

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

КОВАЛЕНКО НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378.01/.09:[373.011.3-051:331.54]](477)(043/3)

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
РАННЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНО-ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Суми – 2021

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий
консультант:**

доктор педагогічних наук, професор
Сбруєва Аліна Анатоліївна,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
професор кафедри педагогіки.

**Офіційні
опоненти:**

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Гриньова Марина Вікторівна,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка, професор
кафедри педагогічної майстерності та
менеджменту імені І. А. Зязюна;

доктор педагогічних наук, професор
Антонова Олена Євгеніївна,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка,
завідувач кафедри педагогіки, професійної
освіта та управління освітніми закладами;

доктор педагогічних наук, професор
Заболотна Оксана Адольфівна,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
професор кафедри іноземних мов.

Захист відбудеться 28 вересня 2021 року о 13.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 55.053.01 у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка за адресою: 40002, м. Суми, вул. Роменська, 87, ауд. 214.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (40002, м. Суми, вул. Роменська, 87).

Автореферат розіслано 28 серпня 2021 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



О. Г. Козлова

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність і доцільність дослідження. Проблема професійної ідентичності особистості є важливим предметом дослідження в різних галузях гуманітарного знання. Професійна ідентичність майбутнього фахівця є системоутворювальною властивістю особистості й забезпечує самоприйняття себе як професіонала, мотивацію до професійного розвитку, швидку адаптацію до нових умов професійної діяльності, стає внутрішнім джерелом професійного й особистісного зростання.

Дослідження означеної проблеми ґрунтувалося на концептуальних положеннях законодавчих документів про освіту, зокрема, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018); Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) та інші, які складають основу державної освітньої політики.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) вчителя визначено агентом і рушієм освітніх реформ, без якого прогресивні поступи неможливі. Акцентовані в Концепції пріоритети: педагогіка партнерства, виховання на цінностях, готовність до інновацій, інклюзія, автономія, спричинені потребою сучасної школи в педагогах готових до супроводу особистісного становлення учнів у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, окреслили нові обриси професійної ідентичності вчителя. Розуміння майбутнім учителем високої суспільної місії педагогічної професії, власної ролі в освітніх інноваціях, усвідомлення себе творцем освітнього процесу, закладають підґрунтя професійної ідентичності, яка поряд із теоретичним підґрунтям професійної підготовки, методичною майстерністю, потребує самопізнання, саморозуміння й саморозвитку майбутніх учителів.

Визначальним середовищем формування професійної ідентичності майбутніх учителів є академічна професійна громада. У ході навчання в закладі вищої освіти відбуваються якісні зміни у професійному становленні студента. Саме тут трансформуються ідеальні уявлення про професію, сформовані в дитинстві, утверджені на етапі вибору професійного шляху в реальне усвідомлення себе як представника обраної професії, відбувається практичне випробовування майбутнім учителем себе у професії, починають формуватись основні ідентифікаційні характеристики, що відображують його приналежність до педагогічної професії. Емоційно-позитивне прийняття майбутнім учителем своєї приналежності до професійного навчання на ранніх етапах професійного навчання, забезпечує ґрунтовне, більш усвідомлене опанування професією, активність майбутнього вчителя у професійному становленні, побудові перспектив професійного саморозвитку.

Проблеми ідентичності в різних темпоральних і територіальних просторах стали предметом вивчення широкого кола філософів, серед яких

пріоритетне значення мають такі постаті, як М. Бахтін, Ж. Бодрійяр, Г. Гегель, В. Гуревич, Г. Джонстон, М. Йоргенсен, Ж. Ліотар, І. Нойманн, Дж. Локк, Р. Музиль, П. Рікер, Б. Спіноза, Н. Феркло, М. Фуко, Л. Філіпс, Ф. Шеллінг, Ф. Юм та ін.

Вивченню сутності й особливостей процесу формування ідентичності особистості присвячено праці в галузі психології таких класиків світової наукової думки, як А. Адлер, А. Ватерман, Л. Виготський, У. Джемс, Е. Еріксон, Дж. Марсія, Дж. Мід, Тернер, З. Фройд, Е. Фромм, К. Ясперс та ін.

Протягом останніх десятиліть досліджувана проблема стала предметом посиленої уваги таких зарубіжних науковців, як Н. Аллен, Р. Боглер, А. Гофман, М. Граунайер, А. Губерман, С. Дей, Г. Кельхтерманс, А. Кінгтон, Г. Філіппоу, В. Чен, С. Черелембоуз та ін.

Професійна ідентичність учителя розглядається вченими в контексті психології розвитку особистості (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, О. Кочкурова, С. Максименко, А. Мудрик, К. Тороп, В. Шадриков, Л. Шнейдер та ін.); психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя представлено в наукових розвідках таких дослідників, як О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, М. Павлюк та ін.; проблеми формування професійної ідентичності вчителя розглядають науковці М. Абдуллаєва, Г. Гарбузова, В. Галузяк, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, І. Вачков, О. Гриньова, Н. Гога, О. Іщук, М. Кліщевська, В. Козієв, А. Лукіянчук, О. Романишина, М. Савчин, В. Сафін, М. Шерман, В. Якунін та ін.

Інноваційні підходи до професійної підготовки вчителя в закладах вищої освіти є предметом дослідження В. Андрущенка, О. Антонової, А. Бойко, В. Бугрія, С. Гончаренка, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Заболотної, Г. Іванюк, Д. Козлова, О. Козлової, В. Курок, Ю. Ляного, О. Міхеєнка, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, А. Сбруєвої, О. Семеніхіної, О. Семеног, Т. Семенюк, С. Сисоєвої, О. Чашечникової та ін. Соціально-психологічний тренінг у розвитку професійної ідентичності фахівця розглядають: І. Вачков, М. Попіль, К. Тороп, Л. Шнейдер та ін. Залучення проєктних технологій навчання з метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів у ЗВО стало предметом дослідження таких учених, як О. Іщук, О. Кочкурова, О. Куліш, О. Романишина та ін.

Системний аналіз широкого кола джерел із проблеми дослідження дозволяє констатувати, що обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти не були предметом фундаментального наукового дослідження.

Актуальність і доцільність дослідження формування ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя засобами проєктно-тренінгових технологій детерміновано необхідністю подолання суперечностей між:

– високою суспільною місією педагогічної професії в реалізації стратегічних завдань розвитку суспільства знань та недостатнім рівнем усвідомлення майбутнім учителем свого місця в побудові такого суспільства;

- потребою сучасних закладів освіти в учителях, спроможних ідентифікувати себе з професійною групою, та відсутністю нормативно обумовленої спрямованості вищої педагогічної освіти до формування професійної ідентичності майбутніх учителів як інтегрального, динамічного, особистісного утворення;

- пріоритетним значенням ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів в усвідомленому здобутті професії, подальшому професійному розвитку та недостатнім рівнем сформованості досліджуваної якості випускників закладу вищої освіти;

- потребами модернізації системи вищої педагогічної освіти України з творчим урахуванням кращих світових тенденцій реалізації інноваційних підходів до професійної підготовки та традиційними теоретико-методологічними й методичними засадами професійної підготовки у вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти;

- наявністю в системі професійно-педагогічної підготовки складових, необхідних для формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, та відсутністю цілісної педагогічної системи, яка інтегрує теоретичне навчання, практичну підготовку, наукове педагогічне дослідження та створює рефлексивне безпечне контекстне навчально-професійне середовище засобами проєктно-тренінгових технологій.

Актуальність проблеми, її суспільна, теоретична, практична значущість і недостатня розробленість у педагогічній науці й освітній практиці, необхідність вирішення окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано в межах комплексної наукової теми кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа» (реєстраційний номер 0118U100337). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 27 жовтня 2020 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні та нормативні засади дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у вітчизняному та зарубіжному контекстах.

2. Визначити структуру ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, критерії, показники та рівні її сформованості.

3. Виявити стан сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

4. Розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

5. Визначити психолого-педагогічні умови формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

6. Схарактеризувати організаційно-методичні засади педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів та етапи реалізації досліджуваної педагогічної системи.

7. Здійснити експериментальну перевірку ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

Концепція дослідження базується на трактуванні формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів як відкритої педагогічної системи, що включає сукупність елементів, підсистем і компонентів. Елементами досліджуваної педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів є мета, завдання, методологічні підходи та принципи, етапи, зміст, технології підготовки, форми, методи, засоби, здобутий результат і критерії його оцінки. Окреслена педагогічна система є складною, оскільки є складовою систем більш високого порядку: системи професійно-педагогічної підготовки та системи професійної підготовки. Складність педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя примножується її реалізацією в сучасних умовах багаторівневої взаємодії ЗВО та ЗССО, спрямованої на створення практико-орієнтованого безпечного рефлексивного навчального середовища, наближеного до професійної діяльності в умовах співпраці й супроводу вчителів-практиків. Відкритий характер досліджуваної педагогічної системи забезпечується наявністю цілей, психолого-педагогічних умов, досягнутими результатами й неперервними прямими та зворотними зв'язками між означеними елементами системи.

Розроблена в дослідженні педагогічна система відображена у структурно-функціональній моделі формування досягнутої професійної ідентичності майбутніх учителів з усвідомленням, цілісним образом професії, професіонала, їх емоційно-позитивним сприйняттям, розвиненою професійною самооцінкою,

професійною позицією, мотивацією, автономією в побудові навчально-професійних планів.

Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що педагогічна система формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів реалізовується у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та являє собою триєдину сукупність теоретичної, практичної та науково-дослідницької складових, об'єднаних методологічними та дидактичними підходами, принципами й педагогічною технологією реалізації – навчально-науковим педагогічним проектом. Педагогічною технологією формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів визначено навчально-науковий педагогічний проєкт, зміст якого спрямований на інтеграцію вивчення педагогічної навчальної дисципліни, проходження навчальної педагогічної практики та здійснення наукового педагогічного дослідження актуальною педагогічною проблематикою, методи якого передбачають створення безпечного рефлексивного контекстного середовища творчої взаємодії ЗВО та ЗЗСО, що уможливило розробку наукових і методичних навчально-професійних продуктів.

Концепцію дослідження реалізовано на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, які є взаємопов'язаними, взаємодіючими та взаємозалежними. На *методологічному рівні* розроблено методологічну модель дослідження, яку побудовано на засадах системного, діяльнісного, компетентнісного, студентоцентрованого, контекстного, проєктно-орієнтованого, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, середовищного, екзистенційного підходів. На *теоретичному рівні* здійснено визначення й уточнення сутності дефініцій дослідження (ідентичність особистості, професійна ідентичність учителя, рання професійна ідентичність майбутніх учителів); теоретичне обґрунтування сутності та структури ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; критеріїв, показників і рівнів її сформованості; структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; психолого-педагогічних умов та навчально-наукового педагогічного проєкту.

Практичний рівень передбачав упровадження та експериментальну перевірку педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки закладів вищої освіти. Розроблено та впроваджено методичний супровід навчально-наукового педагогічного проєкту як педагогічної технології формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів.

Теоретичну основу роботи становили: фундаментальні положення філософії освіти й методології педагогічних досліджень (В. Андрущенко, С. Клепко, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, С. Квіт, П. Саух, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); психологічні концепції ідентичності (А. Адлер, А. Ватерман, Л. Виготський, У. Джемс, Е. Еріксон,

Дж. Марсія, Дж. Мід, А. Озеріна, З. Фройд, Е. Фромм, К. Ясперс); концепції модернізації професійної освіти у ЗВО (О. Антонова, В. Биков, М. Бойченко, В. Бугрій, А. Вербицький, О. Дубасенюк, О. Єременко, О. Заболотна, О. Зав'ялова, М. Кларін, О. Козлова, Д. Козлов, В. Курок, О. Лобова, Ю. Лянной, І. Мельничук, О. Михайличенко, О. Міхеєнко, С. Ніколаєнко, Г. Ніколаї Н. Ничкало, А. Нісімчук, О. Огієнко, А. Сбруєва, О. Семенов, С. Сисоєва, І. Смолюк, О. Устименко-Косоріч, О. Чашечникова, О. Янкович та ін.); теоретичні засади організації педагогічної практики (О. Абдулліна, Г. Коджаспіров, В. Кан-Калік, С. Кульневич, О. Савченко, С. Сисоєва, П. Решетніков та ін.) та науково-дослідної роботи студентів (В. Андрущенко, С. Балашова, В. Борисов, Н. Дем'яненко, В. Загвязинський, Г. Кловак, О. Крушельницька, В. Курило, О. Микитко, Н. Пузирьова, А. Сбруєва, М. Фалько, Т. Шамова та ін.) у системі професійної педагогічної підготовки; концепції конструювання та моделювання педагогічного процесу з упровадженням засобів проєктно-тренінгових технологій: дидактичні основи методу проєктів (В. Беспалько, М. Гриньова, О. Заір-Бек, І. Єрмаков, О. Коберник, Г. Селевко, В. Сидоренко та ін.); теоретичні питання проєктування та організації проєктної діяльності (В. Беспалько, О. Заір-Бек, І. Єрмаков, О. Коберник, Г. Селевко, В. Сидоренко та ін.); дидактичні основи застосування тренінгових технологій (Д. Лі, К. Льюїс, Р. Баклі, Д. Кейпл, Г. Паркер, Р. Кропп, І. Вачкова, С. Дерябо, О. Євтіхов, К. Фопель, Н. Хрящева та ін.).

Методи дослідження. Досягнення мети та розв'язання поставлених завдань передбачало використання таких методів: *теоретичних* – категоріально-термінологічний та порівняльно-парадигмальний аналіз – для обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; порівняння, узагальнення, систематизація – для характеристики проблеми формування ранньої професійної ідентичності засобами проєктно-тренінгових технологій у теорії та практиці вітчизняної та зарубіжної освіти, уточнення поняттєво-термінологічного апарату досліджуваної проблеми; системний, структурно-логічний аналіз – з метою визначення чинників формування та структурних складових ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; класифікація – для визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; абстрагування, синтез – з метою характеристики організаційно-методичних засад формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; моделювання – для розроблення й теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; прогнозування – для вибудови структури педагогічної системи, уточнення взаємозв'язків та інтеграції її складових; морфологічний аналіз, конкретизація – для визначення

психолого-педагогічних умов та етапів реалізації структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у системі професійної педагогічної підготовки; *емпіричних*: бесіди, анкетування, опитування, тестування, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів, діагностування, самоаналіз, самоспостереження, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний, контрольний етапи), метод аналізу продуктів діяльності – з метою експериментальної перевірки ефективності розробленої та науково обґрунтованої педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій; *методи математичної статистики* – для оброблення одержаних результатів, аналізу й перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами з використанням критерію знаків, χ^2 (хі-квадрат).

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: цілісно здійснено теоретико-методичне обґрунтування, розробка й експериментальна перевірка ефективності педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій. Визначено сутність понять «рання професійна ідентичність майбутнього вчителя», «формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів», «навчально-науковий педагогічний проєкт». Схарактеризовано сутність і структуру ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (когнітивно-ціннісний, емоційно-рефлексивний та мотиваційно-діяльнісний компоненти); функції досліджуваного феномену (адаптивна, приналежності, тотожності, екзистенційна). Виокремлено критерії (особистісної автономності, ідентичності інтегрованості); виявлено стан сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти та виокремлено чинники формування (макрочинники, мезочинники, мікрочинники) ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів. Розроблено та науково обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій, у якій виокремлено концептуально-цільовий, змістово-технологічний та результативно-прогностичний блоки; схарактеризовано підходи до побудови педагогічної системи (загальнонаукові підходи: діяльнісний, системний, акмеологічний, аксіологічний, середовищний, екзистенційний; дидактичні підходи: компетентнісний, студентоцентризований, контекстний) та дидактичні принципи (загально-дидактичні, дидактики вищої школи, спеціальні). Визначено психолого-педагогічні умови формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій (розвиток рефлексивності майбутніх учителів у корпоративному середовищі закладу вищої освіти; створення навчально-наукового педагогічного проєкту, який інтегрує вивчення навчальної

дисципліни, організацію навчальної педагогічної практики, здійснення наукового педагогічного дослідження; взаємодія закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти на всіх етапах створення та реалізації навчально-наукового педагогічного проєкту; використання тренінгових технологій навчання в навчально-науковому педагогічному проєкті). Схарактеризовано організаційно-методичні засади педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій та етапи створення й реалізації педагогічної системи (рефлексивного занурення, теоретичного моделювання, практичної апробації, професійного прогнозування); етапи здійснення навчально-наукового педагогічного проєкту (проєктування, дослідження, моделювання, навчання на робочому місці, презентації та популяризації).

Уточнено зміст і сутність ключових понять «структурно-функціональна модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів», «тренінг-заняття», «тренінг-консультація»; показники сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (образ професії, професіонала; емоційно-позитивне ставлення до професії; професійна самооцінка; навчально-професійні цілі; професійні мотивація, позиція) та рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (досягнута, мараторій, зумовлена, дифузна); зміст, форми, методи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність і структуру понять «ідентичність», «ідентифікація», «професійна ідентичність», «проєктна технологія», «тренінгові технології», про систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено педагогічну систему формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки та представлено в навчальному посібнику «Студентське науково-педагогічне дослідження: проєктно-тренінговий підхід», навчально-методичних посібниках: «Навчальна педагогічна практика: організаційно-методичні рекомендації», «Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології», «Наскрізна педагогічна практика», «Курсова робота з педагогіки: методичні основи організації дослідження та орієнтовна тематика»); робочих програмах навчального курсу «Педагогіка» і навчальної практики «Навчальна педагогічна практика в базовій середній школі»; тренінговій програмі «Рання професійна ідентичність майбутніх учителів»; методичних посібниках для ЗВО і ЗЗСО «STEM освіта в дії: проєкт школи та університету», «Тиждень медіаграмотності: проєкт школи та університету», «Медіаграмотний Я і Ти: проєкт школи та університету», «Всесвітній день дитини: проєкт школи та університету», «Тиждень толерантності: проєкт школи та університету». Протягом 2016–2021 років було реалізовано такі

навчально-наукові педагогічні проєкти: «Толерантність у дії» (2016–2017), «Всесвітній день дитини» (2017–2018), «Медіаграмотний Я і Ти» (2018–2019), «STEM освіта в дії» (2019–2020), он-лайн ННПП «Емоційний інтелект» (2020–2021). Матеріали докторського дослідження використані в навчальних курсах «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогіка і психологія вищої школи», у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у ЗВО, у системі діяльності закладів післядипломного розвитку вчителів та в освітньому процесі ЗЗСО.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 738/1 від 02.03.2021 р.), Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 255/1/01-16 від 26.04.2021), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 934 від 25.05.2021), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-493 від 26.05.2021), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-157/1 від 15.03.2021), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (довідка № 2729/01-14 від 13.05.2021), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 354-33/03 від 23.03.2021), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 130/02-13 від 18.03.2021).

Особистий внесок здобувача. Усі результати, наведені в дисертації, розроблено автором самостійно. У спільних публікаціях автором: [18] – визначено сутність і педагогічні умови готовності майбутніх учителів до самореалізації творчого потенціалу в навчальній педагогічній практиці; [29] – висвітлено узагальнені результати студентського педагогічного дослідження як складової навчально-наукового педагогічного проєкту.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, на науково-практичних і науково-методичних конференціях різних рівнів, а саме: *міжнародних конференціях* – Освіта та наука в умовах глобальних викликів (Сімферополь-Судак, 2010), Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України (Ялта, 2011), Освітні вимірювання: викладання, дослідження, практика (Київ, 2012), Інноваційні технології навчання обдарованої молоді (Київ, 2015), Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи (Київ, 2016), Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи (Черкаси, 2016), Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі (Київ, 2017), Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі (Одеса, 2017), Сучасні стратегії педагогічної освіти у вимірах розбудови суспільства сталого розвитку та міжкультурної інтеграції (Київ, 2017), Society, Integration, Education (Rezekne, Latvia, 2019), Технології професійного розвитку педагога: спадщина А. С. Макаренка і пріоритети української освіти (Полтава, 2019), Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та євроінтеграції

(Київ, 2019), Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін (Суми, 2019, 2020, 2021), Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (2019, 2020), Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (Суми, 2020), European Volunteering in the moment of COVID-19 (Germany, Berlin), 2020), Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи (Суми, 2020, 2021), Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід (Суми, 2020); *міжнародних проєктах KA2 Erasmus+*: “EduACTor for change” – (Mariapfarr, Austria, 2019), “Developing Youth Workers’ Competences in Finland” (Virrat, Ilmajoki and Tampere, Finland 2019), “Social Entrepreneurship: Tools and Trainers” (Yerevan, Armenia, 2020); *всеукраїнських конференціях* – Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти (Суми, 2012), Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття (Суми, 2012), Пізнавально-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті (Суми, 2015), Упровадження ІКТ в освітній процес навчальних закладів (Полтава, 2016), Особистість студента та соціокультурне середовище університету в суспільному контексті (Київ, 2020), Інноваційні технології в роботі практичного психолога (Суми, 2020), Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю. Ідеї Василя Сухомлинського крізь призму сучасних освітніх практик: набутий досвід і перспективи (Київ, 2020), Інноваційні технології розвитку особистісно професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти (Суми, 2021); *всеукраїнському круглому столі* – Макаренківські читання (Суми, 2019, 2020, 2021).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційної роботи відображено в 59 (з них 57 – одноосібні) наукових і навчально-методичних працях, серед яких: 2 монографії; 7 розділів у колективних монографіях; 1 навчальний посібник; 10 навчально-методичних посібників; 22 статті у фахових виданнях України, 1 публікація в науковому виданні іноземних держав та 16 публікацій апробаційного характеру в наукових журналах і збірниках матеріалів науково-практичних конференцій та семінарів.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості» за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання було захищено у 2009 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.452.01 в Інституті педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації – 578 сторінок (372 сторінок – основний текст). Список використаних джерел – 595 назв (з них – 104 іноземними мовами).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність розв'язання проблеми дослідження, з'ясовано ступінь її наукового розроблення, зв'язок із науковими темами, планами, програмами, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, концепцію дослідження; розкрито методи дослідження, наукову новизну, практичне значення отриманих результатів; подано інформацію про апробацію та впровадження результатів дослідження, публікації, структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів»** обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у вітчизняному та зарубіжному контекстах: розглянуто сутність понять «ідентичність особистості» та «рання професійна ідентичність майбутнього вчителя» у полідисциплінарному (філософському, психологічному, соціологічному, культурологічному) науковому дискурсі; проаналізовано вітчизняні та міжнародні стандарти й орієнтири як джерела змістового наповнення сутності професійної ідентичності майбутніх учителів, класифіковано зарубіжні підходи до розуміння сутності й формування професійної ідентичності майбутніх учителів у зарубіжному просторі вищої освіти.

Методологічний інструментарій дослідження теорії та методики формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти презентовано в розробленій моделі й подано на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях.

На філософському рівні розглянуто проблему формування ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя у світоглядному контексті, увідповіднено положення дослідження законам діалектики, загальній теорії пізнання. На загальнонауковому рівні досліджуваний феномен – рання професійна ідентичність майбутніх учителя розглянуто у полі- та міждисциплінарному антропологічному (психологічному, соціологічному, культурологічному) та освітньо-політичному дискурсах. На конкретно науковому рівні проаналізовано тенденції розвитку системи педагогічних наук; цілісно розглянуто систему професійно-педагогічної підготовки у ЗВО; методик викладання педагогічних навчальних дисциплін, організації навчальної педагогічної практики та здійснення наукового педагогічного дослідження у ЗВО; окреслено відображення проблематики дослідження у вітчизняному та зарубіжному законодавчо-нормативних полях. На технологічному рівні визначено сукупність загальнотеоретичних, емпіричних, статистичних і спеціальних методів, що дозволили систематизувати джерельну базу, розробити й обґрунтувати модель педагогічної системи, перевірити її ефективність, узагальнити результати, визначити тенденції розвитку системи.

Застосування методу категоріально-термінологічного аналізу дозволило виявити, що у філософсько-культурологічному дискурсі ідентичність є

продуктом взаємодії людини з культурою, суспільним устроєм, цінностями соціального оточення людини. Ідентифікація як процес становлення ідентичності є перманентним, відбувається в середовищі індивідуальної та суспільної культури; контентуальним – як єдність і цілісність буття людини у процесі перебігу часу; диференціювальним – формує відмінне від інших, що відрізняє та, разом із тим, надає відчуття єдності. У контексті розгляду психологічного дискурсу поняття «ідентичність» є дотичним, спорідненим із такими поняттями, як «самість», «самостворення», «самоприйняття», «почуття власної цінності», «професійна самооцінка», «самоефективність», «самоідентичність», «усвідомлення себе», «професійний образ себе», «професійно-педагогічна спрямованість» «Я-досвід», «Я-система», «Я-концепція», «Я-ідентичність».

Констатовано, що на соціальному рівні професійна ідентичність є основою вирішення професійних завдань. Прийняті рішення вносять зміни у структуру ідентичності й обумовлюють варіативність рішень для подальших професійних завдань, формується у взаємодії в навчальному та професійному середовищах, є відображенням власного усвідомлення себе як учителя, визнання себе професійною групою. З'ясовано, що професійне самовизначення, вибір професії та майбутнього професійного шляху є найбільш значимим для формування ідентичності поряд із прийняттям і переоцінкою моральних і релігійних переконань; виробленням політичних поглядів; прийняттям набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі й очікування від шлюбу та батьківства.

Встановлено, що на особистісному рівні професійна ідентичність майбутнього вчителя є багатопараметричним інтегральним особистісним утворенням, продуктом зміни ролі суб'єктів навчання (з «Я-вчусь» на «Я вчу»). Професійна ідентичність майбутнього вчителя є виміром особистісної та соціальної ідентичності з динамічною нестійкою структурою, що є проявом становлення вчителя в термінах тотожності себе й функціональної єдності з професійною групою. Сформована професійна ідентичність дозволяє майбутньому вчителю набуті тотожності професії та сприймати себе як її представника на основі набутих професійних знань, спрямованості на професійну діяльність; проходить через подолання криз в узгодженні взаємопов'язаних змістового та оцінювального параметрів; існує в суб'єктивному часі; відображає уявлення майбутнього вчителя про професійну зрілість і сформованість її показників; проявляється в рольових способах поведінки, нормах та установках, пов'язаних із професійною діяльністю та організацією, у вмотивованості до самореалізації в педагогічній професії, задоволенні професійною діяльністю.

Застосування компетентнісного підходу та методу термінологічного аналізу дозволило дійти висновку щодо трактування досліджуваного феномену в нормативно-правових документах міжнародного, національного та інституційного рівнів. Зокрема, у Педагогічній конституції Європи (Pedagogical Constitution of Europe) визначено, що компетентність самоідентичності вчителя є однією з

основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття поряд із комунікативною, лідерською, дослідницько-аналітичною компетентністю, компетентністю справедливості, здатністю навчатися протягом життя, емпатією.

Систематизація та узагальнення основоположних національних документів, які визначають освітню політику України (Концепція «Нова українська школа», Закон України «Про освіту», Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020)) дозволив виявити, що такі концепти, як професійна ідентичність, «образ Я», не представлені самостійними термінологічними одиницями, розкриваються через зміст компетентностей. Виявлено, що структурні компоненти, елементи професійної ідентичності широко задекларовані у змісті компетентностей, увага акцентується на широкому спектрі складових, чинників формування професійної ідентичності: цінності, здібності, культура, саморегуляція, рефлексивність, емоційно-етичні навички, які забезпечують формування професійної ідентичності.

На основі синтезу виявлених у широкому колі полі- та міждисциплінарних термінологічних підходів до трактування ключових понять дослідження (ідентичність особистості, ідентифікація, професійна ідентичність тощо), ранню професійну ідентичність майбутніх учителів (РПМУ) визначено як інтегральне динамічне, нестійке, орієнтоване на зовнішні домінанти особистісне утворення, усвідомлення та прийняття майбутнім учителем себе професіоналом у контексті особистісної та соціальної ідентичності на ранніх етапах професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

Використання методів класифікації та узагальнення дозволило визначити структуру ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів та схарактеризувати її компоненти: когнітивно-ціннісний (сформованість педагогічних компетентностей, уявлень майбутніх учителів про місію педагогічної професії, професійний образ учителя; умови та цінності педагогічної професії, професійну групу); емоційно-рефлексивний (емоційно позитивне ставлення майбутнього вчителя до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, майбутньої професійної діяльності, професійної групи, цінностей; уподібнення студентом себе з представниками професійної групи; усвідомлення приналежності до професійної спільноти, суб'єктивне почуття тотожності з нею; прийняття відповідності / невідповідності ідеальній моделі фахівця); мотиваційно-діяльнісний (автономність професійної позиції студентів; готовність до самореалізації себе в обраній професії; входження в професійну спільноту; усвідомлення власних професійних можливостей та перспектив; наявність планів професійної реалізації).

Застосування методу структурно-функціонального аналізу дозволило виявити функції РПМУ (адаптивна – характеризує стійкість особистості до навчально-професійних умов та рівень пристосування до них на ранніх етапах професійного становлення; приналежності – забезпечує уналежненість, дозволяє асоціювати себе із цінностями, переконаннями академічної та

професійної громади, усвідомити своє місце у професійній спільноті; тотожності – стійкості особистісної структури; екзистенційна – усвідомлення місії професії в суспільстві, як власного життєвого призначення).

З'ясовано, що досліджувана проблема протягом останніх десятиліть стала предметом посиленої уваги зарубіжних науковців Д. Бейард (D. Beijaard), С. Дей (C. Day), С. Ласкі (S. Lasky), Г. Кельхтерманс (G. Kelchtermans), К. Фрейд (C. Frade), І. Гомес-Шакон (I. Gómez-Chacón), К. Ван Він (K. Van Veen), П. Слігерс (P. Sleegers) та ін.). Зарубіжні вчені розглядають професійну ідентичність учителя як ключовий фактор у розумінні його професійного життя, кар'єрних рішень, мотивації, ефективності, професійного розвитку та ставлення до освітніх змін (Д. Бейард (D. Beijaard)). Зауважимо, що найбільш поширеними підходами, з позицій яких розглядається професійна ідентичність майбутніх учителів, є філософський, психологічний, соціологічний. Структура професійної ідентичності вчителя охоплює низку складових: переконання, емоції, орієнтації, мотивації та установки (К. Фрейд (C. Frade), І. Гомес-Шакон (I. Gómez-Chacón)); власний імідж, самооцінка, мотивація до роботи, сприйняття завдань і перспектива майбутнього (Kelchtermans); самоефективність, самооцінка, відданість професії, задоволеність роботою, орієнтація на завдання, мотивація до роботи та перспективи на майбутнє К. Ван Він (K. Van Veen).

Отже, у розділі обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у вітчизняному та зарубіжному контекстах, визначено сутність, структуру та функції ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; проаналізовано вітчизняні та міжнародні стандарти й орієнтири як джерела змістового наповнення сутності професійної ідентичності майбутнього вчителя, окреслено зарубіжні підходи до розуміння сутності й розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя в зарубіжному просторі вищої освіти.

У другому розділі **«Стан сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти»** окреслено методику виявлення стану сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки; висвітлено особливості становлення РППМУ в умовах суспільства ризику та схарактеризовано критерії, показники й рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів.

Застосування релевантних емпіричних методів дозволило здійснити констатувальне дослідження, яке передбачало такі етапи: підготовчий, практичний та узагальнювальний. На підготовчому етапі укладено комплекс методик відповідно до компонентів ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, на практичному етапі проведено констатувальне дослідження, на узагальнювальному етапі здійснено обробку й аналіз результатів дослідження. Вибірку склали 122 майбутніх учителя – студенти другого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

За результатами дослідження виявлено ставлення майбутніх учителів до майбутньої професії, сформованість образу професії; усвідомлення себе вчителем, уналежнення себе до професійної групи, професійні плани: 95,3 % опитаних студентів усвідомлюють місію педагогічної професії в суспільстві; 81,4 % вважають постать учителя високошанованою; 55,8 % схвалюють свій професійний вибір; 37,2 % респондентів зазначили, що професія вчителя повністю задовольняє їх потреби й запити; 25,5 % уналежнюють себе до педагогічної спільноти; 37,2 % не мають цілісного уявлення про професію; для 25,6 % майбутня професія нічим не відрізняється від багатьох інших; 30,2 % респондентів не знають, яким має бути ідеальний представник майбутньої педагогічної професії; 67,4 % студентів відчують себе скоріше студентом, ніж майбутнім фахівцем; 31 % мали професійні плани.

Узагальнення отриманих результатів дозволило дійти висновку щодо сформованості компонентів РПМУ: найбільш високими були показники когнітивно-ціннісного компоненту (образ професії – 71,9 %, образ професіонала – 67,9 %). Встановлено, що значно нижчими виявилися показники емоційно-рефлексивного компоненту (ставлення до професії – 49,4 % професійна самооцінка – 45,8 %) і мотиваційно-діяльнісного компоненту (навчально-професійні плани – 34,6 %, професійна позиція – 31,2 %, професійна мотивація – 28,1 %).

Теоретичне вивчення розробленості проблеми професійної ідентичності та практичне дослідження стану сформованості РПМУ дозволило констатувати, що становлення професійної ідентичності майбутніх учителів має нелінійний, хвилюподібний, перманентний характер. Виявлено, що протягом здобуття професійної освіти професійна ідентичність студентів проходить через кризи, які є важливими для становлення професійної ідентичності майбутніх учителів.

Доведено, що професійній ідентичності майбутніх учителів другого року навчання у ЗВО властива найсуттєвіша криза ідентичності, обумовлена переглядом власного професійного вибору протягом першого року навчання у ЗВО. Зазначена вище констатація довела актуальність створення педагогічної системи формування РПМУ саме в означений період. Акцентовано, що поряд із подоланням кризи створена педагогічна система слугує підґрунтям подальшого усвідомленого опанування професією, більш ефективної адаптації студентів до майбутньої педагогічної діяльності, фактору, який може збільшити відсоток молоді, які за покликанням реалізуються в педагогічній професії.

Визначено чинники формування РПМУ: макрочинники (глобальний, панрегіональний), мезочинники (загальнодержавний, регіональний, локальний, інституційний, субінституційний), мікрочинники (особистісні (викладач, студент, адміністратор), структурних складових професійно-педагогічної системи. Означені чинники формування враховано у створенні педагогічної системи формування РПМУ (наявність професійного досвіду, можливість прийняття студентами професійних рішень, рівень рефлексивності студентів, інтеграція у професійну спільноту, можливість самореалізації у професії, наявність сімейних

педагогічних професійних традицій), у визначенні психолого-педагогічних умов і в побудові технології ефективної реалізації досліджуваного процесу.

Виявлення впливу глобальних чинників формування РПМУ, а саме радикальних змін в організації освітнього процесу, зумовлених карантинном COVID-19, дозволило дійти висновку, що екстремальні соціальні ситуації можуть зруйнувати професійну ідентичність або різко змінити її. Так, аналіз проблем і запитів майбутніх учителів у ситуації карантину здійснений на вибірці, яку склали здобувачі вищої освіти (першого (17,9 %), другого (50,9 %) третього (21,6 %) року навчання, першого (бакалаврського) та 9,6 % другого (магістерського) рівнів вищої освіти, серед яких 95,6 % респондентів жіночої статі, 4,4 % чоловічої Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (21,3 %), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (49,3 %), Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (29,4 %), загальною кількістю 160 респондентів. Використано такі методи дослідження: он-лайн опитування (Google форма), он-лайн інтерв'ю (Zoom, BigBlueButton), вивчення освітніх продуктів (Moodle)). За отриманими результатами виявлено зниження сформованості РПМУ за такими показниками: професійна самооцінка (-6 %), ставлення до професії (-11 %), навчальні цілі та плани (-23 %). Виявлено запити студентів у професійному розвитку в умовах дистанційного навчання (в опановуванні сучасними дистанційними технологіями навчання (64 % респондентів); в оволодінні навичками психолого-педагогічної підтримки учнів у дистанційній формі навчання (47 % респондентів)), що вважаємо суттєвими тенденціями в контексті формування РПМУ.

Застосування класифікації та контент-аналізу наукових праць із досліджуваної проблеми, аналізу сутності, структури ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя дозволило визначити критерії сформованості РПМУ (особистісної автономності, ідентичності інтегрованості), уточнити показники: когнітивно-ціннісний компонент (образ професії, образ професіонала); емоційно-рефлексивний компонент (емоційно-позитивне ставлення до професії, професійна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний компоненти (навчально-професійні цілі, плани, професійна мотивація, професійна позиція) й рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, які було увідповіднено статусам професійної ідентичності (Дж. Марсія, А. Озеріна): рівень сформованості РПМУ – досягнута – когнітивно-ціннісний (цілісний і внутрішній образ професії, чіткий і усвідомлений образ професіонала); емоційно-рефлексивний (прийняття й емоційно-позитивне, раціональне ставлення до професії, адекватна й рефлексивна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний (визначені, власні професійні цілі, активна професійна позиція, позитивна й інтринсивна професійна мотивація)); рівень сформованості РПМУ мораторій (когнітивно-ціннісний (фрагментарний внутрішній образ професії, розмитий, але усвідомлений образ професіонала); емоційно-рефлексивний (неприйняття здобувачами освіти майбутньої професії, раціональне ставлення до неї;

неадекватна й рефлексивна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний (невизначені власні професійні плани, пасивна автономна професійна позиція та негативна інтринсивна професійна мотивація) компоненти); рівень сформованості РПМУ – зумовлена (когнітивно-ціннісний (цілісний поверхневий образ професії, чіткий і стереотипний образ професіонала); емоційно-рефлексивний (прийняття та ірраціональне ставлення до професії, адекватна й ригідна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний (визначені запозичені навчально-професійні цілі, активна й залежна професійна позиція, позитивна й екстринсивна професійна мотивація) компоненти); рівень сформованості РПМУ – дифузійна (когнітивно-ціннісний (частковий, поверхневий образ професії та розмитий, стереотипний образ професіонала); емоційно-рефлексивний (неприйняття, неототожнення, ірраціональне ставлення до майбутньої професії, неадекватна й ригідна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний (невизначені, запозичені навчально-професійні плани, пасивна, залежна професійна позиція та негативна, екстринсивна професійна мотивація) компоненти).

Таким чином, у розділі окреслено методику виявлення стану сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти та подано аналіз отриманих результатів; проаналізовано особливості становлення РПМУ в умовах карантину Covid-19; визначено чинники формування, критерії, показники та рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у ЗВО.

У третьому розділі **«Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти»** схарактеризовано блоки структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; визначено психолого-педагогічні умови й виокремлено етапи формування РПМУ засобами проєктно-тренінгових технологій.

У дисертації розглянуто формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів як цілеспрямований процес створення в перші роки професійного навчання емоційно-позитивного сприйняття здобувачем освіти професійної групи, педагогічної діяльності, власної належності до професійної спільноти, формування цілісного професійного образу, ставлення до професії, професійної самооцінки, побудови навчально-професійних цілей, планів, розвитку професійної мотивації, професійної позиції задля активного опанування професією та подальшої ефективної самореалізації в педагогічній діяльності в системі професійно-педагогічної підготовки закладу вищої педагогічної освіти.

Формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів здійснювалось у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя другого року навчання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та являло собою педагогічну систему, яку розглядаємо як взаємопов'язану та

взаємозалежну сукупність теоретичної (вивчення педагогічних навчальних дисциплін), практичної (проходження навчальної педагогічної практики) та науково-дослідницької (здійснення наукового педагогічного дослідження) складових, об'єднаних спільною освітньою метою, загально-науковими та дидактичними підходами, принципами й педагогічною технологією реалізації.

Використання методів синтезу, абстрагування, моделювання та прогнозування дозволило побудувати структурно-функціональну модель педагогічної системи формування РПМУ засобами проєктно-тренінгових технологій в ЗВО (далі модель педагогічної системи), яка відображає в узагальненому вигляді структуру: цілі, наукові підходи, принципи, зміст, психолого-педагогічні умови, технології означеної педагогічної системи, етапи реалізації педагогічної системи; розкриває неперервний прямий і зворотний зв'язок між її елементами; дозволяє теоретично дослідити та спрогнозувати динаміку функціонування означеної системи та процесу позитивних, очікуваних змін рівнів сформованості РПМУ. В моделі педагогічної системи виокремлено концептуально-цільовий, змістово-технологічний та результативно-прогностичний блоки (рис. 1).

У межах концептуально-цільового блоку (рис. 1) визначено мету педагогічної системи, схарактеризовано наукові підходи до побудови педагогічної системи (загальнонаукові підходи: діяльнісний, системний, акмеологічний, аксіологічний, середовищний, екзистенційний та дидактичні підходи: компетентнісний, студентоцентризований, контекстний), дидактичні принципи (загально-дидактичні, дидактики вищої школи, спеціальні); чинники, що обумовлюють формування РПМУ (макрочинники, мезочинники, мікрочинники) та функції РПМУ (адаптивна, приналежності, тотожності, екзистенційна). Визначено мету педагогічної системи – формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у системі професійно-педагогічної підготовки закладу вищої освіти.

Ґрунтуючись на принципах діяльнісного підходу визначено психолого-педагогічні умови та технологію формування РПМУ ґрунтуючись на визначальних чинниках формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, а саме: професійна ідентичність проявляється та утверджується в безпосередній професійній діяльності, взаємодії з професійною групою, формується завдяки накопиченню професійного досвіду.

Системний підхід уможливив розгляд поняття «рання професійна ідентичність майбутніх учителів» як динамічної системи та дозволив окреслити педагогічну систему формування РПМУ як складну, відкриту підсистему професійно-педагогічної підготовки.

Положення акмеологічного підходу використано у створенні педагогічної системи, у баченні сутності досліджуваного феномену – ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів – як підґрунтя досягнення вершин професіоналізму, вищих здобутків у цілісному професійному й особистісному розвитку майбутніх учителів на кожному їх віковому етапі та розумінні майбутнього вчителя, як суб'єкта, який керує власним становленням, вирішує

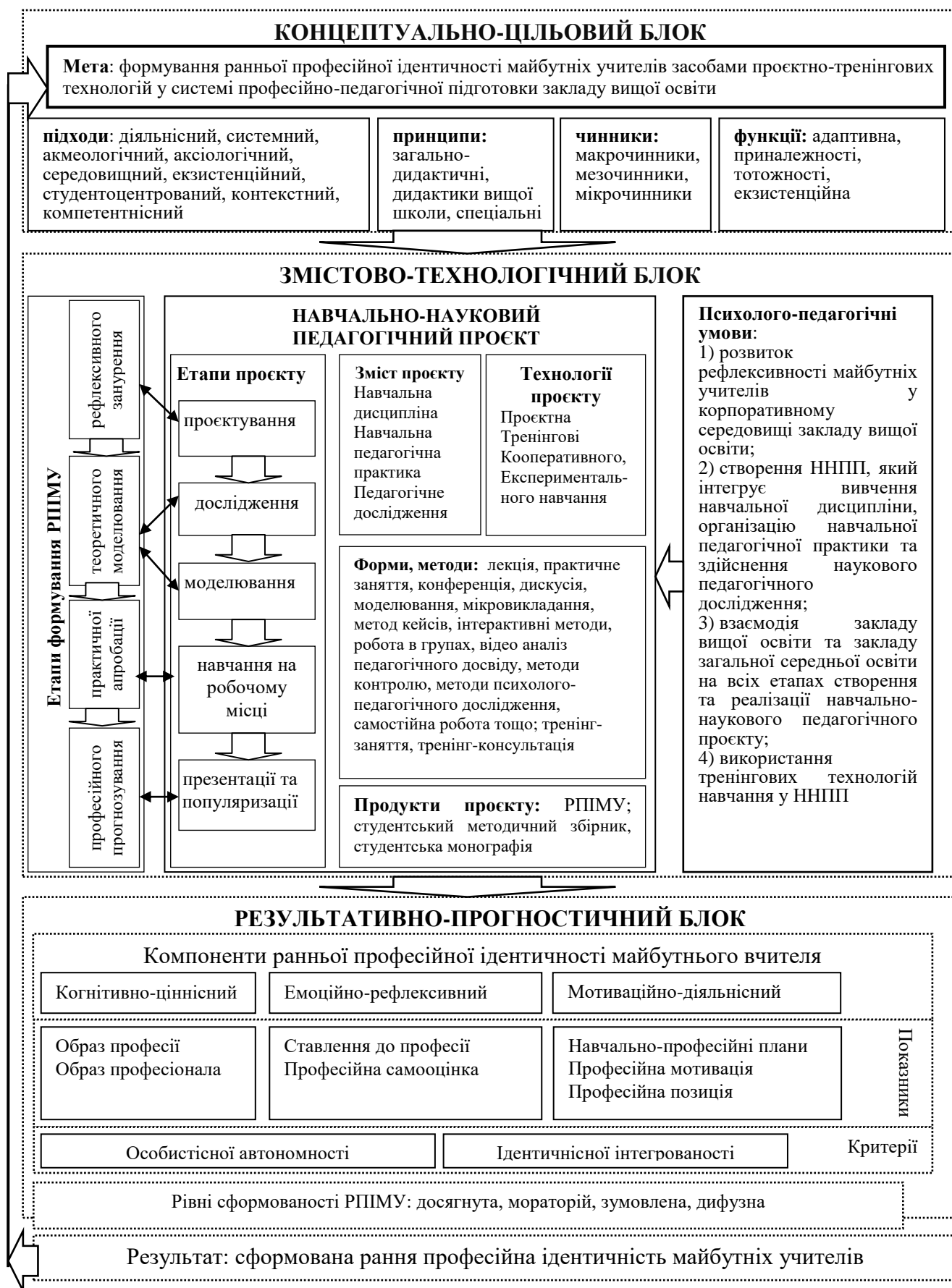


Рис. 1. Структурно-функціональна модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проектно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти

особистісні та професійні завдання, є фахівцем, готовим генерувати нові знання, бути джерелом творчості та продуктивної професійної діяльності.

Аксіологічний підхід забезпечив урахування механізмів процесу формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, таких як ототожнення системи цінностей особистості з корпоративними професійними цінностями; прийняття та включення майбутнього вчителя в систему професійних відносин.

Застосування положень середовищного підходу дозволило схарактеризувати корпоративне середовище ЗВО і ЗЗСО як важливий чинник формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; виявлено особливості формувального середовища (підтримуюче, безпечне, рефлексивне, контекстне); ураховано взаємовплив організованого навчання й середовищних умов.

Подано розуміння ідентичності в межах екзистенційного підходу як характеристики сенсу буття особистості, що передбачає функціональну й екзистенційну відповідність людини та професії, впроваджено систему рефлексивних практик у процес формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, що дозволило майбутнім учителям осмислити професійний досвід, інтегрувати цінності, розширити бачення місії педагогічної професії.

Застосування компетентнісного підходу до побудови моделі зорієнтувало процес формування РПМУ на здобуття майбутніми вчителями не лише знань, умінь, навичок, але й актуалізувало необхідність становлення їх професійної позиції, прийняття професійних цінностей, розвитку рефлексивної позиції до власного образу професіонала.

Положення студентоцентрованого підходу покладено в основу створення педагогічної системи, що забезпечило індивідуальну природу становлення професійного Я-образу, розвитку рефлексивності здобувачів освіти, їх емоційно-позитивного сприйняття себе вчителем, активну й автономну професійну позицію, позитивну й інтринсивну професійну мотивацію майбутніх учителів.

У межах дослідження формування РПМУ ґрунтувалося на інтеграції теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, посиленні практичної спрямованості навчання, що реалізовано в принципах контекстного підходу, забезпечення природного зв'язку теоретичних знань із майбутньою професійною діяльністю, дозволяє максимально наблизити зміст і процес освітньої діяльності студентів до їх майбутньої професії.

Обґрунтовано дидактичні принципи педагогічної системи в таких вимірах: загальнодидактичні принципи: розвитку в діяльності, свідомості й активності, автономності особистості, урахування індивідуальних особливостей, зв'язку навчання з життям; дидактики вищої школи: єдності наукової та навчальної, теоретичної та практичної підготовки студентів, професійної спрямованості освітнього процесу; спеціальні: професійного занурення, створення безпечного рефлексивного освітнього середовища.

Застосування методу системного та структурно-логічного аналізу дозволило виокремити три групи чинників формування РПМУ: макрочинники, що відображають вплив суспільно-політичного, суспільно-економічного, культурно-освітнього, інформаційно-технологічного, демографічного розвитку сучасної цивілізації в умовах побудови суспільства знань; мезочинники, що відображають національні, регіональні, локальні та інституційні впливи на формування досліджуваного феномену; мікрочинники, що мають особистісний та професійно зумовлений характер. У межах концептуально-цільового блоку окреслено функції РПМУ: адаптивна, приналежності, тотожності, екзистенційна.

У змістово-технологічному блоці подано (рис. 1) етапи створення й реалізації педагогічної системи (рефлексивного занурення, теоретичного моделювання, практичної апробації, професійного прогнозування); розкрито взаємообумовленість складових та особливостей функціонування навчально-наукового педагогічного проєкту (зміст, технології, форми, методи, етапи здійснення ННПП (проєктування, дослідження, моделювання, навчання на робочому місці, презентації та популяризації), продукти проєкту), як технологічного осередку педагогічної системи РПМУ. Ґрунтуючись на визначених у моделі педагогічної системи наукових підходах, принципах, ураховуючи виявлені чинники формування РПМУ, її сутність і структуру, визначено, що формування РПМУ в системі професійно-педагогічної підготовки ЗВО є ефективним за таких психолого-педагогічних умов: перша – розвиток рефлексивності майбутніх учителів у корпоративному середовищі закладу вищої освіти; друга – створення єдиного навчально-наукового педагогічного проєкту; третя – взаємодія ЗЗСО та ЗВО та всіх етапах розробки та впровадження навчально-наукового педагогічного проєкту; четверта – використання тренінгових технологій навчання у ННПП.

У результативно-прогностичному блоці моделі (рис. 1) окреслено результат моделювання й упровадження педагогічної системи – сформованість РПМУ в критеріях (особистісної автономності, ідентичності інтегрованості), показниках (образ професії, образ професіонала, емоційно-позитивне ставлення до професії, професійна самооцінка, навчально-професійні цілі, плани, професійна мотивація, професійна позиція) та рівнях сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (досягнута, мараторій, зумовлена, дифузна).

Отже, у розділі подано теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти, схарактеризовано психолого-педагогічні умови й етапи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій.

У четвертому розділі **«Організаційно-методичні засади педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти»**

схарактеризовано педагогічну систему формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, обґрунтовано методiku реалізації проєктно-тренінгових технологій у викладанні навчальної дисципліни «Педагогіка», організації навчальної педагогічної практики та науково-дослідної роботи студентів як навчально-наукового педагогічного проєкту.

Використання системного та структурно-логічного аналізу дозволило визначити елементи педагогічної системи: мета, зміст, технології, форми та методи, етапи, психолого-педагогічні умови реалізації системи, які відображені в представленій структурно-функціональній моделі формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій (рис. 1).

З урахуванням поставленої мети, сутності та структури ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів змодельовано зміст розглядуваної педагогічної системи, що передбачав розвиток компонентів РПМУ: когнітивно-ціннісного, емоційно-рефлексивного, мотиваційно-діяльнісного та їх показників: образ професії, образ професіонала, ставлення до професії, професійна самооцінка, професійна позиція, навчально-професійні плани, професійна мотивація. Констатовано, що система професійно-педагогічної підготовки є складовою системи професійної підготовки майбутніх учителів і забезпечується комплексом педагогічних дисциплін, навчальною та виробничою практикою, проведенням наукового педагогічного дослідження здобувачами освіти.

У роботі визначено педагогічну технологію формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів – навчально-науковий педагогічний проєкт (ННПП), зміст якого передбачає інтеграцію вивчення педагогічної навчальної дисципліни, проходження навчальної педагогічної практики та здійснення наукового педагогічного дослідження актуальною педагогічною проблематикою, методи якого передбачають створення безпечного рефлексивного контекстного середовища творчої взаємодії ЗВО та ЗЗСО, що уможливорює розробку наукових і методичних навчально-професійних продуктів.

Навчально-науковий педагогічний проєкт спрямований на формування компонентів РПМУ, досягнення навчальних результатів, передбачених завданнями навчальної дисципліни «Педагогіка», навчальної педагогічної практики й наукового педагогічного дослідження на основі проєктно та практикоорієнтованого, експериментального, кооперативного навчання, застосування тренінгових технологій; уможливорює формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти, набуття соціальних навичок (soft skills).

Структурно-логічний аналіз процесу реалізації розробленої педагогічної системи уможливив виокремлення етапів навчально-наукового педагогічного проєкту: етап проєктування, дослідження, моделювання, навчання на робочому місці, етап презентації та популяризації. Перший, підготовчий етап ННПП передбачав вивчення майбутніми вчителями актуальних питань змісту виховання,

визначення студентами у співпраці зі стейкхолдерами актуальної педагогічної проблеми проєкту, яка об'єднала складові професійно-педагогічної підготовки в єдиний навчально-професійний простір, планування ННПП. Протягом 2016–2021 років було реалізовано такі навчально-наукові педагогічні проєкти: «Толерантність у дії» (2016–2017), «Всесвітній день дитини» (2017–2018), «Медіаграмотний Я і Ти» (2018–2019), «STEM освіта в дії» (2019–2020), он-лайн ННПП «Емоційний інтелект» (2020–2021). Другий етап ННПП – етап дослідження, був спрямований на усвідомлення студентами наукового потенціалу професійної діяльності, досягнення єдності її наукової та практичної складових. Етап дослідження передбачав проведення студентами психолого-педагогічного дослідження ставлення учнів до обраної актуальної проблеми проєкту, за допомогою розроблених студентами у співпраці з психологами ЗЗСО діагностичних методик, аналіз результатів і визначення тем для виховної роботи з учнями. Ґрунтуючись на принципах контекстного підходу, експериментального навчання було організовано третій етап ННПП – моделювання. Етап моделювання передбачав розробку студентами у співпраці з учителями-практиками системи виховних заходів у ЗЗСО; апробацію розроблених матеріалів в академічній аудиторії; формування педагогічних умінь і навичок; створення підтримуючого середовища для формування РПМУ. Четвертий етап ННПП – навчання на робочому місці, передбачав реалізацію створеного спільно студентами, вчителями, викладачами, адміністрацією ЗЗСО виховного продукту (тематичного виховного тижня в ЗЗСО), який став контекстним середовищем формування РПМУ та уможливив інклюзію здобувачів освіти в корпоративне середовище ЗВО і ЗЗСО. На п'ятому етапі ННПП – підбиття підсумків і публікація, відбувалися рефлексія отриманого навчально-професійного досвіду, узагальнення результатів (написання наукових публікацій та спільне з учителями впорядкування студентами методичних матеріалів), видання збірки методичних розробок і студентської монографії.

Застосування методу системного аналізу уможливило цілісне використання в реалізації ННПП проєктної, тренінгової технологій, технології експериментального та кооперативного навчання. З'ясовано, що становлення ідентичності передбачає інтеграцію нових характеристик особистості в їх існуючу конфігурацію. З огляду на спрямованість технології експериментального навчання, яка ґрунтується на досвіді, цінностях, переконаннях майбутніх учителів, розвиває їх автономність у прийнятті професійних рішень, рефлексивність, що важливе для формування РПМУ, її було інтегровано у ННПП. Виявлено, що технології кооперативного навчання сприяли створенню рефлексивного середовища, формування професійної самооцінки на основі аналізу та самоаналізу майбутніми вчителями свого педагогічного досвіду й досвіду колег.

Відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі, педагогічну систему РПМУ реалізовано за такими етапами: рефлексивного занурення, теоретичного моделювання, практичної апробації, професійного прогнозування.

Перший етап запровадження педагогічної системи – рефлексивного занурення – передбачав розвиток рефлексивності майбутніх учителів, їх автономності, моделювання образу професії, самоаналіз власної професійної позиції, розвиток професійної самооцінки, що стало завданнями тренінгу формування професійної ідентичності, інтегрованого у зміст навчальної дисципліни «Педагогіка». Практикоорієнтований зміст навчальної дисципліни та спільне визначення зі стейкхолдерами змісту й форм майбутньої професійної діяльності в період навчальної педагогічної практики, що передбачені технологією ННПП, спрямовані на розвиток автономності майбутніх учителів у прийнятті професійних рішень, формування їх суб'єктної позиції у професійній діяльності. Ефективності означених процесів сприяла реалізація першої психолого-педагогічної умови – розвиток рефлексивності майбутніх учителів у корпоративному середовищі закладу вищої освіти. Констатовано, що взаємодія студентів із викладачами та вчителями в корпоративному середовищі ЗВО та ЗЗСО забезпечила формування навичок прийняття професійних рішень, вирішення навчально-професійних завдань, професійну мотивацію, позитивне ставлення до професії. На першому етапі формування РПІМУ змодельовано та практично здійснено інтеграцію вивчення педагогічної навчальної дисципліни, проходження навчальної педагогічної практики та здійснення наукового педагогічного дослідження, що передбачало реалізацію другої психолого-педагогічної умови – створення єдиного навчально-наукового педагогічного проекту.

Другий етап запровадження педагогічної системи формування РПІМУ – теоретичного моделювання – передбачав формування змісту компонентів РПІМУ за визначеними показниками: формування образу професії, образу професіоналу, розвиток професійної самооцінки, мотивації, ставлення до професії майбутніх учителів. Етап теоретичного моделювання ґрунтувався на створенні студентами діагностичних методик, методичних розробок виховних заходів для учнів, розробці у співпраці з учителями-практиками, адміністрацією ЗЗСО системи виховних заходів у ЗЗСО (що уможливило реалізацію третьої психолого-педагогічної умови – взаємодія ЗЗСО та ЗВО на всіх етапах розробки й упровадження навчально-наукового педагогічного проекту), апробації матеріалів у студентському колективі, формуванні педагогічних умінь, вирішенні навчально-професійних завдань. Застосований у тренінгових заняттях психолого-педагогічний аналіз педагогічного досвіду та рефлексивні вправи було спрямовано на усвідомлення студентами власної професійної позиції, інтеграцію отриманого досвіду, прийняття себе як представника професійної групи, інтеграцію професійних цінностей.

Третій етап реалізації педагогічної системи – практична апробація – передбачав проведення системи виховних заходів у ЗЗСО в межах навчальної педагогічної практики та аналіз їх ефективності. Занурення майбутніх учителів у професійну діяльність, що обумовлювалося третьою психолого-педагогічною умовою – взаємодія ЗЗСО та ЗВО на всіх етапах розробки й упровадження

навчально-наукового педагогічного проекту, – сприяло розвитку емоційно-позитивного сприйняття здобувачами освіти професійної групи, педагогічної діяльності, власної належності до професійної спільноти, дозволило співставити власні професійні очікування та професійні ролі й завдання. Констатовано, що означений етап передбачав реалізацію першої психолого-педагогічної умови, що ґрунтувалася на інклюзії майбутніх учителів у корпоративне середовище ЗЗСО. З'ясовано, що система цінностей, норм корпоративної поведінки сприяла інтеграції усталених ціннісних ставлень закладу освіти у власні ціннісні орієнтації студентів, у відповідненню бачення професійної діяльності, професійного образу, забезпечувала підтримку вчителями-практиками, прийняття професійною групою майбутніх учителів.

Четвертий етап здійснення педагогічної системи – професійного прогнозування – було спрямовано на рефлексію отриманого професійного досвіду майбутніми вчителями, аналіз змін їх професійної ідентичності й подальшу побудову навчально-професійних планів, моделювання професійних перспектив. Ґрунтуючись на розумінні сутності ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, чинниках та особливостях її формування; принципах системного (змістова єдність навчально-професійних завдань і контрольних заходів), компетентнісного (згідно з положеннями якого критеріальною характеристикою компетентності є дієвість навчального здобутку у професійній діяльності), контекстного (надання професійних і особистісних сенсів навчальному контенту) підходів, звітна документація з навчальної педагогічної практики та курсова робота з педагогічної дисципліни були трансформовані відповідно в методичну публікацію, що подається за результатами тематичного виховного тижня у ЗЗСО до студентської збірки методичних розробок, та наукову публікацію в студентській монографії.

Аналіз і узагальнення вітчизняного й зарубіжного прогресивного педагогічного досвіду, моделювання та прогнозування дозволили здійснити вибір форм і методів навчання, які є релевантними поставленій меті: лекція, практичне заняття, конференція, дискусія, метод кейсів, моделювання, мікровикладання, інтерактивні методи, робота у групах, відеоаналіз педагогічного досвіду, методи контролю, методи психолого-педагогічного дослідження, самостійна робота, тренінг-заняття, тренінг-консультація, тренінг формування професійної ідентичності, що уможливило ефективне функціонування створеної педагогічної системи формування РПМУ.

Використання системного, контекстного, студентоцентрованого підходів зумовило розробку адаптованих для умов ННПП форм навчання: тренінг-заняття у викладанні педагогічних дисциплін і тренінг-консультацію в організації студентського наукового педагогічного дослідження, що забезпечило реалізацію четвертої психолого-педагогічної умови – використання тренінгових технологій навчання у ННПП. Тренінг-заняття/консультацію розглянуто як форму практичної підготовки студентів, що ґрунтується на системі теоретичних блоків, навчальних вправах, міні-проектах, реалізується в інтерактивній взаємодії, спрямована на створення середовища наукового пошуку, забезпечує оволодіння

педагогічними й методологічними знаннями, вміннями та набуття здатності й готовності студентів до самостійного створення наукового педагогічного продукту. Відповідно до таксономії освітніх цілей Б. Блума розроблено структуру тренінг-занять і тренінг-консультацій, яка спрямована на отримання результату в динамічній активній груповій взаємодії за такою логікою: I. Інформаційний блок; II. Практичний блок (пошуковий етап, етап усвідомлення, продуктивний етап); III. Рефлексія.

Таким чином, у розділі обґрунтовано організацію, методику та етапи впровадження педагогічної системи формування РПМУ, схарактеризовано реалізацію психолого-педагогічних умов на етапах педагогічної системи.

У п'ятому розділі **«Експериментальна перевірка ефективності педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій»** обґрунтовано загальну стратегію та методику проведення педагогічного експерименту, здійснено аналіз експериментальної перевірки ефективності педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

У процесі експериментальної перевірки ефективності розробленої педагогічної системи формування РПМУ на основі обґрунтованих психолого-педагогічних умов було здійснено порівняння результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту. На різних етапах педагогічного експерименту брали участь здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (219 осіб), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (63 особи), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (65 особи), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (71 особа). На формувальному етапі педагогічного експерименту брали участь 199 студентів КГ та 219 студентів ЕГ.

Зазначено, що валідність результатів забезпечувалася залученням до педагогічного експерименту груп студентів галузі знань 01 Освіта, які мали приблизно однаковий середній бал за результатами вступної кампанії та однаковий напрям підготовки для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. За результатами аналізу було обрано спеціальність «014 Середня освіта» за спеціалізаціями 014.04 (Математика), 014.08 (Фізика), 014.09 (Інформатика), 014.05 (Біологія та здоров'я людини), 014.06 (Хімія), 014.07 (Географія), які склали генеральну сукупність для проведення педагогічного експерименту.

Перевірка ефективності визначених психолого-педагогічних умов здійснювалась у чотирьох експериментальних групах, сформованих із генеральної сукупності випадковим чином протягом 2016–2020 років. До складу першої експериментальної групи (ЕГ1) було віднесено 48 осіб. В означеній групі було здійснено перевірку першої психолого-педагогічної умови. Склад другої експериментальної групи (ЕГ2) налічував 60 осіб, у ній перевірявся вплив другої

психолого-педагогічної умови. До третьої експериментальної групи (ЕГ3) ввійшло 54 особи та було здійснено перевірку третьої психолого-педагогічної умови. Четверту експериментальну групу (ЕГ4) склали 57 осіб, які уможливили перевірку впливу четвертої психолого-педагогічної умови. Оскільки досліджувались індивідуальні психологічні зрушення для кожного учасника педагогічного експерименту, було обрано непараметричний критерій знаків для оцінки результатів педагогічного експерименту.

Професійна ідентичність респондентів досліджувалася за такими показниками: П1 – навчально-професійні плани (визначені \ невизначені; власні \ запозичені); П2 – ставлення до професії (емоційне прийняття \ відкидання; раціональне \ ірраціональне); П3 – образ професії (цілісний \ фрагментарний; внутрішній \ зовнішній поверхневий); П4 – образ професіонала (чіткий \ розмитий; усвідомлений \ стереотипний); П5 – професійна позиція (активна \ пасивна; автономна \ залежна); П6 – професійна самооцінка (адекватна \ неадекватна; рефлексивна \ ригідна); П7 – професійна мотивація (позитивна \ негативна; інтринсивна (внутрішня) \ екстринсивна (зовнішня)). Опитування студентів проводилося двічі: перед формувальним педагогічним і наприкінці експерименту. Перевірено гіпотези: H_0 : професійна ідентичність студентів не має позитивних тенденцій до посилення; H_a : професійна ідентичність студентів має статистично значущі тенденції до посилення, що зумовлено випадком односторонньої критичної області для критерію знаків (тенденції в бік посилення професійної ідентичності).

Узагальнення даних статистичної перевірки результатів експерименту дозволило стверджувати, що кожна група мала позитивні зрушення в динаміці професійної ідентичності (Таблиця 1). Поряд із тим констатуємо, що в ЕГ1 більш сформованими виявилися показники «образ професії» та «професійна мотивація» під впливом першої психолого-педагогічної умови; в ЕГ2 більш сформованими були показники «образ професіонала» та «професійна позиція», що спричинено дотриманням другої психолого-педагогічної умови; в ЕГ3 найбільшу динаміку зафіксовано в показнику «ставлення до професії», що обумовлено третьою психолого-педагогічною умовою; в ЕГ4 статистично значущу тенденцію до посилення виявили показники «навчально-професійні плани» та «професійна самооцінка» внаслідок дотримання четвертої психолого-педагогічної умови.

Таблиця 1

**Прийняті за результатами експерименту гіпотези
за кожною психолого-педагогічною умовою для кожного з показників**

Профіль за методикою	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7
Умова 1 (ЕГ1)	H_0	H_0	H_a	H_0	H_0	H_0	H_a
Умова 2 (ЕГ2)	H_0	H_0	H_0	H_a	H_a	H_0	H_0
Умова 3 (ЕГ3)	H_0	H_a	H_0	H_0	H_0	H_0	H_0
Умова 4 (ЕГ4)	H_a	H_0	H_0	H_0	H_0	H_a	H_0

Отримані результати підтвердили ефективність розробленої педагогічної системи формування РПМУ на основі обґрунтованих психолого-педагогічних умов. Визначено, що на образ професії майбутнього вчителя та його професійну мотивацію позитивно вплинули цілеспрямований розвиток рефлексивності майбутніх учителів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» шляхом запровадження тренінгової програми, що інтегрована у зміст та методику викладання дисципліни, а також інклюзивне корпоративне середовище закладу вищої освіти. Виявлено, що інтеграція вивчення навчальної дисципліни, організації навчальної педагогічної практики та наукового педагогічного курсового дослідження як єдиного навчально-наукового проєкту забезпечила професійне занурення майбутніх учителів, прийняття професійної ролі, створило інклюзивне практико-орієнтоване навчальне середовище й забезпечило формування образу професіонала та професійну позицію майбутніх учителів. Розробка й упровадження навчально-наукового проєкту на засадах взаємодії закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти сприяли формуванню емоційно-позитивного ставлення до професії майбутніми вчителями. Використання тренінгових технологій навчання в навчально-науковому педагогічному проєкті визначило динаміку розвитку професійної самооцінки та ефективність студентів у побудові навчально-професійних планів. Застосування методу експертної оцінки наукових і методичних творчих продуктів, розроблених студентами в межах ННПП протягом 2016–2021 років, дозволило виявити більшу динаміку зміни позиції респондентів експериментальної групи з ідентичності студента у професійну ідентичність вчителя, готовність до відповідального виконання навчально-професійних завдань порівняно зі студентами контрольної групи.

Аналіз ефективності педагогічної системи формування РПМУ здійснено за допомогою обробки результатів дослідження методом математичної статистики χ^2 (хі-квадрат). Діаграма (рис. 2) відображає подібність для результатів контрольної та експериментальної груп на початку експерименту й позитивну динаміку сформованості РПМУ в експериментальній групі. Засвідчено позитивну динаміку змін рівнів сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів: досягнута (+3 % ЕГ, -2 % КГ), мораторій (+10 % ЕГ, -1 % КГ), і негативну за рівнями: зумовлена (-2 % ЕГ, 0 % КГ), дифузна (-11 % ЕГ, +3 % КГ), що довело ефективність розробленої педагогічної системи.

Порівняння результатів сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в експериментальних і контрольних групах на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту дозволило дійти висновку про ефективність застосування розробленої та науково-обґрунтованої педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

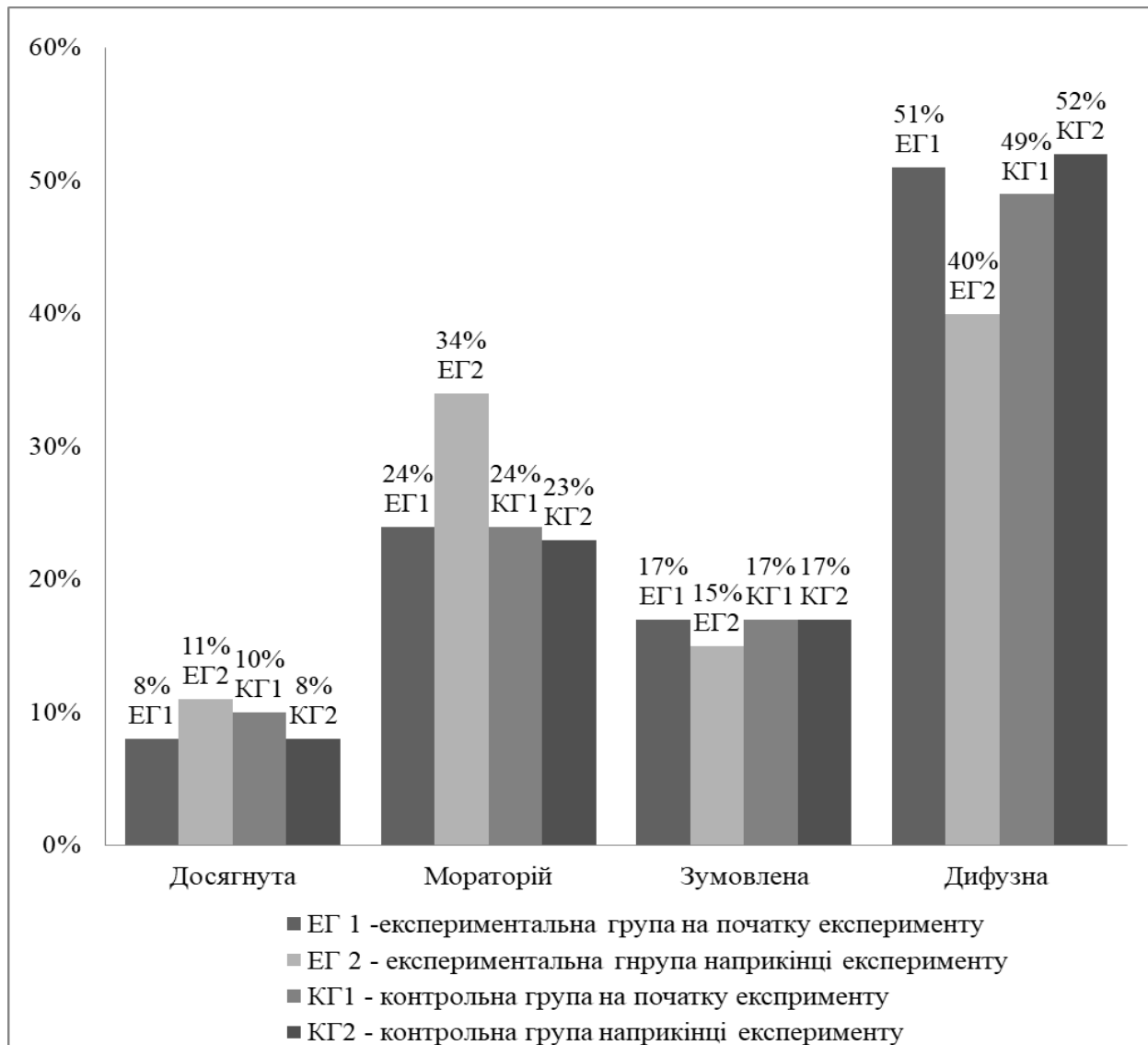


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти

ВИСНОВКИ

Розробка, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій дозволила дійти таких висновків:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні та нормативні засади дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі.

Методологію дослідження представлено в моделі на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях. Означена модель уможливила розроблення необхідного методологічного інструментарію теоретичних і методичних засад формування ранньої професійної ідентичності

майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у закладах вищої освіти.

Окреслено проблему формування ідентичності як міждисциплінарний науковий дискурс, що дозволило сформулювати покладену в основу дослідження концепцію формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у ЗВО засобами проєктно-тренінгових технологій. З'ясовано науково-теоретичні підходи дослідників до розуміння основних питань дисертаційного дослідження. Визначено, що професійна ідентичність являє собою психосоціальне динамічне утворення особистості, результат самоототожнення, самовизначення; проявляється в емоційно-позитивному ставленні до себе як представника професії; сукупність стійких переконань, цінностей, потреб, мотивів, здібностей у контексті професійної діяльності та відчуття єдності й уналежнення з професійною спільнотою.

Визначено, що рання професійна ідентичність майбутнього вчителя являє собою інтегральне динамічне (нестійке, орієнтоване на зовнішні домінанти) особистісне утворення, усвідомлення та прийняття себе професіоналом у контексті особистісної та соціальної ідентичності на ранніх етапах професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

Визначено функції ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (адаптивна, приналежності, тотожності, екзистенційна).

Поняття «формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів» дефініційовано як цілеспрямований процес створення в перші роки професійного навчання емоційно-позитивного сприйняття здобувачем освіти професійної групи, педагогічної діяльності, власної належності до професійної спільноти, формування цілісного професійного образу, ставлення до професій, професійної самооцінки, побудови навчально-професійних цілей, планів, розвитку професійної мотивації, професійної позиції задля активного опанування професією та подальшої ефективної самореалізації в педагогічній діяльності в системі педагогічної професійної підготовки закладу вищої педагогічної освіти.

З'ясовано, що найбільш поширеними підходами, з позицій яких рання професійна ідентичність майбутніх учителів розглядається зарубіжними вченими, є філософський, психологічний, соціологічний. Окреслено характерні для зарубіжного наукового дискурсу складові ранньої професійної ідентичності майбутнього вчителя, а саме: самоефективність, самооцінка, відданість професії, задоволеність роботою, орієнтація на завдання, мотивація до роботи та перспективи на майбутнє.

2. Визначено структуру ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, у якій виокремлено такі компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-рефлексивний та мотиваційно-діяльнісний компоненти; критерії сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (особистісної автономності, ідентичнісної інтегрованості), уточнено показники: когнітивно-ціннісний компонент (образ професії, образ професіонала); емоційно-рефлексивний компонент (емоційно-позитивне ставлення до професії,

професійна самооцінка); мотиваційно-діяльнісний компоненти (навчально-професійні цілі, плани, професійна мотивація, професійна позиція) та схарактеризовано рівні сформованості РППМУ: досягнута, мораторій, зумовлена, дифузна. Схарактеризовано рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів: досягнута – сформованість педагогічних компетентностей, уявлень майбутніх учителів про місію педагогічної професії, образ учителя; умови та цінності педагогічної професії, професійну групу; позитивне сприйняття себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, майбутньої професійної діяльності, уподібнення себе з представниками професійної групи; готовність майбутніх учителів до самореалізації у професії; наявність планів професійної самореалізації; мораторій – характеризує суперечливий стан: недостатня сформованість педагогічних компетентностей поряд із прагненням і готовністю до самореалізації себе в обраній професії, фрагментарний образ професії, образ професіонала, неприйняття здобувачами освіти майбутньої професії, невизначені, але власні професійні плани; зумовлена професійна ідентичність майбутнього вчителя ґрунтується на сформованих, але стереотипних, успадкованих від референтної людини чи групи професійних уявленнях і ставленні до професійної спільноти, себе як професіонала, передбачає адекватну, але ригідну самооцінку, визначені, але не власні професійні цілі, пасивну й залежну професійну позицію та негативну екстринсивну професійну мотивацію; дифузійна – недостатня сформованість педагогічних компетентностей, уявлень майбутніх учителів про місію педагогічної професії, частковий, поверхневий образ професії та розмитий, стереотипний образ професіонала; неприйняття, ірраціональне ставлення до педагогічної професії, неадекватна й ригідна самооцінка; невизначені, запозичені навчально-професійні плани; пасивна, залежна професійна позиція та негативна, екстринсивна професійна мотивація.

3. Виявлено стан сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти. Найбільш високими виявилися показники когнітивно-ціннісного компоненту, значно нижчими – емоційно-рефлексивного й мотиваційно-діяльнісного компонентів. Виявлено чинники формування РППМУ, які об'єднано в такі групи: макрочинники (глобальний, панрегіональний), що відображають вплив суспільно-політичного, суспільно-економічного, культурно-освітнього, інформаційно-технологічного, демографічного розвитку сучасної цивілізації в умовах побудови суспільства знань; мезочинники (загальнодержавний, регіональний, локальний, інституційний, субінституційний), що відображають національні, регіональні, локальні та інституційні впливи на формування досліджуваного феномену; мікрочинники (особистісні (викладач, студент, адміністратор), структурних складових професійно-педагогічної системи), що мають особистісний і професійно зумовлений характер.

З'ясовано, що становлення професійної ідентичності майбутніх учителів має нелінійний, хвилюподібний характер, проходить через кризи, важливі для

її становлення. Доведено актуальність цілеспрямованого формування ранньої професійної ідентичності студентів другого року навчання, для більшості яких характерний стан кризи професійної ідентичності, обумовлений переглядом професійного вибору протягом першого року навчання у ЗВО.

Результати констатувального експерименту підтвердили необхідність теоретичного обґрунтування, розробки й побудови педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти, виокремлення наукових підходів, дидактичних принципів, психолого-педагогічних умов, вибудови відповідної технології – навчально-наукового педагогічного проєкту, що є триєдністю теоретичної, практичної та науково-дослідної складових професійно-педагогічної підготовки.

4. Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів і виокремлено такі блоки: концептуально-цільовий, змістово-технологічний та результативно-прогностичний. Концептуально-цільового блок відображає мету педагогічної системи, яка полягала у формуванні ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у системі професійно-педагогічної підготовки закладу вищої освіти; сукупність наукових підходів (загальнонаукові підходи: діяльнісний, системний, акмеологічний, аксіологічний, середовищний, екзистенційний та дидактичні підходи: компетентнісний, студентоцентризований, контекстний); дидактичних принципах (загальнодидактичні, дидактики вищої школи, спеціальні); чинників, що обумовлюють формування РПМУ (макрочинники, мезочинники, мікрочинники) та функції РПМУ (адаптивна, приналежності, тотожності, екзистенційна).

У змістово-технологічному блоці подано етапи створення та реалізації педагогічної системи (рефлексивного занурення, теоретичного моделювання, практичної апробації, професійного прогнозування); розкрито взаємообумовленість складових та особливостей функціонування навчально-наукового педагогічного проєкту (зміст, технології, форми, методи, етапи його здійснення (проєктування, дослідження, моделювання, навчання на робочому місці, презентації та популяризації), продукти проєкту); психолого-педагогічні умови.

У результативно-прогностичному блоці моделі окреслено результат моделювання та впровадження педагогічної системи – сформованість ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів; визначено критерії (особистісної автономності, ідентичнісної інтегрованості), показники (образ професії, образ професіонала, емоційно-позитивне ставлення до професії, професійна самооцінка, навчально-професійні плани, професійна мотивація, професійна позиція); рівні сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів (досягнута, мараторій, зумовлена, дифузна).

5. Визначено психолого-педагогічні умови формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проектно-тренінгових технологій: перша – розвиток рефлексивності майбутніх учителів у корпоративному середовищі закладу вищої освіти; друга – створення єдиного навчально-наукового педагогічного проєкту; третя – взаємодія закладів загальної середньої освіти та закладу вищої освіти на всіх етапах розробки й упровадження навчально-наукового педагогічного проєкту; четверта – використання тренінгових технологій навчання в навчально-науковому педагогічному проєкті.

Аргументовано, що отримані результати дозволили стверджувати, що визначені психолого-педагогічні умови забезпечили ефективність педагогічної системи, цілісність процесу формування, синергетичний ефект і ефективність навчально-наукового педагогічного проєкту у сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів.

Виявлено, що послідовна перевірка запроваджуваних психолого-педагогічних умов відобразила еволюційність розвитку педагогічної технології навчально-наукового педагогічного проєкту. Цілісна послідовна реалізація означених психолого-педагогічних умов уможливила створення інклюзивного контекстного рефлексивного середовища формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проектно-тренінгових технологій.

6. Схарактеризовано організаційно-методичні засади педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів та етапи реалізації досліджуваної педагогічної системи.

Обґрунтовано педагогічну систему формування РПМУ як взаємопов'язану та взаємозалежну триєдину сукупність теоретичної (вивчення навчальної дисципліни), практичної (проходження навчальної педагогічної практики) та науково-дослідницької (здійснення наукового педагогічного дослідження) складових професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя другого року навчання, об'єднаних спільною освітньою метою, методологічними й дидактичними підходами, принципами та педагогічною технологією реалізації.

Педагогічна технологія формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів – навчально-науковий педагогічний проєкт, забезпечила інтеграцію вивчення педагогічної навчальної дисципліни, проходження навчальної педагогічної практики та здійснення наукового педагогічного дослідження актуальною педагогічною проблематикою та створення безпечного рефлексивного контекстного середовища творчої взаємодії ЗВО та ЗЗСО, що уможливило розробку наукових і методичних навчально-професійних продуктів учасників проєкту.

Виокремлено етапи реалізації навчально-наукового педагогічного проєкту: проєктування, дослідження, моделювання, навчання на робочому місці, презентації та популяризації. Доведено, що ННПП дозволив оптимізувати реалізацію традиційних форм і методів викладання педагогічних дисциплін, організації практики й наукового педагогічного дослідження та

запровадити спеціальні форми (тренінг-заняття, тренінг-консультація), що в цілому забезпечило ефективне функціонування створеної педагогічної системи формування РППМУ.

Відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі педагогічну систему РППМУ реалізовано за такими етапами: рефлексивного занурення, теоретичного моделювання, практичної апробації, професійного прогнозування. Послідовність етапів ґрунтувалася на розумінні сутності ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів та особливостей процесу її формування. В означеній послідовності перший етап передбачав рефлексію студентами наявного рівня сформованості показників ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, четвертий етап педагогічної системи акцентував увагу здобувачів освіти на рефлексії отриманого в навчально-науковому педагогічному проєкті навчального здобутку, змін сформованості компонентів ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів. Другий і третій етапи педагогічної системи передбачали змістове наповнення компонентів, а саме розвиток образу професії, професіонала, емоційно-позитивне ставлення до професії, професійну самооцінку, навчально-професійні цілі, плани, професійну мотивацію, професійну позицію.

7. Здійснено експериментальну перевірку ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

У результаті експериментальної перевірки ефективності розробленої педагогічної системи виявлено позитивну динаміку сформованості РППМУ за показниками: образ професії, образ професіонала, ставлення до професії, професійна самооцінка, навчально-професійні плани, професійна мотивація, професійна позиція, що забезпечило усвідомлення та прийняття майбутнім учителем себе професіоналом у контексті особистісної та соціальної ідентичності на ранніх етапах професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти. Доведено динаміку змін рівнів сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів критерієм знаків і критерієм χ^2 (хі-квадрат) у процесі педагогічного експерименту в цілому: позитивну (досягнута (+3 % ЕГ, -2 % КГ), мораторій (+10 % ЕГ, -1 % КГ)), і негативну (зумовлена (-2 % ЕГ, 0 % КГ), дифузна (-11 % ЕГ, +3 % КГ)) та покомпонентно.

Підсумки експериментальної перевірки дозволили стверджувати, що розроблена та обґрунтована педагогічна система формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій на основі діяльнісного, системного, акмеологічного, аксіологічного, середовищного, праксеологічного, екзистенційного, компетентнісного, студентоцентрованого, контекстного підходів та її імплементація в освітній процес професійно-педагогічної підготовки ЗВО забезпечили ефективність процесу формування емоційно-позитивного сприйняття здобувачами освіти професійної групи, педагогічної діяльності, власної належності до професійної

спільноти, формування цілісного професійного образу, ставлення до професії, професійної самооцінки, побудови навчально-професійних планів, розвитку їх професійної мотивації, професійної позиції.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки ЗВО. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо: концептуальні основи формування РППМУ; педагогічний моніторинг сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя на різних етапах професійної підготовки; розробку педагогічної системи формування корпоративного середовища ЗВО з метою розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів на основі вивчення й систематизації перспективного європейського та світового досвіду.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Коваленко, Н. В. (2021). *Формування ранньої професійної ідентифікації майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій: теорія та методика*. Суми: ФОП Цьома С.П.
2. Коваленко, Н. В. (2021). *Професійна ідентифікація майбутніх вчителів в умовах суспільства ризику: на прикладі пандемії COVID-19*. Суми: ФОП Цьома С.П.
3. Коваленко, Н. В. (2021). Професійна ідентичність майбутнього вчителя: орієнтири НУШ. У А. А. Сбруєва (ред.), *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа*, (сс. 87–110). Суми: Вид-во Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
4. Коваленко, Н. В. (2021). Рання професійна ідентифікація майбутніх вчителів: дослідження стану розвитку. У А. А. Сбруєва (ред.), *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа*, (сс. 111–135). Суми: Вид-во Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
5. Коваленко, Н. В. (ред.). (2021). *Дослідження STEM освіти: проєкт школи та університету*. Суми: ФОП Цьома С.П.
6. Коваленко, Н. В. (2020). Формування предметних компетентностей студентів другого курсу (майбутніх вчителів фізики) у системі педагогічної підготовки. У О. М. Завражна, А. І. Салтикова (ред.), *Формування предметних компетентностей майбутніх вчителів фізики та математики засобами та технологіями сучасного освітнього середовища*, (сс. 156–181). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

7. Коваленко, Н. В. (2019). Медіаграмотність як предмет вивчення та засіб розвитку дослідницької компетентності майбутніх вчителів в навчально-науковому педагогічному проекті. *Дослідження медіаграмотності: проєкт школи та університету*, (сс. 6–27). Суми: ФОП Цьома С.П.

8. Коваленко, Н. В. (ред.). (2019). *Дослідження медіаграмотності: проєкт школи та університету*. Суми: ФОП Цьома С.П.

9. Коваленко, Н. В. (2017). Проектно-тренінговий підхід у організації навчальної педагогічної практики та науково-дослідної роботи студентів. У А. А. Сбруєва (ред.), *Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології*, (сс. 91–123). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Навчальні посібники

10. Коваленко, Н. В. (2019). *Студентське науково-педагогічне дослідження: проєктно-тренінговий підхід: навчальний посібник*. Суми: ФОП Цьома С.П.

Статті у наукових фахових виданнях України

11. Коваленко, Н. В. (2010). Технологія навчальних проєктів як засіб формування самоосвітньої компетентності учнів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 26 (2), 242–247.

12. Коваленко, Н. В. (2010). Формування інформаційного компонента самоосвітньої компетентності особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (10), 151–157.

13. Коваленко, Н. В. (2010). Організація та проведення лекції-конференції як засобу практичної реалізації результатів науково-дослідницької роботи студентів. *Вища освіта України. Тематичний випуск I «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, V (23), 436–442.

14. Коваленко, Н. В. (2011). Критерії оцінювання доповідей студентів про результати науково-дослідної роботи на лекції-конференції. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*, 5, 126–129.

15. Коваленко, Н. В. (2011). Інформаційно-комунікаційні технології у професійному зростанні майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 32 (2), 157–161.

16. Коваленко, Н. В. (2011). Педагогічні умови формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (13), 166–175.

17. Коваленко, Н. В. (2012). Сучасні інформаційні технології у професійному становленні майбутніх соціальних педагогів. *Теоретичні питання культури освіти та виховання*, 45, 50–52.

18. Коваленко, Н. В., Кононенко, М. П. (2014). Формування готовності майбутніх учителів до самореалізації творчого потенціалу у процесі навчальної педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 177–185.
19. Коваленко, Н. В. (2015). Метод педагогічного спостереження у підвищенні якості результатів навчальної педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 188–196.
20. Коваленко, Н. В. (2015). Змістові лінії системи педагогічних практик. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 270–280.
21. Коваленко, Н. В. (2016). Студентське педагогічне дослідження: проєктно-тренінговий підхід. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького: Серія Педагогічні науки*, 2, 71–77.
22. Коваленко, Н. В. (2016). Навчальна педагогічна практика як проєкт школи і університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 44–55.
23. Коваленко, Н. В. (2017). Майстер-клас як форма презентації результатів студентського педагогічного дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (73), 67–78.
24. Коваленко, Н. (2017). Метод категоріального аналізу у студентському педагогічному дослідженні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 197–209.
25. Коваленко, Н. В. (2018). Формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів у навчально-науковому педагогічному проєкті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (84), 81–91.
26. Коваленко, Н. В. (2018). Медіаграмотність як предмет вивчення та проєктуєтворююча дефініція в навчально-науковому педагогічному проєкті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (83), 261–271.
27. Коваленко, Н. В. (2019). Компетентнісна модель молодіжного працівника: досвід Фінляндії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 36–47.
28. Коваленко, Н. В. (2020). Професійна ідентифікація майбутніх вчителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (102), 190–201.
29. Коваленко, Н. В., Гриценко, Г. О. (2020). Дослідження гендерних особливостей розвитку емоційного інтелекту старшокласників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (104), 355–367.
30. Kovalenko, N. V. (2021). Theoretical substantiation of the structural-functional model of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (106), 264–275.
31. Kovalenko, N. V. (2021). Professional identity of the future teacher in foreign discourse. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (107), 190–201.

32. Kovalenko, N. V. (2021). Experimental verification of the effectiveness of the structural-functional model of the pedagogical system of future teachers' early professional identity formation in higher education institutions by means of project-training technologies. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (108), 234–245.

Публікації у наукових виданнях іноземних держав

33. Kovalenko, N. (2020). The Youth Worker Competency Model: Finnish Experience Topical Issues of History of Education and Comparative Education. In M. Boichenko (ed.) *Topical issues of history of education and comparative education*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, (pp. 57–74).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Публікації у збірниках матеріалів наукових заходів

34. Коваленко, Н. В. (2010). Підготовка майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів. *Освіта та наука в умовах глобальних викликів: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (11-13 червня 2010 р.). Сімферополь-Судак: ВіТроПринт, сс. 70-73.

35. Коваленко, Н. В. (2010). Готовність майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів. *Инновационные технологии в образовании: материалы VII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании»* (20-22 сентября 2010 г.). Ялта: РВВ КГУ, сс. 305-307.

36. Коваленко Н. В. (2011). Залучення європейського досвіду функціонування веб-сайту кафедри. *Инновационные технологии в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании»* (15-17 сентября 2011 г.). Ялта: РИО КГУ, Т. 2, сс. 72-74.

37. Коваленко, Н. В. (2011). Професійне становлення майбутнього вчителя у процесі опанування сучасними освітніми інформаційними технологіями. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (22-24 вересня 2011 р.). Ялта: РВВ КГУ, Ч. 1, 183-185.

38. Коваленко, Н. В. (2012). Використання інформаційних технологій в організації навчальної педагогічної практики студентів. *Проблемы теории и практики дистанционного и электронного образования (ПДЭО-2012): материалы международной научно-практической конференции* (27 – 31 травня 2012 р.). Ялта: РВВ КГУ, сс. 57-60.

39. Коваленко, Н. В. (2012). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до комп'ютерної діагностики у професійній діяльності. *Матеріали міжнародного форуму фахівців у галузі освітніх вимірювань* (1 червня 2012 р.). Київ: НПУ, сс. 11-12.

40. Коваленко, Н. В. (2012). Наступність вивчення навчальних дисциплін циклу «Освітні вимірювання» та педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя математики. *Освітні вимірювання: викладання, дослідження, практика: матеріали IV Міжнародної літньої школи* (13-20 червня 2012 р.). Київ: НПУ, сс. 36-38.

41. Коваленко, Н. В. (2012). Контекстний підхід до організації науково-дослідної роботи студентів та навчальної педагогічної практики. *Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (25-26 жовтня 2012 р.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 105-107.

42. Коваленко, Н. В. (2013). Формування пізнавальної активності студентів у процесі вивчення педагогічних оновлених засобами відеодосвіду А. С. Макаренка. *Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (11-12 березня 2013 р.). Суми: Видавництво Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, сс. 6-8.

43. Коваленко, Н. В. (2015). Самореалізація професійно-творчого потенціалу студентами другого курсу у період пропедевтичної педагогічної практики. *Пізнавально-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (27-28 листопада 2015 р.), Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка.

44. Коваленко, Н. В. (2015). Навчальна дисципліна як навчальний проєкт. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді: матеріали VI-ї Міжнародної науково-практичної конференції* (3-4 грудня 2015 р.). К.: Інститут обдарованої дитини, сс. 14-17.

45. Коваленко, Н. В. (2016). Оцінювання результатів курсового дослідження з навчальної дисципліни «Педагогіка». *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (06-07 квітня 2016 р.). Том 1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 150-152.

46. Коваленко, Н. В. (2016). Навчальна практика студентів фізико-математичного факультету як середовище STEM – освіти учнів початкової школи. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (18-25 квітня 2016 р.).

47. Коваленко, Н. В. (2016). Проєктно-тренінговий підхід до організації курсового педагогічного дослідження. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: збірник доповідей і тез Міжнародної науково-практичної конференції*. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, сс. 47-50.

48. Коваленко, Н. В. Компетентність майбутнього вчителя: проєкт школи і університету. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III Міжнародного конгресу (18-21 травня 2017 р.). Одеса: Видавничий дім «Гельветика», сс. 65-66.

49. Коваленко, Н. В. (2020). Професійна ідентифікація майбутнього вчителя у психолого-педагогічному дискурсі. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (26 травня 2020 року). Суми: НВВ КЗ СОІППО, Ч. II, сс.75-79.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Навчально-методичні посібники

50. Коваленко, Н. В. (2019). Навчальна педагогічна практика в початкових класах. У А. А. Сбруєва (ред.), *Наскрізна педагогічна практика: навч.-метод. посіб.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 24–94.

51. Коваленко, Н. В. (2016). Навчальна педагогічна практика в початкових класах. У А. А. Сбруєва (ред.), *Наскрізна педагогічна практика: навч.-метод. посіб.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 31-96.

52. Коваленко, Н. В. (2014). Орієнтовна тематика курсових робіт з проблем теорії та практики навчання і освіти. У А. А. Сбруєва (ред.), *Курсова робота з педагогіки: методичні основи організації дослідження та орієнтовна тематика: навчально-методичний посібник.* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

Методичні рекомендації

53. Коваленко, Н. В. (ред.). (2021). *STEM освіта в дії: проєкт школи та університету: методичні рекомендації до організації виховного тижня.* Суми: ФОП Цьома С.П.

54. Коваленко, Н. В. (укл.). (2020). *Навчальна педагогічна практика в базовій середній школі: організаційно-методичні рекомендації.* Суми: ФОП Цьома С.П.

55. Коваленко, Н. В. (ред.). (2019). *Тиждень медіаграмотності: проєкт школи та університету: методичні рекомендації.* Суми: ФОП Цьома С. П.

56. Коваленко, Н. В. (ред.). (2019). *Медіаграмотний Я і Ти: проєкт школи та університету: методичні рекомендації до організації виховного тижня.* Суми: ФОП Цьома С.П.

57. Коваленко, Н. В. (ред.). (2018). *Всесвітній день дитини: проєкт школи та університету: методичні рекомендації.* Суми: ФОП Цьома С.П.

58. Коваленко, Н. В. (ред.). (2017). *Тиждень толерантності: проєкт школи та університету: методичні рекомендації*. Суми: ФОП Цьома С.П.

59. Коваленко, Н. В. (укл.). (2016). *Навчальна педагогічна практика: організаційно-методичні рекомендації*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

АНОТАЦІЯ

Коваленко Н. В. Теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2021.

Дисертація є комплексним дослідженням, у межах якого обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій.

Обґрунтовано теоретико-методологічні та нормативні засади дослідження проблеми формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у вітчизняному та зарубіжному контекстах. Визначено структуру ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, критерії, показники та рівні її сформованості. Виявлено стан сформованості ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у системі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти. Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій. Визначено психолого-педагогічні умови формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій. Схарактеризовано організаційно-методичні засади педагогічної системи формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів у закладах вищої освіти засобами проєктно-тренінгових технологій майбутніх учителів та етапи реалізації досліджуваної педагогічної системи. Здійснено експериментальну перевірку ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, рання професійна ідентичність майбутніх учителів, формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, професійно-педагогічна підготовка, педагогічна система формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів, навчально-науковий педагогічний проєкт, заклад вищої освіти, заклад загальної середньої освіти.

АННОТАЦИЯ

Коваленко Н. В. Теоретические и методические основы формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 - общая педагогика и история педагогики. – Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко. – Сумы, 2021.

Диссертация является комплексным исследованием, в рамках которого обоснованы теоретические и методические основы формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий.

Обоснованы теоретико-методологические и нормативные основы исследования проблемы формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей в отечественном и зарубежном контекстах. Определены структура ранней профессиональной идентичности будущих учителей, критерии, показатели и уровни сформированности ранней профессиональной идентичности будущих учителей. Выявлено состояние сформированности ранней профессиональной идентичности будущих учителей в системе профессионально-педагогической подготовки в учреждениях высшего образования. Разработаны и обоснованы структурно-функциональная модель педагогической системы формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей в учреждениях высшего образования средствами проектно-тренинговых технологий. Определены психолого-педагогические условия формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей в учреждениях высшего образования средствами проектно-тренинговых технологий. Охарактеризованы организационно-методические основы педагогической системы формирования ранней профессиональной идентичности будущих учителей в учреждениях высшего образования средствами проектно-тренинговых технологий. Осуществлена экспериментальная проверка эффективности структурно-функциональной модели педагогической системы формирования профессиональной идентичности будущих учителей средствами проектно-тренинговых технологий в процессе профессионально-педагогической подготовки в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, формирование, будущие учителя, профессионально-педагогическая подготовка, педагогическая система, учебно-научный педагогический проект, заведение общего среднего образования, учреждение высшего образования, ранняя профессиональная идентичность будущих учителей, формирование ранней профессиональной идентичности будущих учителей.

SUMMARY

Kovalenko N. V. Theoretical and methodological foundations of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies. – On the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Pedagogical Sciences Degree in Specialty 13.00.01 – General Pedagogics and History of Pedagogics. – Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. – Sumy, 2021.

The thesis is a comprehensive research, in the framework of which the theoretical and methodological foundations of forming future teachers' early professional identity by means of project-training technologies are substantiated. The theoretical and methodological substantiation, development and experimental verification of the effectiveness of the pedagogical system of future teachers' early professional identity formation in higher education institutions by means of project-training technologies have been conducted. The essence of the concepts of "early professional identity of a future teacher", "formation of early professional identity of future teachers", "educational-scientific pedagogical project" is determined. The essence and structure of future teachers' early professional identity (cognitive-value, emotional-reflexive and motivational-activity components) and functions of the studied phenomenon (adaptive, belonging, identity, existential) are characterized. The criteria (personal autonomy, identical integration) are defined; the state of future teachers' early professional identity formation in the system of professional-pedagogical training in higher education institutions is revealed and the factors of formation (macro-factors, meso-factors, micro-factors) of future teachers' early professional identity are singled out. The structural-functional model of pedagogical system of forming future teachers' early professional identity in higher education institutions by means of project-training technologies is developed and scientifically substantiated, in which conceptual-target, content-technological and result-prognostic units are singled out. The approaches to the construction of the pedagogical system (general scientific approaches: activity, systems, acmeological, axiological, environmental, existential; didactic approaches: competence-based, student-centered, contextual) and didactic principles (general didactic, pedagogy of higher school, special) are characterized. The psychological-pedagogical conditions of future teachers' early professional identity formation in higher education institutions by means of project-training technologies are singled out. They include: development of future teachers' reflexivity in the corporate environment of the higher education institution; creation of educational-scientific pedagogical project which integrates study of an academic discipline, organization of educational pedagogical practice, conducting scientific pedagogical research, interaction of the institution of higher education and the institution of general secondary education at all stages of creation and realization of the educational-scientific pedagogical project; use of training technologies in the educational-scientific pedagogical project). The organizational and methodological foundations of the pedagogical system of future teachers' early

professional identity formation in higher education institutions by means of project-training technologies and stages of creation and realization of a pedagogical system (reflexive immersion, theoretical modeling, practical approbation, professional forecasting) and stages of implementation of the educational-scientific pedagogical project (design, research, modeling, on-the-job training, presentations and popularization) are characterized.

Key words: identity, professional identity, early professional identity of future teachers, formation of future teachers' early professional identity, professional-pedagogical training, pedagogical system of forming future teachers' early professional identity, educational-scientific pedagogical project, institution of higher education, institution of general secondary education.

Підписано до друку 25.08.2021 р. Формат 60Х90/16. Гарн. News Times.
Друк ризогр. Папір офсет. Умовн. друк. арк. 1,9.
Тираж 100 прим.

Надруковано в редакційно-видавничому відділі
СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87.