

**ПСИХОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ СПІВРОБІТНИЦТВА, РЕФЛЕКСИВНИЙ,
МОТИВАЦІЙНИЙ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЙЧНИЙ
КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-
ГУМАНІТАРІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІСУБ'ЄКТНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

DOI:10.14308/ite000474

Переосмислення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) від засобів навчання до суб'єктів начального процесу, постійне зростання їхньої суб'єктності вимагає від сучасного педагога відповідних знань, умінь, відповідного ставлення до дидактичних можливостей ІКТ, вміння співпраці із ними та побудови навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування і розвиток умінь самоорганізації, саморозвитку, зміцнення їхньої суб'єктної позиції у здобутті освіти, що й становитиме готовність сучасного вчителя до організації ефективної професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС).

Нові завдання педагога-гуманітарія, пов'язані із самостійним відбором і конструюванням змісту освіти, а також моделюванням навчального процесу в умовах вибору освітніх альтернатив віртуалізованого ПНС, висувають особливі вимоги до професійно важливих якостей особистості педагога, тобто до його готовності до здійснення ефективної професійної діяльності в таких умовах.

У статті обґрунтовано сутність поняття готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі. Проаналізовано структуру зазначеної готовності. Обґрунтовано та схарактеризовано психологічну стратегію співробітництва, рефлексивну, мотиваційну та інформаційно-технологічну складові як компоненти готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі.

Ключові слова: *полісуб'єктне навчальне середовище, рефлексивний компонент, мотиваційний компонент, психологічна стратегія співробітництва, інформаційно-технологічний компонент, готовність до професійної діяльності, вчитель-гуманітарій.*

Переосмислення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) від засобів навчання до суб'єктів начального процесу, постійне зростання їхньої суб'єктності вимагає від сучасного педагога відповідних знань, умінь, відповідного ставлення до дидактичних можливостей ІКТ, вміння співпраці із ними та побудови навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування і розвиток умінь самоорганізації, саморозвитку, зміцнення їхньої суб'єктної позиції у здобутті освіти, що й становитиме готовність сучасного вчителя до організації ефективної професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС). Нашу увагу особливо зосереджуємо на зазначеній вище готовності вчителя-гуманітарія, який традиційно виконував функцію транслятора знань, тому вважаємо, що саме у такого вчителя виникатиме найбільше труднощів у переосмисленні специфіки своєї професійної діяльності в нових умовах. Більше того, вчителю-гуманітарію без належного рівня сформованості інформаційно-технологічної компетенції видається нам важким процес надання суб'єктного змісту залученню ІКТ у навчально-виховний процес. Відповідно, необхідним вважаємо обґрунтування поняття готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС з метою розробки ефективної системи формування такої готовності. Для цього визначимо сутність цього поняття у контексті мети і завдань нашого дослідження. Нові завдання педагога-гуманітарія, пов'язані із самостійним відбором і

конструюванням змісту освіти, а також моделюванням навчального процесу в умовах вибору освітніх альтернатив віртуалізованого ПНС, висувають особливі вимоги до професійно важливих якостей особистості педагога, тобто до його готовності до здійснення ефективної професійної діяльності в таких умовах.

Метою статті є обґрунтувати й охарактеризувати рефлексивний, мотиваційний, інформаційно-технологічний та психологічну стратегію співробітництва як компоненти готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС.

У науковій літературі поняття готовності визначається як стан схильності суб'єкта до певної активності у певній ситуації [1, с. 63]. В Енциклопедії освіти готовність до діяльності пояснюється як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [2, с. 137]. Загальнопсихологічна теорія готовності була розроблена Д.М. Узнадзе, який надає їй властивість здійснювати опосередкований стимулювальний вплив зовнішніх умов і врівноважувати стосунки суб'єкта із середовищем; усе це можливе через акумулювання попереднього досвіду активності суб'єкта у певній ситуації [3].

Аналіз низки психологічних досліджень свідчить про врахування певних аспектів готовності, які відіграють ключову роль у її формуванні: операційний (володіння певним набором знань, навичок, вмінь, способів дії, можливість набуття нового досвіду в межах певної діяльності); мотиваційний (система спонукальних якостей щодо певної діяльності, мотивів пізнання, досягнення, самореалізації); соціально-психологічний (рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно-розподілену діяльність, уникати деструктивних конфліктів тощо); психофізіологічний (готовність систем організму діяти в даному напрямі) [2, с. 137-138].

Як справедливо зазначає Л.Я.Зеня, складовою частиною готовності людини до життєдіяльності в широкому розумінні цього слова є її професійна готовність [4, с. 118], яку В.О. Сластьонін та В.П. Каширін розуміють як певний ступінь відповідності змісту і стану психіки особистості, її фізичного здоров'я, якостей до вимог виконуваної діяльності [5, с. 458].

З позиції особистісно-діяльнісного підходу готовність до професійної діяльності презентується як важлива передумова цілеспрямованої діяльності індивіда, її регуляції, стійкості й ефективності через єдність мотиваційної, емоційно-вольової та операційної сфер [6].

В.О. Сластьонін зі співавторами пропонує диференціювати два види професійної готовності фахівця: 1) попередню, завчасну, потенційну готовність як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності, яка передбачає наявність системи відносно стійких статичних компонентів, психічних утворень, знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, смислів і цінностей особистості, її ставлень, пріоритетів тощо; 2) тимчасову, ситуативну готовність як стан певної змобілізованості, функціональної налаштованості психіки на вирішення конкретних задач у відповідних обставинах і умовах [5, с.458-459]. Схожу дослідницьку позицію знаходимо і в працях О. Мороз [7], С. Максименко [8] та ін.

Аналіз наукових доробків з проблеми підготовки фахівців у вищій школі дає підстави зробити висновок про те, що готовність до професійно-педагогічної діяльності є складним соціально-педагогічним явищем, єдністю особистісних індивідуально-психологічних якостей і системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок [9].

Цікавою науковою позицією у контексті нашого дослідження характеризується розуміння готовності до педагогічної діяльності, запропоноване О. Мороз [7, с. 71-75], у якій автор виділяє психологічну готовність, теоретичну підготовленість, практичну готовність, світогляд і загальну культуру вчителя, необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя.

З психологічної точки зору сьогоднішні умови педагогічної діяльності вчителя-гуманітарія, висвітлені у попередніх підрозділах роботи, повертають ще вчора успішного вчителя в ієрархії «піраміди потреб» А. Маслоу [10] на нижчий рівень – потреба в безпеці, яка вимагає відповідної активності і готовності до ризику у процесі зміни характеру професійної діяльності, яка неминуче приходить у полісуб'єктному освітньому середовищі. Більше того,

постійно зростаючий обсяг наукової та науково-педагогічної інформації примушує вчителя критично осмислювати програмний матеріал і свій власний досвід роботи, шукати нові форми й методи, які дають змогу не лише реалізувати навчальний матеріал, але і само реалізуватися в такій діяльності. Тобто, важливою складовою готовності до професійної діяльності в ПНС є готовність до саморозвитку та чітка психологічна готовність до прийняття змін у змісті й специфіці професійної діяльності.

О.В. Селезньова розуміє стан готовності до саморозвитку як стан інтелектуально-вольовий, оскільки його базовими компонентами є прагнення успішно вирішувати завдання саморозвитку, виявляти творчість і впевненість у своїх акмеологічних здібностях, які є характеристикою розумового і вольового процесу прийняття рішення й свідомого управління поведінкою, діями і власним психічним станом у ході реалізації рішення [11].

Досліджуючи сутність психологічної готовності учителя-гуманітарія до педагогічної взаємодії у ПНС, слід зупинитися на усвідомленні педагогом своєї ролі у такій взаємодії.

Усвідомлення людиною своєї ролі стосовно різних сфер навколишнього середовища зумовлює формування її внутрішнього світу як певної спільноти відносно самостійних ієрархічно різнорівневих суб'єктів [12, с. 25]. «Середовище Я» презентує людині саму себе як частину складної екологічної системи, яка регулює процеси її життєдіяльності; «часове Я» демонструє людині саму себе як типового представника відповідної історичної епохи, як носія певних культурних традицій; «соціальне Я» відображає одночасну ідентифікацію себе із певними групами людей, колективами; «внутрішньо особистісне Я» передає наміри, прагнення, бажання, сумніви, страхи, надії, специфіку поведінки людини у стосунках з іншими. Як наслідок, психіка людини стає відкритою, багатовимірною системою, певним інтерсуб'єктивним утворенням [13, с. 63].

Формування внутрішньої інтерсуб'єктивної системи особистості зумовлює фундаментальні зміни у позиції людини у ставленні до своєї діяльності: вона стає для себе об'єктом (я-виконавець) і суб'єктом управління (я-контролер), які планують, організують та аналізують власні дії на різних рівнях життєдіяльності [12]. Тобто, педагог розуміє, таким чином, сутність процесів управління своєю діяльністю в ПНС, розуміє смисл своєї діяльності, що забезпечує позитивну соціальну ідентичність відповідно до інтерсуб'єктивної позиції, гармонію внутрішнього «Я» педагога із таким середовищем, стимулює його (педагога) особистісне зростання на рівні саморегуляції, самореалізації, самосвідомості, саморозвитку, самооцінки.

Однак домінування спрямованості на визначення виключно внутрішньої інтерсуб'єктивної позиції педагога безвідносно інших суб'єктів професійної взаємодії загрожує розвитком егоцентризму. Вихід за межі власного «Я», прийняття інших суб'єктів освітнього середовища, яким теж притаманні відповідні фундаментальні ознаки активності, які виявляються у саморозвитку, самовдосконаленні і само актуалізації, забезпечує формування нової, метаіндивідуальної позиції особистості педагога. Вона передбачає орієнтацію суб'єктів взаємодії на необхідність зважати один на одного, відповідно, на певне обмеження своєї свободи і незалежності у цій взаємодії.

С.П. Іванова, проаналізувавши низку теорій психологічної взаємодії (теорію соціальної взаємозалежності, теорію соціального наочіння, теорію інтелектуального розвитку, ітераційну теорію), робить висновки про суттєві відмінності між ними, що вважаємо цілком закономірним [12]. Теорія соціальної взаємозалежності робить наголос на тому, що успіх міжособистісної взаємодії визначається наявністю спільних зусиль, внутрішньої мотивації суб'єктів, орієнтованої на досягнення спільної мети. Теорія соціального наочіння вважає, що спільні зусилля суб'єктів у взаємодії ще більше зростатимуть при умові наявності зовнішньої мотивації досягнення бажаного ефекту (заохочення). Інтеракційні теорії акцентують увагу на міжособистісних стосунках (співпраця є процесом, що відбувається між суб'єктами, а не в середині них). Теорія інтелектуального розвитку, навпаки, більше зосереджена на внутрішньому світі суб'єкта в ході його взаємодії з іншими (когнітивний дисонанс, переосмислення фактів тощо).

Однак, попри суттєві, навіть подекуди полярні відмінності у розумінні сутності взаємодії між суб'єктами, усі зазначені вище теорії підтримують ідею співпраці, кооперації як

найбільш продуктивного способу взаємодії у ПНС. Відповідно одним із компонентів готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС вважаємо сформованість у нього психологічної стратегії співробітництва, яка характеризується такими показниками:

- Вміння адаптуватися до партнера у взаємодії;
- Вміння ведення діалогу, спрямованого на визначення ознак взаємної згоди у взаємодії;
- Позитивна взаємоузгодженість і взаємозалежність у виборі траєкторії взаємодії;
- Прийняття особистісної і групової відповідальності за результати діяльності у формі внутрішньої і зовнішньої мотивації спільної діяльності суб'єктів;
- Вміння спілкуватися з метою підтримання високої ефективності та результативності взаємодії і забезпечення сприятливого психологічного клімату.

Рефлексивні процеси є структурним компонентом педагогічної діяльності, тому, на думку Д.Г. Левігеса [14, с. 152-153], розвинуті рефлексивні здібності повинні бути складовою готовності майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності, коли власне педагог повинен робити відбір і корекцію змісту навчання відповідно до специфіки розвитку особистості кожного учня як суб'єкта навчальної взаємодії.

У роботі М. Мамажанова [15] показано, що рефлексивність, диференційованість, висока міра конкретизації, обґрунтовані самооцінки тих, кого навчають, пов'язані з високим рівнем їхньої пізнавальної активності.

А.В. Захарова [16] з'ясувала той факт, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний з певною невизначеністю в оцінюванні себе як суб'єкта діяльності, що зумовлює відсутність категоричності в оцінювальних судженнях. Звідси робимо висновок, що майбутні і педагоги з високим рівнем рефлексії будуть наполегливі й ініціативні у пошуку оптимального вирішення професійних проблем і досягнення високої результативності у взаємодії у ПНС.

Окрім функції стимулювання ініціативи рефлексія у професійній діяльності педагога є основою для подальшої корекції діяльності. На підтвердження сказаного наведемо точку зору відомого психолога О.С. Анасімова [17], який називає рефлексію джерелом новацій і розвитку як у первинних, так і вторинних формах.

На важливій ролі рефлексії у професійному становленні фахівців наголошує у своєму дисертаційному дослідженні Д.А. Хабібулін, оскільки саме розвиток пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізованого навчання шляхом ініціювання рефлексії є запорукою успішної навчальної діяльності майбутніх фахівців, стимулюючи особистісні досягнення, залучаючи до особистісно значущої діяльності [18, с. 77]. Водночас Марія Олексіївна Князян у своїй монографії пов'язує рефлексію із поняттям саморозвитку, вважаючи, що «особистість, яка прагне до пізнання та саморозвитку, відзначається стратегічним, рефлексивним мисленням, ... виявляє системний підхід до аналізу складних ситуацій» [19, с. 56].

М.О. Недашковська вибудовує інший зв'язок рефлексії в бік самоактуалізації, беручи за основу культурологічний підхід. Авторка виокремлює комплекс особистісних функцій, які задовольняють здатність особистості до проєктивності та рефлексивності, а єдність останніх становить певний функціональний комплекс когнітивних утворень (самосвідомість, самопізнання, самовизначення), факторів управлінського характеру (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція), а також інтегративних процесів свідомого становлення особистості суб'єктом соціально значущої діяльності (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток) [20, с. 145].

Малихін О.В. у процес підготовки майбутнього вчителя пропонує ввести педагогічну дослідницьку рефлексію «як основу для самопізнання й самоуправління майбутніх учителів» [20, с. 164], яка забезпечує: 1) наукове пізнання особистості в активній самостійній дослідницькій діяльності; 2) оволодіння методами дослідження самооцінки особистості й самостійними дослідницькими вміннями; 3) самопізнання на основі об'єктивних методів; 4) поглиблене знання про структуру діяльності вчителя, вимог до суб'єкту цієї діяльності й співвіднесення його знання зі своїм наявним потенціалом; 5) формування адекватної самооцінки; 6) побудову програми самовдосконалення у процесі професійно-педагогічної підготовки під час здійснення самостійної навчальної діяльності. З метою формування у

педагога такого типу рефлексії у нього повинні бути сформовані прогностичні, коригувальні та ретроспективні вміння [20, с. 154-165].

Досить ґрунтовним вважаємо дослідження А.В. Карпова, який виділяє кілька підходів, з позиції яких трактує сутність рефлексії: 1) діяльнісний, згідно якого досліджуваний феномен є компонентом структури діяльності в контексті психології мислення; 2) особистісний, через призму якого рефлексивне знання є результатом осмислення своєї життєдіяльності; 3) генетичний, який вивчає рефлексію як фундаментальний механізм самопізнання; 4) педагогічний, згідно якого рефлексія є інструментальним засобом в організації навчальної діяльності [21, с. 45-46].

Таким чином, за результатами аналізу наукової літератури з проблеми рефлексивних процесів у здійсненні педагогом професійної діяльності визначаємо рефлексивний компонент як складову готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНМ, відносячи до нього, услід за О.В. Малихіним та М.О. Казян, прогностичні, коригувальні, ретроспективні вміння та вміння стратегічного пошуку оптимального виходу зі складних професійно-педагогічних ситуацій.

На думку С.О. Микитюка, успішність або результативність людини у певній діяльності залежить не тільки від її здібностей, а також від розвитку певного рівня мотивації до неї. Автор наголошує на тому, що за умов наявності високого інтересу особистості до діяльності, в дію вступає компенсаторний механізм, і недолік здібностей у результаті заповнюється розвитком мотиваційної сфери, що забезпечує досягнення успіху в діяльності [22, с. 178].

Досліджуючи психологічні аспекти мотиваційних процесів, С.С. Занюк виділяє процесуальний та результативний компоненти мотивації. Перший полягає в тому, що сенс діяльності може бути знайдений в самій діяльності, у процесі діяльності, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність. На зразок фізичної, розумова активність теж приносить людині задоволення. Відповідно, коли суб'єкт відчуває потребу у здійсненні діяльності, а не спонукається її результатами, мова йде про наявність процесуального компонента мотивації. Результативний компонент передбачає наявність окреслених далеких перспективних цілей та прийняття їх людиною у самій діяльності, а також намірів, котрі визначають кінцеві і проміжні завдання діяльності. Ця складова мотивації відіграє особливо важливу роль у випадку, якщо її процесуальний компонент (сам процес діяльності) викликає негативні емоції [23, с. 8-9].

Мотивація безпосередньо пов'язана із сутністю процесу ціле покладання. Мета, яка ставиться людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій й утримується довше. Відповідно мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність людини, має меншу спонукальну силу. Для того, щоб зовнішня мета була прийнятою суб'єктом діяльності (в нашому випадку, як студентом, так і викладачем), необхідна його участь не тільки в постановці мети і завдань, але й в аналізі, обговоренні умов їх досягнення, у плануванні діяльності; тоді людина є не пасивним виконавцем, а активним суб'єктом діяльності [23, с. 17].

Як влучно підмітила І.М. Мельничук, «проблема мотивації і мотивів діяльності визначається в наукових колах однією з основоположних, оскільки розкриває зміст спонукальних механізмів активності людини» [24, с. 211].

Аналіз еволюції вивчення мотивації від когнітивної (Х. Хекхаузен, Дж. Роттер), психоаналітичної (З. Фрейд), біологізаторської (Ж. Ньютен) теорій, теорії установки (Д. Узнадзе), біхевіористської теорії (Л.С. Виготський) дає змогу узагальнити про те, що мотивація є сукупністю факторів (К. Мадсен) чи мотивів (К. Платонов), що спонукають суб'єкт до активності і визначають спрямованість його діяльності.

У ході визначення сутності та специфіки мотиваційного компоненту готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС, услід за Л.І. Морською, виділяємо два види мотивів: зовнішні (соціальні) та внутрішні (особистісні та професійно-пізнавальні) [25, с. 16].

До зовнішніх мотивів відносимо: 1) загальні соціальні мотиви (обов'язок, відповідальність, розуміння соціального значення полісуб'єктної взаємодії у ПНС, прагнення педагога суб'єктизувати навчальний процес з метою активізації навчальної самостійності учнів, формування у них відповідних навчальних стратегій; прагнення ефективно

адаптуватися й утвердитися у новому ПНС; мотиви самоствердження); 2) вузькі соціальні мотиви (прагнення досягти успіху у професійній діяльності, отримати визнання, схвалення адміністрації школи, колег у віртуальному та реальному професійному колективі, учнів, отримати винагороду за свою працю); 3) мотиви соціального співробітництва (орієнтація на полісуб'єктність у взаємодії з учнями та інформаційно-комунікаційними технологіями як повноправними суб'єктами навчальної взаємодії, мотиви ідентифікації себе з іншими суб'єктами навчальної взаємодії).

До основних внутрішніх мотивів відносимо такі: 1) особистісні мотиви (задоволення від здійснення професійної діяльності у співробітництві з іншими суб'єктами навчальної взаємодії, мотиви досягнення); 2) широкі професійно-пізнавальні мотиви (задоволення від результатів своєї професійної діяльності у ПНС, орієнтація на ерудицію); 3) вузькі професійно-пізнавальні мотиви (орієнтація на отримання додаткових знань і вмінь в організації полісуб'єктної навчальної взаємодії із залученням ІКТ як одного із суб'єктів такої взаємодії); 4) мотиви самоосвіти та професійного вдосконалення (мотиви саморозвитку та самовдосконалення).

Отже, структура мотиваційного компоненту готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС матиме вигляд, як зображено на рис. 1.

Оскільки одним із суб'єктів у ПНС є ІКТ, відповідно, вчитель-гуманітарій повинен бути компетентним у взаємодії з ІКТ, тому у структурі готовності цього педагога виділяємо інформаційно-технологічний компонент. Зупинимось детальніше на його характеристиці.

На думку П.В. Беспалова [26], в результаті ефективного навчання з використанням комп'ютера повинна бути сформована інформаційно-технологічна компетенція, яка характеризується дослідником як інтегральна ознака цілісної особистості, що передбачає її інформаційну спрямованість, мотивацію до засвоєння відповідних знань і вмінь, здатність до вирішення мисленнєвих завдань у навчальній чи професійній діяльності за допомогою сучасних інформаційних технологій.

А.Г. Толокнінова користується терміном «інформаційна компетентність» на позначення проблеми формування вмінь спеціаліста застосовувати інформаційні технології у своїй діяльності і виділяє у ній три блоки: 1) базові комп'ютерні знання та вміння, професійні комп'ютерні знання й уміння, системні знання та вміння в галузі інформаційних технологій [27].

Своє розуміння інформаційно-технологічної компетенції виводимо із аналізу наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів [28], [29], [30], [31], [32], [33].



Рис.1. Структура мотиваційного компоненту готовності майбутнього вчителя гуманітарія до професійної діяльності у ПНС

Відповідно до наукових висновків згаданих авторів педагог повинен володіти базовими комп'ютерними знаннями та вміннями, що є спільним для усіх категорій фахівців комплексом знань і вмінь у галузі технічних і програмних засобів інформаційних технологій і утворює так званий комп'ютерний мінімум, необхідний для початку роботи з комп'ютером та подальшого успішного засвоєння, а також для практичного використання програмного забезпечення [34, с. 46] та професійними знаннями й уміннями вчителя-предметника, що є специфічним комплексом знань і вмінь ефективного професійного функціонування у ПНС у процесі викладання свого предмету з усвідомленням того, що ІКТ виступають суб'єктом цього середовища. Крім цього, складовими інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя-гуманітарія вважаємо: усвідомлення суб'єктності ІКТ; усвідомлення участі системи освіти у глобальних інформаційних процесах; вміння отримати доступ до необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки; прагнення до формування й розвитку особистісних творчих якостей, що уможливають генерацію новітніх педагогічних ідей у сучасному ПНС з метою отримання інноваційних педагогічних результатів, а також створення власного суб'єктно-орієнтованого інформаційного середовища; вміння й досвід організації полісуб'єктної інформаційної взаємодії, що здійснюється в режимі цифрового діалогу; високий рівень сформованості комунікативної культури у взаємодії з ПНС; вміння моделювання та конструювання власного інформаційного середовища як суб'єкта ПНС.

На основі здійсненого цього та попередніх наших досліджень структуру готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС вбачаємо в системній взаємопов'язаній та взаємозалежній єдності семи компонентів: 1) психологічної стратегії співробітництва; 2) рефлексивного; 3) мотиваційного; 4) суб'єктно-інтерактивного; 5) когнітивного; 6) компетентісно-діяльнісного; 7) інформаційно-технологічного (рис. 2).

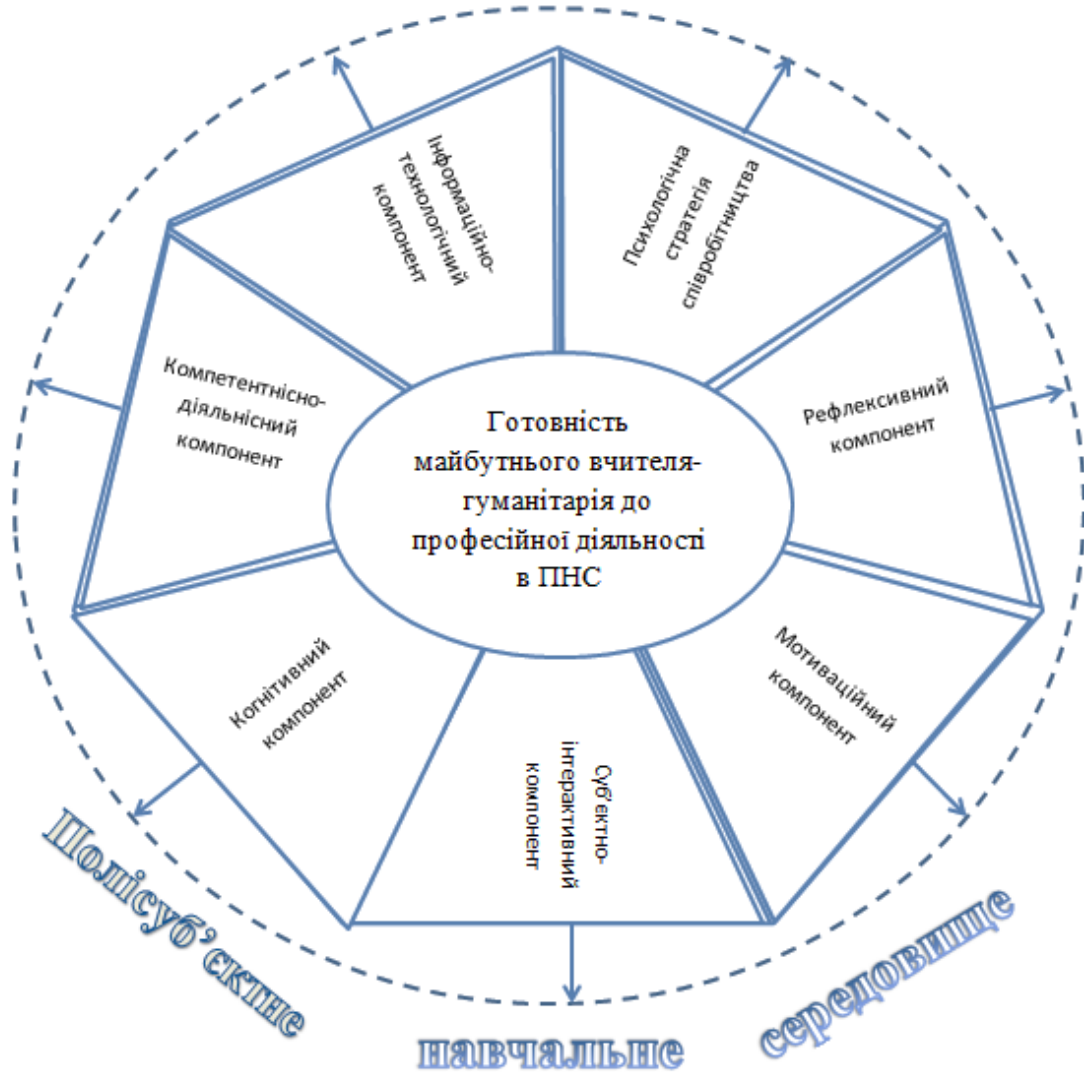


Рис.2. Структура готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у полісуб'єктному навчальному середовищі.

Формування поданої вище готовності можливе за умови науково обґрунтованої та належним чином апробованої педагогічної системи, спрямованої на ефективне формування усіх зазначених компонентів. Окресленню методологічних орієнтирів такої педагогічної системи та методики її реалізації буде присвячено наші наступні наукові пошуки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Олександренко К.В. Психологічні чинники розвитку професійної комунікативної діяльності майбутніх фахівців міжнародних відносин: [монографія] / К.В.Олександренко. – Хмельницький, 2012. – 372 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
4. Зеня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Людмила Яківна Зеня. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2011. – 436 с.
5. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. Пособие [для студ. высш. Учеб. заведений] / В.А.Сластенин, В.П.Каширин. – [3-е изд., стереотип.]. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 489 с.
6. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Мн.: БГУ, 1976. – 176 с.
7. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей / А.Г.Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования специалистов университета. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетровского университета, 1980. – С.71-75

8. Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник] / С.Д.Максименко, К.С.Максименко, М.В.Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
9. Семиченко В.А. Психологія діяльності / В.А.Семиченко. – К.: Изд-во Ешке А.Н., 2002. – 248 с.; Чайка В.М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: [монографія] / В.М.Чайка, за ред.. Г.В.Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.
10. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation // Psychological Review. – №50(4). – 1943. – P. 370-96.
11. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности: монография / Е.В.Селезнева. – М.:РАГС, 2002. – 192 с.
12. Иванова С.П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: Дис.. д-ра психол. наук: 19.00.07. – С.-Пб., 2000. – 334 с.
13. Величковський Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982. – 336 с.
14. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
15. Мамажанов М. Психологические особенности святы познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: дис... канд.. психол. Наук: 19.00.07 / Махмуд Мамажанов. – М., 1981. – 170 с.
16. Захарова А.В. Генезис самооцінки: автореф.. дис..д-ра психол. наук: 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / А.В.Захарова. – М., 1989. – 42 с.
17. Анисимов О.С. Рефлексивно-мыслительная культура педагога. – М.: Центр научно-технической информации, пропаганды и рекламы, 1990. – 26 с.
18. Хабибулин Д.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета на основе индивидуализации обучения: дис... канд.. пед.. наук: 13.00.08 / Хабибулин Денис Астахович. – Магнитогорск, 2003. – 180 с.
19. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність учителів іноземних мов: теорія і практика [монографія] / Марія Олексіївна Князян. – Ізмаїл: Сміц, 2006. – 242 с.
20. за Малихіним О.В., с.145, Малихін О.В. Організація самостійної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
21. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Анатолий Викторович Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – № 5. – С.45-57.
22. Микитюк С.О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Сергій Олександрович Микитюк. – Харків: Монограф, 2012. – 342 с.
23. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с
24. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: [монографія] / Ірина Миколаївна Мельничук. – Тернопіль, 2010. – 326 с.
25. Морська Л.І. Теорія і практика навчання англійської мови: Навчальний посібник / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.
26. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В.Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.41-45.
27. Толокнінова А.Г. Методика реализации обучения информационным технологиям в системе повышения квалификации руководителей и специалистов: Автореф...дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Тольятти, 2000. – 21 с.
28. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерної техніки у системі інтенсивного навчання іноземних мов / Ю.А.Гапон // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С.22-26.
29. Кєдровіч Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі / Гжегож Кєдровіч. – К.: Вища школа, 2001. – 356 с.
30. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті. – К.: ІЗМН; ВПОЛ. – 1997. – 176 с.
31. Морська Л.І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: [монографія] // Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.
32. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

33. Warschauer M. Network-based Language Teaching. Concepts and Practice. – Cambridge: CUP, 2000. – 256 p. та ін.
34. Морська Л.І. Методична система підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: [монографія] // Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.