

УДК 159.923:378

DOI: 10.31732/2663-2209-2024-74-283-291

ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Галина Радчук¹, Мирослава Вінничук²

¹Доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку та консультування, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, e-mail: galyna012345@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5809-544X>

²Здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, асистент кафедри психології розвитку та консультування, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна, e-mail: myroslava.vinnychuk@tnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4389-269X>

PERSONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT DIALOGUE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Halyna Radchuk¹, Myroslava Vinnychuk²

¹Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Counselling, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail: galyna012345@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5809-544X>

²Postgraduate student, Assistant of the Department of Developmental Psychology and Counselling, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, e-mail: myroslava.vinnychuk@tnpu.edu.ua ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4389-269X>

Анотація. У статті проаналізовано наукові погляди з психології, філософії та педагогіки щодо розуміння поняття «діалог». Розкрито сутність освітнього діалогу як форми навчання в гуманітарній парадигмі освіти, спрямовану на цілісне особистісне становлення учасників взаємодії через внутрішню мотивацію до саморозвитку та смислопошукової діяльності. Проаналізовано три рівні реалізації діалогу в освітньому процесі: формальний, змістовий та особистісно-смысловий. Обґрунтовано важливість особистісного підходу у розумінні готовності майбутніх педагогів до діалогізації освіти. В аналізі використано гуманістичний підхід, який розглядає людину з точки зору її інтенцій, сильних сторін, відповідно до цього орієнтація лише на сталі вроджені характеристики обмежена, на протизвагу підкреслено здатність особистості вдосконалюватись і набувати нових рис, необхідних для досягнення мети. Визначено особистісну готовність майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу як складне динамічне утворення, представлене внутрішніми установками на конгруентні, доброзичливі і смислонасичені взаємини в освітньому середовищі з метою становлення цілісної особистості учня. Окреслено основні особистісні риси, які характеризують готовність до діалогізації освітнього процесу: бажання сприяти іншим у їхньому особистісному зростанні, фасилітативні здатності до конгруентності та безумовного прийняття особистості іншого, щирість, автентичність, відкритість у стосунках, контактність, увага до особистості учня, його емоцій, здібність глибоко відчувати свої і чужі емоції, вміння їх контролювати, можливість самовдосконалення на основі аналізу своїх попередніх дій, глибоке дослідження своєї особистісної і професійної ідентичності. Показано, що впровадження освітнього діалогу у навчальний процес є необхідністю на сучасному етапі розвитку суспільства, а підготовка фахівців, які могли б його реалізувати, – актуальним завданням ЗВО.

Ключові слова: освітній діалог, діалогізація освітнього процесу, майбутні педагоги, формальний діалог, особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу, фасилітативні здатності, емпатія, рефлексивність.

Формули: 0; рис.: 0; табл.: 0; бібл.: 24

Abstract. The article analyzes the scientific views of psychology, philosophy and pedagogy on understanding the concept of "dialogue". The essence of educational dialogue as a form of learning in the humanitarian paradigm of education aimed at the holistic personal formation of participants in interaction through the internal motivation for self-development and meaning-searching activities is revealed. Three levels of dialogue implementation in the educational process are analyzed: formal, content, personal and semantic. The importance of the personal approach in understanding the readiness of future teachers to implement educational dialogue is substantiated. The analysis uses a humanistic approach that considers a person in terms of his or her intentions and strengths, and accordingly, the focus on stable innate characteristics is limited, while the ability of the individual to improve and acquire new traits necessary to achieve the goal is emphasized. The personal readiness of the future teacher to implement dialogue in the educational process is

defined as a complex dynamic formation, represented by internal attitudes towards congruent, well-intentioned and meaningful relationships in the educational environment to form a holistic personality of the student. The main personal features that characterise the readiness to implement dialogue in the educational process are outlined: the desire to assist others in their personal growth, facilitative abilities to congruence and unconditional acceptance of the other's personality, sincerity, authenticity, openness in relationships, contact, attention to the student's personality, emotions, the ability to deeply feel one's own and other people's emotions, the ability to control them, the possibility of self-improvement based on the analysis of one's previous actions, a deep study of one's personal and professional identity. It is shown that the implementation of educational dialogue in the educational process is a necessity at the present stage of society's development, and the training of specialists who could implement it is an urgent task of higher education institutions.

Keywords: *educational dialogue, implementing dialog in the educational process, future teachers, formal dialogue, personal readiness to implement dialogue in the educational process, facilitative abilities, empathy, reflexivity.*

Formulas: *0; fig.: 0; tabl.:0; bibl. 24*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства трансформаційний. Ми спостерігаємо за світоглядними змінами, за глибинними перебудовами свідомості, які тепер чітко характеризуються цінностями рівності, демократії, свободи слова. Життя в умовах війни змушує боротись: як військових на полі бою, так і кожного українця у спробі очиститись від усього ворожого і нав'язаного силою. Цей час – можливість повернутись до витоків нашої ментальності і подолати шкідливі стереотипи та інтроєкти. Почати варто з освіти.

Для того, щоб гармонізувати освітній процес, його потрібно наповнити діалогом, який дозволяє задіяти афективні та ціннісні елементи пізнання. У зв'язку з цим необхідна підготовка фахівців, здатних реалізувати всі принципи діалогізації освіти. Готовність до такої діяльності визначається внутрішніми психологічними характеристиками майбутніх педагогів, які часто залишаються поза увагою в процесах підвищення кваліфікації, орієнтованих на інформаційно-методичне забезпечення.

Незважаючи на інтерес науковців до особливостей розвитку професійно необхідних якостей вчителя та комунікативних умінь, проблема цілісного підходу до розуміння феномену «готовність» в інтеграції цих двох аспектів ще не набула повного обґрунтування. На жаль, другий елемент у процесі підготовки майбутніх учителів часто розглядається з суто формальної точки зору, з акцентом на збагаченні методичного арсеналу та розвитку окремих компетенцій, які є скоріше зовнішніми компонентами, ніж особистісними надбудовами. Крім того,

особистісний компонент готовності іноді ігнорується під час професійної підготовки, або ж увага зосереджується на створенні ідеального образу вчителя. Проте саме цей аспект у розумінні готовності до професійної діяльності є початковим – основою майстерності вчителя, здобутої вже в практичній реалізації діалогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні філософські положення про діалог наведені в працях М. Бубера, П. Фрейре, продовження думки яких знаходить своє відображення і в сучасних дослідженнях (Lederman-Daniely, 2016; Nolte-Laird, 2021).

Розглядаючи діалог у контексті освіти, орієнтуємося на засади гуманітарної парадигми, особливості якої найдетальніше описані у працях видатних представників екзистенційного та гуманістичного напрямів психології, зокрема А. Лянгле (2011), С. Р. Rogers & Н. J. Freiberg (1994). У вітчизняній науці досліджуване явище розглядається як з точки зору філософії (Кремень, 2015), так і психології (Карпенко, 2018; Радчук, 2014; Саух, П. & Саух, Ю., 2015; Слободянюк, 2019).

Розширити уявлення про роль діалогу в освіті дозволяють дослідження зарубіжних науковців, які працюють на межі психології і педагогіки. У цьому контексті вивчається проблемно-орієнтоване навчання (Williams, 2012), комунікативні компетенції (Курієс, 2020).

Предмет нашого дослідження досить специфічний і вузькоспрямований, тому теоретичною опорою стали напрацювання у сфері психологічної готовності до діяльності (Моначин & Попик, 2016),

особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів (Ярая, 2014). Особистісна готовність до діалогізації освіти в літературі розглядається на прикладі практикуючих педагогів у ЗВО (Радчук & Адамська, 2019) або майбутніх вчителів початкових класів (Fomin, 2020).

Ґрунтовні вузькопрофільні дослідження окремих особистісних рис, що можуть бути компонентами особистісної готовності педагога до впровадження освітнього діалогу, дозволяють розширити уявлення про діалогічність як властивість особистості (Oleś & Puchalska-Wasył, 2011), безумовне самоприйняття (Засекіна & Майструк, 2017), самопроєктування особистості (Чепелева, 2019), структуру та рівні прояву емпатії (Шулдик & Шулдик, 2022).

Отож, визначене проблемне питання здавна цікавило науковців, але не втрачає своєї актуальності і зараз. Дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до впровадження освітнього діалогу є продовженням сфери наукового інтересу і водночас новим та малодослідженим аспектом.

Формулювання цілей статті.

Метою статті є теоретичний аналіз основних засад освітнього діалогу, окреслення особливостей особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки застаріла система освіти більше не задовольняє потреб соціуму, виникає потреба в пошуку нових форм і смислів. Такі зміни беруть свій початок ще з Всесвітньої декларації UNESCO про вищу освіту для XXI століття від 1998 р., в якій проголошено, що основні місії та цінності вищої освіти, зокрема місію сприяти сталому розвитку та вдосконаленню суспільства в цілому, слід зберігати, зміцнювати та надалі розширювати (Higher education, 1998).

Наразі ми знаходимось на проміжному етапі, де задекларовані гуманістична і навіть гуманітарна

концепції, але способи їх втілення лишаються традиційним екстенсивним накопиченням інформації.

Для обґрунтування змісту гуманітарної освітньої парадигми звернемось до наукових розвідок П. Сауха і Ю. Сауха (2015). Автори відмінною рисою парадигми виділяють цілісність пізнання, як основи генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей. Саме завдяки сукупності цих компонентів можуть відбуватися індивідуальний розвиток та гармонійна інтеграція в суспільство Трактування Г. Радчук (2014) 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».

Якщо наукові доробки філософів і психологів гуманістичного спрямування у цій сфері доволі співзвучні, то вважаємо доречним також навести приклад з іншої (протилежної в розумінні багатьох людей) сфери наук – когнітивістики. Сучасні американські науковці С. Сломен і Ф. Фернбак наголошують на тому, що відповідно до особливостей нашого мозку неможливо навчити всіх всього. Замість цих марних старань потрібно створювати такі умови, в яких люди максимально використовуватимуть свої сильні сторони, розкриваючись в тій ролі, яка їм найбільше підходить. Вчені звертають увагу на важливість розвитку емпатії та вміння слухати, що також є характеристиками навичок критичного мислення і створює сприятливі умови для комунікації та обміну ідеями. За їхнім твердженням викладання наукових дисциплін вимагає більшого, ніж просто навчити когось науковим теоріям і фактам. Необхідно, щоб учні та студенти звернули увагу на межі своїх знань і навчилися заповнювати білі плями за допомогою співпраці зі спільнотою (Sloman & Fernbach, 2018).

Проаналізувати постнекласичний період розвитку науки, гуманітарну чи

культурологічну освітню парадигму, гуманістичну освітню спрямованість неможливо без заглиблення в поняття «діалог». 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 ества проявляється наша людяність (Nolte-Laird, 2021).

Найперше доцільно дослідити етимологію самого поняття «діалог». Стереотипне уявлення про переклад першої частини слова як «два» вводить чітку числову межу для учасників бесіди. Плуताючи її з часткою *duo-*, ми переводимо діалог у чисто формальну схему присутності кількох осіб, вихолощуючи таким чином основний зміст. Насправді ж, в латинській мові словотвірний елемент *dia-* означає «наскрізь, у різних напрямках, між», у грецькій – «через, всюди».

Цей істинний зміст діалогу глибоко розкритий у філософських роботах М. Бубера, які є актуальними і досліджуваними сучасними 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». «Між» – це не допоміжна конструкція, а простір між референтним «Я» і «Ти». «Сфера між» утворюється в просторі між повністю присутнім «Я» і повною присутністю іншого. У «Я-Ти» відбувається розширення досвіду через включення (Lederman-Daniely, 2016; Nolte-Laird, 2021).

Для визначення фундаментальної ролі діалогу в процесі становлення особистості розглянемо його в контексті аксіогенезу. З. Карпенко називає діалог універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості і пояснює його як реалізацію «вродженої, апріорної інтенції “Ти”, що допускає інобуття Іншого як рівноцінного мені суб’єкта, завдяки чому відбувається інтеріоризація чужих особистісних смислів і формування знаково-символічної структури свідомості» (Карпенко, 2018, с.17). Звідси слідує, що саме діалог є

природним шляхом розвитку ціннісно-сміслової сфери людини як частини суспільства і, разом з тим, ненасильницьким способом поділитися своїм досвідом зі світом.

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 (Слободянюк, 2019).

Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукуючою 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 три 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) (Радчук, 2017).

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.

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 (Курієс, 2020).

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 партнерській позиції можливий повноцінний процес навчання, де знання народжується під час обміну думками, ціннісними позиціями та емоційними реакціями (Глуговська & Сингаївська, 2023).

Оскільки в системі освіти основним є предмет, то спілкування вчителя й учня має мати предметне опосередкування. З цією метою сам зміст освіти також повинен бути наділений діалогічними рисами. Діалогізація змісту освіти – насичення навчального матеріалу смислами і цінностями. Без цього механічно запам'ятована інформація ніколи не стане істинним знанням, бо знаходиться 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» (Кремень, 2015, с.10).

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. Чепелева. Психологиня наголошує на особливому значенні не самих подій, а саме смислу, який народжується в процесі осмисленого переживання цієї життєвої ситуації (Чепелева та ін., 2019).

Варто зазначити, що поділ на формальний і змістовий діалог, яким ми користуємось у нашому науковому дослідженні, 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-сміслового діалогу.

Аналіз наукової літератури дозволяє підкреслити неабияку важливість в освіті фігури вчителя саме на особистісному рівні. Тому виникає необхідність підготовки педагогів, які могли б стати практиками у сфері освітнього діалогу. 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. У межах цієї статті ми не будемо заглиблюватись в історичний екскурс цими дослідженнями, але окреслимо ключові аспекти поняття.

Відповідно до особливостей нашого дослідження науковий інтерес складає особистісний підхід до розуміння готовності, 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» (Моначин & Попик, 2016, с. 351).

У контексті розвитку професійної компетенції як її складову Т. Ярая розглядає такі види готовності: «професійну (готовність до конкретної професійної діяльності), психологічну (стійкість діяльності особистості в полімотивованому просторі) та особистісну (форма установки, що передують будь-яким психічним явищам та проявам» (Ярая, 2014, с. 7).

Педагогічний погляд на досліджуване питання демонструє К. Фомін, трактуючи 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» (Fomin, 2020).

Зі свого боку Г. Радчук і З. Адамська звертають увагу на важливість діалогічної культури викладача і виділяють два її аспекти: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність) (Радчук & Адамська, 2019).

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. Особистісні характеристики людини, здатної створити такі освітні умови, знаходимо у працях видатних представників екзистенційного та гуманістичного напрямів психології.

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 (Rogers, 1994). Саме ці фасилітативні здатності в основному визначають діалогічність самого вчителя, його спроможність організувати комфортне розвивальне середовище діалогу для всіх його учасників.

Конгруентність педагога передбачає щирість і прозорість у взаємодії з учнями, відсутність бажання прикидатись кимось іншим завдяки високому рівню усвідомлення власних почуттів. 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 їхнім життям, тим, чим вони займаються, що їх турбує, і чи розуміє труднощі, через які вони проходять.

Когнітивна конгруентність вимірює, наскільки добре викладач здатен представити зміст навчальної програми таким чином, щоб він був достатньо доступним для залучення студентів до навчання (Williams, 2012).

Безумовне прийняття учня і позитивне ставлення до нього – наступна установка фасилітатора, що впливає з внутрішньої впевненості вчителя в можливостях і здібностях кожного учня. Цей напрям досліджень теж знайшов розвиток в роботах інших науковців. Так, А. Елліс 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» (Засекіна & Майструк, 2017).

Емпатійність особливо важлива в освіті, оскільки емоціями насичені не лише міжособистісні стосунки, а й саме знання, яке вибудовується в цих взаєминах. У структурі емпатії педагога науковці визначають когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Так, когнітивний компонент емпатії педагога допомагає аналізувати поведінку, міміку, жести, інтонації учнів, відчувати їх стан, настрої, 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 (Сингаївська, 2021; Шульдик & Шульдик, 2022).

В єдності всіх компонентів емпатія

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

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 (Lederman-Daniely, 2016).

А. Ленгле, як послідовник поглядів К. Роджерса, також акцентує увагу на особливих фасилітативних здатностях професіонала: здібність бути собою; здібність самоповаги та поваги інших; здібність саморозуміння та розуміння інших; здібність допомоги та підтримки (Länge, 2011).

Продовжимо аналіз в руслі гуманістичної психології, розглядаючи стан особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу через поняття самоактуалізації. Особливого поширення це поняття набуло передусім у дослідженнях А. Маслоу, К. Роджерса та Е. Шострома. Останній протиставляє людині-маніпуляторіві 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 (Паркулаб, 2020).

Оскільки особистість здатна змінюватись, вона прагне до розвитку, то ця її активність можлива лише за умови глибокої рефлексії. Не випадково суть рефлексії можемо побачити в основі самої концепції діалогу. Важливість внутрішньої

розмови з самим собою у формуванні стосунків з оточенням та побудові власної ідентичності доводить концепція внутрішнього діалогу. Дослідження, проведені під керівництвом П. Олеша, показують, що внутрішня діалогічність може мати паліативну і трансгресивну функцію в організації людської діяльності. Перша посилює тенденцію до проникнення у світ думок і переконань інших людей, щоб дізнатися про їхні думки про себе, а особливо зрозуміти їхні негативні реакції та критичне ставлення. Друга, з іншого боку, пов'язана зі здатністю вийти за межі егоцентричної перспективи власного Я, уможливаючи емпатію, дослідження нових ідей і глибше вивчення власної ідентичності таким чином, що відкриває людину до нових контактів і змін (Oleś & Puchalska-Wasył, 2011).

Процес становлення особистості в середовищі професійної освіти, за твердженням Г. Радчук, можуть забезпечувати процеси персоналізації і персоніфікації. Якщо перший пов'язаний з бажанням отримати авторитет, досягти певного соціального статусу, то другий орієнтований на більш глибокий процес залучення 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 (Радчук, 2014).

Недостатньо орієнтуватися лише на імідж викладача. Більше того, такі порівняння можуть бути шкідливими, оскільки адаптують людину до неприродних параметрів. Така рефлексія пов'язана із зовнішньою мотивацією і не може гарантувати, що майбутні вчителі будуть успішними у своїй професійній діяльності. Персоніфікація можлива, якщо рефлексивний процес студентів не обертається виключно навколо еталонного образу вчителя, створеного зі стереотипів та упереджень, а поширюється на всю

особистість майбутнього вчителя. За таких умов процес входження в професію стане менш насильницьким, адаптація пройде легше, а емоційне вигорання буде попереджене (Радчук & Вінничук, 2023).

Отже, проведений аналіз основних напрямів вивчення досліджуваної проблеми дозволив нам визначити власні орієнтири наукового дослідження. Ми розглядаємо особистісну готовність майбутнього педагога до діалогізації освітнього процесу як складне динамічне утворення особистості майбутнього педагога, представлене внутрішніми установками на конгруентні, доброзичливі і смислонасичені взаємини в освітньому середовищі з метою становлення цілісної особистості учня.

Зауважимо, що це динамічне утворення, яке 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.

Література:

1. Глуговська, О. М. & Сингаївська, І. В. (2023). Роль психологічної компетентності вчителів для надання підтримки учням в умовах війни. Держава, регіони, підприємство: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку: тези доповідей V Міжнародної конференції (Київ, 7 грудня 2023 р.). Київ: Університет "КРОК". <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2023/paper/view/1698>
2. Засекіна, Л. & Майструк, В. (2017). Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. (11), 187–192. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_11_27
3. Карпенко, З. (2018). *Аксіологічна психологія особистості* (2-ге вид.). ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». <http://hdl.handle.net/123456789/3408>
4. Кремень, В. (2015). Синергетична модель розвитку освіти. *Проблеми освіти*, 7–15.
5. Моначин, І. & Попик, Т. (2016). Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. *Актуальні задачі сучасних технологій: Матеріали V Міжнар. науково-техн. конф. молодих уч. та студентів*, 17–18 листоп. 2016 р. Тернопіль, 351–352. <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/123456789/20055>
6. Паркулаб, О. (2020). Терапевтичний діалог як співтворчість консультанта і клієнта. *Габітус*, (15),

Висновки. Діалогізація – шлях реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми. Освітній діалог дозволяє перетворити інформацію на осмислені знання, які стають власним надбанням кожного учня або студента. Орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки (формальний діалог) створює безпечний простір для гармонійного зростання особистості через знаходження ціннісних смислів у навчальному предметі (змістовий діалог). Цей процес залучає не індивіда, а внутрішнє Я кожного учасника взаємодії, педагога зокрема.

Завдяки активному самоаналізу і самоусвідомленню, орієнтації на гуманістичний підхід студент може досягти рівня особистісної готовності, що є запорукою ефективною і продуктивною професійною діяльністю, його можливістю розвиватись в природньому і найкращому для себе напрямі і темпі.

Перспективи наукового дослідження вбачаємо в виокремленні компонентів і критеріїв дослідження особистісної готовності майбутніх педагогів до впровадження освітнього діалогу.

187–197. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.31>

7. Радчук, Г. (2014). Аксіопсихологія вищої школи. ТНПУ.
8. Радчук, Г. (2017). Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1(56), 15–21. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppt_2017_1_4
9. Радчук, Г., & Адамська, З. (2019). Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*, 43(1), 122–130. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-122-130>
10. Радчук, Г., & Вінничук, М. (2023). 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, 539–543. <http://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023>
11. Саух, П., & Саух, Ю. (2015). Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*, 483–495. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19169>

12. Сингаївська, І. В. (2021). Особливості формування професійної компетентності майбутніх викладачів психологічних дисциплін. *Освіта та наука: трансформація, відповідальність, академічна свобода: матеріали наукової конференції* (м. Київ, 5 березня 2021 р.). Київ. 137–139.
13. Слободянюк, О. (2019). Діалогізація освітнього середовища: Витоки і перспективи. *Humanitarium*, 43(1), 142–150. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-142-150>
14. Чепелева, Н., Смульсон, М., Рудницька, С., Зазимко, О., Лебединська, І., Шиловська, О., Зарецька, О. (2019). *Дискурсивні технології самопроекування особистості*: (Н. Чепелева, Ред.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>
15. Шульдик, А., & Шульдик, Г. (2022). 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, С. 90–93. <http://surf.li/ojfbd>
16. Ярая, Т. (2014). *Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*. Автореф. дис. канд. психол. наук, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/5782>
17. Fomin, K. (2020). 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*, 7(1), 112–121. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.112-121>
18. Higher education in the twenty-first century: Vision and action, v. 1: Final report. (1998). In *World conference on higher education in the twenty-first century: Vision and action*. UNESCO.
19. Kupiec, H. (2020). Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 42(2), 77–91. <https://doi.org/10.34766/fetr.v42i2.266>
20. Längle, A. (2011). The existential fundamental motivations structuring the motivational process. In *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (pp. 27–42). Nova Science Publishers, Inc.
21. Lederman-Daniely, D. (2016). Creation of the 'sphere of the between' in educational dialogue. *Contemporary Education Dialogue*, 13(2), 195–212. <https://doi.org/10.1177/0973184916640404>
22. Nolte-Laird, R. C. (2021). *The sphere of between: Online dialogic encounters for positive peace*. Thesis, Doctor of Philosophy. University of Otago. <http://hdl.handle.net/10523/10785>
23. Oleś, P. K., & Puchalska-Wasył, M. (2011). Dialogicality and personality traits. In *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 241–252). Cambridge: Cambridge University Press.
24. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed). Merrill.
25. Sloman, S., & Fernbach, P. (2018). *Knowledge illusion: The myth of individual thought and the power of collective wisdom*. Pan Macmillan.
26. Williams, J. (2012). *Beliefs, behaviours, and professional development of tutors in problem-based learning*. Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/31100>