

УДК 159.923:378

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2024.21.6>

СТРУКТУРА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Мирослава Вінничук

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027
e-mail: myroslava.vinnychuk@gmail.com*

Стаття висвітлює актуальне питання діалогізації освітнього процесу та необхідності підготовки фахівців, які могли б впроваджувати на практиці освітній діалог. Проаналізовано теоретичні засади діалогічного підходу в освіті, виходячи з положень гуманістичної психології, позитивної психології, концепції соціально-емоційного навчання та концепції освітнього діалогу. Акцентовано увагу не лише на важливості засвоєння майбутніми педагогами теоретичних знань, оволодінні навичками під час професійного навчання, а й на становленні необхідних особистісних якостей, які б сприяли створенню атмосфери довіри, взаєморозуміння та співтворчості в освітньому середовищі.

Окреслено поняття особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу, визначено його як складне динамічне утворення, що включає чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, комунікативно-перцептивний, фасилітативний та рефлексивно-розвивальний. Кожен компонент виокремлено на основі відповідних критеріїв і розкрито в показниках, що дозволяють оцінити рівень готовності майбутнього педагога до ефективної взаємодії з учнями в умовах діалогічного навчання. Особливу увагу звернено на такі якості та особистісні риси, як професійна спрямованість, емоційний інтелект, емпатія, конгруентність, безумовне прийняття, рефлексивність та потреба в саморозвитку. Комплексність структури особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу забезпечується охопленням усіх етапів професійної діяльності: орієнтального (підготовчого), власне виконавчого і контрольного.

Розроблена структура може бути використана як основа емпіричного дослідження, результати теоретичного аналізу будуть корисними для розробки програм підготовки майбутніх педагогів, спрямованих на становлення необхідних особистісних якостей для ефективної реалізації діалогічного підходу в освітньому процесі.

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

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в освіті все більше тяжіють до гуманістичних цінностей, до гуманітарної сутності школи. Досягти цієї мети можна завдяки діалогу – своєрідному інструменту, що сприяє глибокому засвоєнню знань та розвитку особистості. При цьому для успішної діалогізації освіти необхідні педагогічні кадри, які володіють не лише теоретичними знаннями, а й відповідними особистісними якостями, що є основою готовності до професійної діяльності. Незважаючи на значний інтерес дослідників до професійної підготовки вчителів, питання особистісної готовності залишається недостатньо вивченим, а у контексті впровадження освітнього діалогу ця проблема взагалі досі не розглядалася. Важливо не лише визначити поняття готовності, а й операціоналізувати його, щоб очистити від зайвої абстрактності та ефемерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові надбання гуманістичної психології, наведені у працях К. Роджерса, А. Ленгле, А. Маслоу (зокрема у сучасному перекладі С. Кауфманом), створюють фундамент нашого дослідження. Праці Г. Радчук,

авторки концепції освітнього діалогу, використані як методологічна основа наукового дослідження. Розуміння різниці між когнітивно-інформаційною і гуманітарною парадигмами освіти збагачують філософські ідеї Е. Фромма. Відкриття у сфері позитивної психології (М. Селігман, М. Чіксентмігаї, Ф. Лютенс) та соціально-емоційного навчання (Д. Лістон, К. Шонерт-Рейчл) розширюють бачення процесу педагогічного спілкування, орієнтованого на розвиток особистості, підвищення рівня благополуччя тих, хто перебуває в освітньому середовищі. Серед вітчизняних психологів особливо цінними є наукові розвідки щодо питань професійної спрямованості (М. Дідух, Т. Яновська), професійного самоздійснення (О. Кокун), педагогічної фасилітації (Т. Чаркіна), емоційного інтелекту та емпатії (М. Шпак, А. Шулдик та Г. Шулдик), рефлексії і рефлексивності (Л. Матохнюк та Н. Гальчевська, Т. Кравчина, О. Логвись та О. Слободянюк).

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення та обґрунтування компонентів і критеріїв особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки освітнього діалогу сягають давніх часів, одним з перших таких прикладів можна назвати маевтичні бесіди Сократа. Мислитель порівнював досягнення людиною мудрості, істинного знання з другим народженням, але тепер не біологічним, а духовним, світоглядним, інтелектуальним і моральним по своїй суті. Завдання наставника в цьому процесі – створити сприятливі умови подібно до того, як це робить повитуха. На думку Сократа, істину не можна передати, вона має народитись всередині людини через діалог, в якому немає конкретних відповідей, але є рівноправні уми зі своїми питаннями. Як відомо, філософ не лишив по собі жодного писемного твору і вважав будь-який текст обмеженим і навіть шкідливим, бо він незмінний і всі відповіді одні і ті ж.

У сучасному світі панування Інтернету і постійного вдосконалення електроніки важко уявити маевтичні бесіди в їхньому оригінальному вигляді, але сама концепція діалогічного підходу Сократа актуальна як ніколи.

Продовжуючи розгляд діалогу (в широкому його розумінні) як онтологічної характеристики окремої особистості, доцільно згадати погляди представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). На їхню думку, основною метою діалогічної взаємодії є досягнення особистістю рівня самоактуалізації і аутентичного існування шляхом збільшення меж самоусвідомлення особистості. Логічним наслідком цього є добре психологічне самопочуття. С. Кауфман зауважує, що це не обов'язково приємні переживання, але ті, що пов'язані з появою в житті нового сенсу, залученості та зростання – основних понять гуманістичної психології [1].

Якщо освітній діалог знаходиться в модусі буття, відповідно до концепції Е. Фромма, то традиційна освіта – приклад модусу володіння. Психолог порівнює зразкових відмінників з добре поінформованими екскурсоводами у музеї, які можуть відтворювати велику кількість запам'ятованої інформації, проте їм не відомо те, що виходить за межі такого знання-власності. Вони не вчаться ставити питання, розуміти внутрішні суперечності, розрізняти справжні думки автора від приписаних йому і багато чого ще [2].

Продовжується ця думка і в роботах М. Чіксентмігаї. Творець концепції потоку зауважує, що багато людей припиняють вчитися, шойно закінчують школу, бо тринадцять чи навіть двадцять років примусу до знань несуть для них надто багато негативних емоцій. Їхньою увагою надто довго керували вчителі та підручники, тому закінчення освіти вони сприймають як звільнення [3, с 147].

Отож, на відміну від традиційної моделі навчання, де знання передаються викладачем у односторонньому порядку, освітній діалог являє собою значно складніший процес.

Як зазначає Г. Радчук, для ефективного діалогу недостатньо лише формального акту комунікації, бо він «базується на маніпуляції свідомістю іншої людини, безособовий – адресований усім, і практично зводить навчання до навчіння». Науковиця розглядає освітній діалог як такий інтенціональний акт спілкування, що «звернений до кожного індивідуально, забезпечує можливість студенту самостійно та вільно будувати свою систему цінностей у процесі переживання ціннісних позицій, емоційного та рефлексивного ставлення до цінностей Іншого та своїх власних, що перетворює ціннісне ставлення у цілісно-духовне, а не в одностороннє – емоційне або раціональне» [4, с. 277].

Готовність до будь-якого виду діяльності – запорука успішної її реалізації і безболісного процесу діяльності. Не є винятком і освітній діалог, зокрема особистісний компонент готовності фахівця.

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 [5, с. 290].

Для аналізу складових особистісної готовності ми виділили 4 критерії, які відповідають 4-ом узагальненим компонентам (рис. 1).



Рис. 1. Критерії і компоненти особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу

Серед критеріїв найперше важливо розглянути професійну спрямованість. На думку М. Дідух, у широкому значенні професійна спрямованість – це система емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічна структура мотивів, які переважають і спонукають особистість до їх втілення в професійній діяльності. У вузькому значенні це професійно важлива властивість, що посідає центральне місце в структурі особистості фахівця й визначає його індивідуально-типологічну своєрідність [6, с. 58].

У свою чергу Т. Яновська звертає увагу на професійну спрямованість як наявний у людини стійкий інтерес до певного, окремого виду діяльності та схильність займатися нею [7].

Такі трактування нашоухують на аналіз ціннісно-смилових орієнтацій особистості. Г. Радчук звертає увагу на те, що вони проявляються, закріплюються і коригуються у професійній діяльності індивіда. При цьому процес становлення ціннісно-смилових орієнтацій та професійна діяльність взаємно детерміновані [4, с. 116].

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

професійне «Я» на основі стійкого інтересу до професії, починають своє професійне самоздійснення.

Професійне самоздійснення – одна з найважливіших форм життєвого самоздійснення. Для студентів актуальною є внутрішньо-професійна форма даного феномена (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійноважливих якостей) [8].

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

Далі більшу увагу звернемо безпосередньо на педагогічне спілкування, в основі якого суб'єкт-суб'єктні стосунки, опосередковані начальним предметом.

Фахівці в сфері соціально-емоційного навчання стверджують, що соціально-емоційна компетентність і позитивне самопочуття вчителів значною мірою впливають на навчальний контекст. Особистісні якості вчителів формують характер їхніх стосунків з учнями. Групи з теплими взаєминами між вчителями та учнями сприяють глибокому засвоєнню знань учнями: діти, які відчувають себе комфортно зі своїми вчителями й ровесниками, з більшим завзяттям опановують складний матеріал і наполегливіше виконують складні навчальні завдання. І навпаки, коли вчителі погано справляються з соціальними та емоційними вимогами викладання, учні демонструють нижчу успішність і поведінку під час виконання завдань [9, с. 139].

Ця теза, якою керуються в SEL, підтверджує важливість особистісного розвитку педагога, вироблення у нього внутрішніх рис, які є природною частиною особистості, а не нав'язаними інтросектами, що зсередини руйнують як самого вчителя, так і тих, кому він передаватиме ці «чужі» постулати. Тому, розглядаючи наступні 2 критерії готовності до діалогізації освіти, основну увагу звернемо на концепцію вчителя-фасилітатора.

Емоційний інтелект – основа *комунікативно-перцептивного* компоненту особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу (рис. 1). М. Шпак визначає це поняття як інтегральну властивість особистості, що віддзеркалює пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій й управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії [10, с. 127].

Тип соціальної взаємодії у контексті нашого дослідження – суб'єкт-суб'єктне спілкування між вчителем і учнем. Педагог може комунікувати з учнями на тему навчального предмету, взаємодіяти з ними на особистісному рівні, правильно інтерпретувати їхні реакції, задіюючи механізми соціальної перцепції, саме завдяки емоційному інтелекту. Звернення до емоційного світу особистості дозволяє оживити освітній процес, додати йому динамічності.

У структурі емоційного інтелекту особливу увагу привертає емпатія, яка водночас є однією з фасилітативних установок, виділених К. Роджерсом [11]. Здатність проникнути в емоційний стан іншої людини, торкнутися її переживань значно покращує якість спілкування, дозволяє будувати стабільні взаємини. В освіті емпатія особливо важлива, оскільки емоціями насичені не лише міжособистісні стосунки, а й саме знання, яке вибудовується в цих взаєминах.

С. Кауфман доречно зауважує, що попри очевидну користь емпатії, вона також може проявлятися у нездоровій формі, коли налаштовує на допомогу лише тим людям, з якими в нас спільні емоційні переживання. Щоб цього не сталося, емпатія має поєднувати

когнітивну й афективну складові. Когнітивна емпатія – це здатність сприймати почуття інших, тобто поставити себе на чийсь місце й «зрозуміти чужу свідомість». Афективна ж емпатія – це спроможність розділяти емоційні переживання людей і справді відчувати те, що й вони [1, с. 163].

У вітчизняних дослідженнях знаходимо подібну та навіть ширшу структуру емпатії, розглянуту безпосередньо на прикладі педагога. Науковці виділяють когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти. Так, когнітивний компонент емпатії педагога допомагає аналізувати поведінку, міміку, жести, інтонації учнів, відчувати їх стан, настрій, прогнозувати подальший розвиток подій. Поведінковий компонент забезпечує прийняття позиції учня, розвиває здатність до саморегулювання; допомагає захищати особистісну рівноправність у встановленні та підтримці контактів, сприяє коригуванню власних дій на рівні взаємодії; підтримує активність, відповідальність за власні дії та прийняття рішень. Емоційний компонент емпатії допомагає вчителю підтримувати емоційні контакти, сприяє позитивному емоційному ставленню до почуттів учнів, поліпшує здатність відчувати їх стан, створює можливість співпереживання [12, с. 91].

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

Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [13, с. 118].

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

Польські науковці, аналізуючи паралелі між підходом К. Роджерса в терапії і освіті, конгруентність окреслюють як відповідність між внутрішнім усвідомленням терапевтом (вчителем) власних емоцій та їх зовнішнім вираженням. В освітньому контексті конгруентний вчитель – це людина, яка показує учням, ким вона є насправді, тоді як учні сприймають свого педагога як справжнього, живого, а тому відчують до нього прив'язаність. Таке ставлення сприяє зміцненню їхніх стосунків і змушує учнів вірити своєму наставнику [14].

Прозорість, реальність, правдивість або автентичність – це синоніми конгруентності. Існує два її рівні: внутрішній і зовнішній. К. Роджерс підкреслює важливість конгруентності між «Я» і досвідом. У деяких випадках переживання, які не відповідають «Я» і здаються несумісними, заперечуються; їм не дозволяється стати частиною самосвідомості, що призводить до відсутності синхронності, яка називається внутрішньою неконгруентністю. Стан внутрішньої неконгруентності – блок між «Я» і досвідом – прискорює зовнішню її форму. Внутрішньо неконгруентні люди привносять цю властивість у стосунки з іншими людьми. Через це велика кількість досвіду виключається з внутрішньоособистісної та міжособистісної комунікації. Таким чином, оточуючі часто сприймають таких людей як неавтентичних, фальшивих або скутих. Крім того, слід підкреслити ще одне важливе питання: недостатньо бути внутрішньо конгруентним, це має бути перенесено в міжособистісний контакт [15, с. 280].

Впевненість вчителя в можливостях кожного учня є фундаментом для безумовного прийняття та позитивного ставлення до нього – наступної установки фасилітатора, що має

глибокі корені в гуманістичній психології і знаходить підтвердження в сучасних дослідженнях.

Так, С. Кауфман розглядає це поняття у контексті зв'язків високої якості, для яких притаманна взаємна усвідомленість і соціальна взаємодія між учасниками спілкування. Це можливо зокрема завдяки безумовному позитивному ставленню, коли кожен учасник стосунків відчуває, що його помічають і цінують, що він може без побоювань висловлювати свої переживання й думки в повному діапазоні [1, с. 78].

Розвиваючи фасилітативні здатності, важливо пам'ятати про необхідність не лише вдосконалювати свої комунікативні навички, а й працювати над самопізнанням. Як зазначає А. Ленгле, ефективний фасилітатор – це той, хто не лише розуміє інших, а й має глибоке розуміння себе. Саме такі стосунки з самим собою є основою для побудови міцних і довірливих взаємин з оточенням [16].

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

В аналізі поняття «рефлексія» звернемось до тлумачення Л. Матохнюк і Н. Гальчевської Науковиці визначають його як продуктивну мислительну діяльність індивіда, спрямовану на власну свідомість, поведінку, думки, позицію, набуті знання, вчинені чи задумані дії тощо з метою осмислення, самопізнання, самоаналізу внутрішніх психічних актів, станів, якостей, процесів. Авторки також зауважують, що рефлексивний підхід до викладання є важливим чинником інноваційної діяльності педагога, спрямованої на розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, здатності сприймати і реалізувати інновації, конструктивно взаємодіяти в соціумі [17].

Т. Кравчина вказує, що рефлексивність включає у себе такі аспекти: самоаналіз (особистість здатна критично аналізувати свої вчинки, думки, мотивації та взаємодію з оточенням); саморефлексія (здатність особистості зосереджуватися на своїх внутрішніх думках та почуттях); критичне мислення (рефлексивна особистість здатна розпізнавати підсвідомі упередження та долати їх); самосвідомість (рефлексивна особистість розуміє свої сильні та слабкі сторони, свої цінності); спроможність до змін (рефлексивна особистість готова адаптуватися до нових обставин, навчатися на досвіді та вносити зміни в своє життя на основі свого аналізу) [18].

Зауважимо, що дотримуємось підходу з розрізнення понять «рефлексія» – процес і «рефлексивність» – властивість особистості (необхідна умова для доцільного застосування певної рефлексивної стратегії в конкретній ситуації) [19]. Погоджуємось з думкою дослідниць, що «рефлексивність як властивість, означає осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала» [20, с. 95].

Обґрунтовуючи рефлексивно-розвивальний компонент особистісної готовності до діалогізації освіти, наголосимо на тому, що у підходах, розглянутих раніше, звертається увага на зв'язок рефлексивності з готовністю до змін, адаптивністю до нових умов та обставин. Це, безумовно, є умовою саморозвитку. Разом з тим це тісно пов'язано з концепцією позитивного психологічного капіталу особистості.

Психологічний капітал інтегрує чотири позитивні психологічні ресурси: надія, самоефективність, резильєнтність, оптимізм (HERO: hope, efficacy, resilience, optimism). Дію психологічного капіталу в єдності всіх чотирьох компонентів Ф. Лютенс демонструє в наступному прикладі. Оптимістично налаштовані люди вважатимуть свої шанси на успіх високими. Будучи впевненими в собі (тобто, маючи високу ефективність), вони

свідомо обиратимуть складні цілі і матимуть мотивацію для їх досягнення. Надія сприятиме створенню та використанню різних шляхів до цих цілей, а стійкість (резильентність) дозволить відновлюватися після невдач, коли шляхи будуть заблоковані. Разом ці ресурси допоможуть підтримувати внутрішнє відчуття контролю та цілеспрямованості під час досягнення цілей [21, с. 343].

Люди з вищим психологічним капіталом більш відкриті до навчання, сприймають виклики як можливість для зростання та активно шукають можливості для саморозвитку. Оскільки вони також виявляють більшу стійкість, це спонукає їх до безперервного навчання, зростання та особистісної реалізації.

Додатково з метою операціоналізації предмету дослідження ми виділили показники, в яких проявляється кожен з описаних критеріїв. Це дозволило створити детальну структуру особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу. Результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура особистісної готовності майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу

Критерії	Компоненти	Показники
професійна спрямованість	мотиваційно-ціннісний	– гуманістична спрямованість, – потреба в самоактуалізації, – спрямованість на педагогічний процес
емоційний інтелект	комунікативно-перцептивний	– контактність, гнучкість у спілкуванні, – здатність розуміти емоції і вміти ними керувати, емпатійність, – схильність до соціальної взаємодії, зацікавленість в інших
фасилітативні здатності особистості	фасилітативний	– бажання і здатність надати підтримку іншій людині, – зосередженість на безкорисній допомозі
рефлексивність, потреба в саморозвитку	рефлексивно-розвивальний	– позитивне самоствавлення, – здатність до самоаналізу, – спрямованість на вдосконалення, – відкритість новому досвіду

Висновки. Діалогізація освітнього процесу – важлива складова гуманітарної парадигми освіти, спрямованої на цілісний розвиток особистості. Для реалізації підходу на практиці постає необхідність відповідної підготовки майбутніх педагогів, зокрема розуміння особистісних властивостей і якостей їхньої готовності.

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

ставлення до особистості учня. Рефлексивно-розвивальний компонент пов'язаний зі здатністю до самоаналізу та самовдосконалення для пошуку нових шляхів розвитку.

Перспективи наукового дослідження вбачаємо в емпіричному дослідженні особистісної готовності майбутніх педагогів до впровадження освітнього діалогу на основі виокремлених компонентів і критеріїв дослідження.

Список використаної літератури

1. Кауфман С. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію / пер. з англ. А. Марховська. Київ : Лабораторія, 2021. 400 с.
2. Фромм Е. Мати або бути? / пер. з англ. Г. Яновська. Харків : КСД, 2020. 264 с.
3. Чіксентмігаї М. Потік: Психологія оптимального переживання. Полтава : SKYprint, 2016. 312 с.
4. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. 2-ге вид., розшир. і допов. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
5. Радчук Г., Вінничук М. Особистісна готовність майбутніх педагогів до діалогізації освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2(74). С. 283–291. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-74-283-291>
6. Дідух М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*. 2021. Т. 27, № 1. С. 56–64. URL: <https://doi.org/10.33270/03212801.56>
7. Яновська Т. Особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів. *Психологія і особистість*. 2021. № 1(19). С. 238–254. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227327>
8. Психологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Педагогічна думка, 2015. 297 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10038/1/Monograf_2015.pdf
9. Schonert-Reichl K. A. Social and emotional learning and teachers. *The future of children*. 2017. Т. 27, № 1. С. 137–155. URL: <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
10. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Т. 12, № 10(55). С. 125–134. URL: [https://doi.org/10.31392/npu-nc-series12.2020.10\(55\).12](https://doi.org/10.31392/npu-nc-series12.2020.10(55).12)
11. Rogers Carl R., Freiberg H. Jerome. Freedom to learn. 3rd ed. New York : Merrill. 1994. 406 p.
12. Шулдик А., Шулдик Г. Структура та рівні прояву емпатії у педагогів. *Виклики сучасної психологічної науки країн ЄС: Перспективи інтеграції українського досвіду* : зб. тез методол. семінару з міжнар. участю, м. Київ-Умань, 26 верес. 2022 р. Київ, 2022. С. 90–93.
13. Чаркіна Т. Фасилітація як специфічний вид діяльності сучасного вчителя. *Гуманістична філософія освіти як складова успішних посттоталітарних трансформацій* : Матеріали IV міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 6–7 груд. 2018 р. Харків, 2019. С. 117–120.
14. Swarra A., Mokosińska M., Sawicki A., Sętkas M. The meaning of teacher's unconditional positive regard towards students in educational contexts. *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Rodzina, dzieci i młodzież*. Poznań, Poland: Młodzi Naukowcy. 2017. P. 112–117.
15. Florkowski R., Wiza A., Banaszak E. The rogerian student-centered learning approach and the democratization of education. *Polish sociological review*. 2022. No. 218. P. 273–388. URL: <https://doi.org/10.26412/psr218.07>
16. Längle A. The existential fundamental motivations structuring the motivational process. *Motivation, Consciousness and Self-Regulation*. 2011. P. 27–42.

17. Матюхнюк Л. О., Гальчевська Н. А. Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*. 2022. Вип. 38. С. 20–24. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.38.3>
18. Кравчина Т. Рефлексивність як властивість суб'єкта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 94. С. 89–93. URL: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.94.17>
19. Радчук Г., Вінничук М. Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : Матеріали науково-практ. конф. з міжнар. участю, м. Київ, 27–28 квіт. 2023 р. Київ, 2023. С. 539–543. URL: <https://doi.org/10.33120/UPS21Proceedings-2023>.
20. Логвись О. Я., Слободянюк О. Л. Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2022. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-286-2-25>
21. Luthans F., Youssef-Morgan C. M. Psychological capital: an evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*. 2017. Vol. 4, no. 1. P. 339–366. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

THE STRUCTURE OF FUTURE TEACHERS' PERSONAL READINESS TO IMPLEMENT DIALOGUE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Myroslava Vinnychuk

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,

2, Maxyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine, 46027

e-mail: myroslava.vinnichuk@gmail.com

The article highlights the topical issue of introducing dialogue into the educational process and the necessity of training specialists who could implement educational dialogue in practice. The theoretical foundations of the dialogic approach in education are analyzed, based on the principles of humanistic psychology, positive psychology, the concept of socio-emotional learning and the concept of educational dialogue. Attention is focused not only on the importance of future teachers' mastering theoretical knowledge and skills during professional training, but also on the development of the necessary personal qualities that would contribute to the creation of an atmosphere of trust, mutual understanding and co-creation in the educational environment.

The concept of personal readiness of future teachers for dialogicization of the educational process is outlined, defined as a complex dynamic formation that includes four components: motivational and value, communicative and perceptual, facilitative, reflective and developmental. Each component is singled out on the basis of relevant criteria and disclosed in indicators that allow assessing the level of readiness of a future teacher for effective interaction with students in the context of dialogic learning. Particular attention is paid to such qualities and personal traits as professional orientation, emotional intelligence, empathy, congruence, unconditional acceptance, reflexivity and the need for self-development. The complexity of the structure of future teachers' personal readiness to introduce dialogue into the educational process is ensured by covering all stages of professional activity: orientation (preparatory), actual executive and control.

The developed structure can be used as a basis for empirical research, the results of the theoretical analysis will be useful for the development of training programs for future teachers aimed at developing the necessary personal qualities for the effective implementation of a dialogical approach in the educational process.

Key words: educational dialogue, future teachers, personal readiness to implement dialogue in the educational process, facilitative abilities, emotional intelligence, empathy, reflexivity.