscow.
3. Vygotskij, L. S. (1983). *Problemy razvitija psihiki*. [Mental development problems]. Moscow.
4. Davydov, V. V. (1995). *O ponjatii razvivajushhego obuchenija*. [About the concept of developing learning]. Moscow.
5. Zvierieva, I. D. (1998). *Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddu v Ukraini*. [Theory and practice of socio-pedagogical

work with children and youth in Ukraine]. Kiev.

6. Orlov, A. B. (2007). *Jekzistencial'nij analiz i klientocentrirovannaja psihoterapija : shodstva i otlichija*. [Existential Analysis and Client-Centered Psychotherapy: Similarities and Differences]. Moscow.
7. Rubinshtejn, S. L. (1957). *Bytie i soznanie. O meste psihicheskogo vo vseobshhej vzaimosvjazi javlenij material'nogo mira*. [Being and consciousness. On the place of the mental in the universal interconnection of the phenomena of the material world]. Moscow.
8. Rubinshtejn, S. L. (1973). *Problemy obshhej psihologii*. [Проблемы общей психологии]. Moscow.
9. Jakovlev, E. V. *Pedagogicheskaja koncepcija: metodologicheskie aspekty postroenija*. [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійне зростання майбутнього вчителя.

СЬОМАК Аліна Володимирівна – викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет.

Наукові інтереси: професійне зростання майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HALETA Yaroslav Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education of the Centralukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of scientific interests: professional growth of the future teacher.

SEMAK Alina Vladimirovna – Teacher of the Department of Language and Humanities Donetsk National Medical University.

Circle of scientific interests: professional growth of the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2021 р.