

Аналогічний підхід до виділення поняттєво-психологічного й науково-пізнавального змісту дидактичних завдань є обґрунтованим і в разі внутрішньорівневого переходу студента з процесуального рівня дійсного розуміння на результативний, оскільки тут найбільші труднощі для студентів полягають в осмисленні й уточненні суб'єктивної моделі фізичного явища, зумовленого змістом навчального завдання.

Для міжрівневого переходу студента на більш високий рівень сформованості вмінь розв'язувати фізичні задачі пріоритетним є акцентування уваги на поняттєво-психологічному аспекті завдань, а саме на можливості більш глибокого розвитку взаємозв'язків між фізичною суттю закономірностей, їх абстрактно-наочним і абстрактно-логічним образами представлення для завдання більш високого рівня складності.

Висновки з даного дослідження. Для реалізації діалогу суб'єктів навчання як засобу досягнення розуміння суті розв'язання задач з фізики необхідно здійснювати: диференціацію студентів за рівнями розуміння вивченого матеріалу; проектування цілей, відбір матеріалу й планування діалогічних суджень для різних груп студентів; конструювання дидактичного забезпечення занять на основі виділення поняттєво-психологічного й науково-пізнавального аспектів; здійснення моніторингу досягнення розуміння досліджуваного матеріалу, що включає оцінку сформованості вмінь студентів розв'язувати задачі з фізики й самооцінку розуміння процесу розв'язання і його результатів.

Перспективи подальших розвідок. Ця проблема потребує надалі ще більш докладного вивчення та практичного застосування.

Список використаних джерел

1. Пустильник И. Г. Теоретические основы формирования научных понятий у учащихся : монография / И.Г. Пустильник. – Екатеринбург, 1997. – 103 с.
2. Гниломедов П. И. Диалог как средство достижения понимания учащимися сущности решения физических задач : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / П.И. Гниломедов. – Екатеринбург, 2006. – 233 с.
3. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л.Л. Гурова // Вопросы философии. – 1986. – № 2. – С. 126-137.
4. Ротенберг В. С. Слово и образ: Проблемы контекста / В.С. Ротенберг // Вопросы философии. – 1980. – № 4. – С. 152-155.
5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
6. Брунер Дж. Процесс обучения : [пер. с англ.] / под ред. А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
7. Капица П. Л. Эксперимент Теория Практика / П.Л. Капица. – М.: Наука, 1974. – 288 с.
8. Копнин П. В. Логические основы науки / П.В. Копнин. – К.: «Наукова думка», 1968. – 283 с.
9. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике / В.Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.

УДК: 378.147:373.31

С.Ю. Масич

СУТЬ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто сутність і зміст дидактичної підготовки майбутнього педагога. Дано характеристику процесу навчання й навчальної діяльності педагога. Визначено, що дидактична підготовка є цілісним процесом, спрямованим на оволодіння особистістю дидактичними знаннями і вміннями, а її результатом є формування підготовленості майбутнього педагога до навчальної діяльності.

Ключові слова: дидактична підготовка, майбутній педагог, процес навчання, навчальна діяльність, учіння, викладання, підготовленість.

Masych S. The essence of didactic training of future teachers.

Annotation. It has been defined on the basis of analyzed scientific publications that the nature and content of didactic training of future teachers. Given the characteristics of the learning process and teacher training activities. Determined that didactic training is a holistic process aimed at mastering the individual didactic knowledge and skills, and the result is the formation of training future teachers to educational activities.

Key words: didactic training, future teacher, learning, learning activities, learning, teaching, training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до основних напрямків діяльності педагога в системі загальнопедагогічної підготовки виділяється підготовка до виховної роботи й дидактична підготовка. Будучи значущою й самостійною підсистемою в структурі загальнопедагогічної підготовки педагога, дидактична підготовка складає єдину інтегративну цілісність з іншими компонентами загальнопедагогічної підготовки, спрямовану на розвиток особистості вчителя, на формування його готовності до управління цілісним педагогічним процесом [1, с. 48]. Основне завдання дидактичної підготовки – забезпечити формування готовності випускника вищого педагогічного навчального закладу до навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми дидактичної підготовки проводилося різними авторами. Окремі аспекти загальнопедагогічної підготовки розглядаються О. Абдулліною, Н. Кузьміною, В. Слассьоніним. Питання вдосконалення дидактичної підготовки вчителя в навчально-виховному процесі ВНЗ висвітлюються в працях А. Алексюка, В. Володько, Ф. Гоноволіна, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, А. Капської, О. Киричук, Г. Коджаспірової, В. Крутецького, Ю. Кулюткіна, В. Лозової, С. Максименко, Н. Ничкало, Г. Панченко, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сітарова, С. Сисоевої, Л. Спіріна, Г. Сухобської, А. Троцько, А. Умана, М. Фрумкіна, Л. Хомич, Н. Шайденко.

Також з'являються дисертації, присвячені розкриттю окремих аспектів дидактичної підготовки вчителя. Наприклад, праці Д. Акмурадової про навчання студентів цілісного аналізу уроку, Г. Муравйової про підготовку майбутніх учителів до проектування процесу навчання, Н. Тураєвої про зміст і організацію навчання студентів конструювання й аналізу уроку й інші. Загальною рисою цих досліджень є розробка способів навчання майбутніх учителів практичних умінь будувати навчальний процес у школі. У дисертаційних дослідженнях Л. Подимової та Т. Шайденкової розглянуто дидактичну підготовку вчителя початкової школи. У дослідженнях С. Архангельського [2] розроблено методологічні основи теорії та практики дидактичної підготовки вчителя. З-поміж основних завдань дидактичної підготовки студентів до педагогічної діяльності учений виділяє поєднання передового досвіду навчання і методики викладання з глибоким знанням і розумінням теорії навчання; засвоєння студентами не лише дидактичних знань, але і відповідних способів діяльності, зокрема умінь здійснювати раціональний вибір засобів, форм і методів педагогічної діяльності.

Низку досліджень присвячено питанням формування дидактичних умінь (Н. Білявий, В. Кулешова, В. Подзолков, Л. Спірін й ін.). У дисертаційних дослідженнях В. Бондаря, О. Бульвінської, Н. Воскресенської, Л. Герасименко, В. Гриньова, П. Гусака, І. Іваніченко, О. Коваленко, І. Колеснікової, Л. Мартіросян, О. Саричевої, С. Тадіян, Г. Урустаєвої, Н. Хан, В. Чайки, Н. Шайденко, І. Шапошнікової висвітлено окремі аспекти дидактичної підготовки, розглядається її роль у професійному становленні майбутнього вчителя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З'являються та інтенсивно розвиваються нові теорії, що стосуються дидактичної підготовки вчителя, зокрема діалогового навчання (Р. Виноградов, І. Фадєєва, Ю. Сенько), контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Лаврентьєва), модульного навчання (О. Алексюк, Н. Бородіна, Н. Ерганова, Г. Лаврентьєв) тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розглянути суть дидактичної підготовки майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення суті дидактичної підготовки майбутнього педагога необхідно звернутися до характеристики процесу навчання й навчальної діяльності педагога. Фундаментальне значення для вивчення дидактичної підготовки мають розробки проблеми процесу навчання, що відображено в працях Ю. Бабанського, С. Баранова, М. Данилова, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, Г. Щукіної та інших.

Поняття «процес навчання» є одним із провідних у педагогічній науці, його визначення складне й суперечливе. Навчання визначається як двосторонній процес, що здійснюється вчителем і учнем (І. Лернер), система управління (Н. Талізін, Т. Шамова), штучно організована діяльність (С. Баранов), процес комунікації між вчителем і учнем (Ю. Бабанський).

У дослідженнях М. Данилова розкривається суть процесу навчання й викладання, які розглядаються як способи реалізації педагогічного процесу. Педагогічний процес функціонує, на думку автора, як система, елементами якої є педагог, студент, конкретний зміст, методи діяльності педагога й способи діяльності студента, прямий і зворотний зв'язок, дидактичні й організаційно-матеріальні умови [3].

Б. Ломов [4] вважає, що проблеми навчання й виховання вимагають свого розгляду з погляду системного підходу. Подібного погляду дотримуються також С. Архангельський, Н. Кузьміна, М. Левіна, Н. Тализіна й інші.

Навчання, володіючи істотними властивостями педагогічного процесу (двобічність, спрямованість на всебічний розвиток особистості, єдність змістового й процесуального боків), характеризується в той же час і специфічними рисами. Будучи складним і багатогранним, спеціально організованим процесом відбиття у свідомості дитини реальної дійсності, навчання є специфічним процесом пізнання, що керується педагогом. Роль педагога полягає в управлінні пізнавальною діяльністю учня, у стимулюванні його активності й самостійності, що забезпечує повноцінне засвоєння школярами знань, умінь і навичок, розвиток їхніх розумових сил і творчих здібностей.

Психолого-педагогічний аналіз навчальної діяльності педагога здійснено в працях Н. Кузьміної, М. Левіної, В. Сластьоніна, П. Підкасистого, В. Якуніна й інших. Так, Н. Кузьміна [5] стверджує, що педагогічна діяльність складається з низки внутрішніх, взаємозалежних компонентів, кожному з яких відповідають певні групи робочих функцій. У результаті багаторічних досліджень таких структурних компонентів виділено п'ять: гностичний, конструктивний, проєктувальний, організаторський, комунікативний. А. Щербаков [6] вважає, що це коло має бути доповнено інформаційним, розвивальним, мобілізаційним і дослідницьким компонентами.

Істотний інтерес становлять праці М. Левіної, яка вважає, що «згідно зі структурою діяльності доцільно співвіднести функціональні призначення діяльності з етапами педагогічної діяльності» [7, с. 80]. Тоді одержуємо такі види діяльності педагога: цілепокладальну, проєктувальну, інформаційну, діагностичну, організаційну, рефлексивну. Цілепокладальна й прогностична діяльність є проєктувальною діяльністю, що включає усвідомлення мети, аналіз умов, концептуальне моделювання. Інформаційний, діагностичний і організаційний види діяльності характеризують виконавські дії вчителя. Рефлексивній діяльності властиві самооцінка й самоаналіз. На її основі будується оцінно-корекційна діяльність.

Дидактична діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру. Л. Клінберг в її складі виділяє три елементи: дидактичне проєктування, організацію дидактичного процесу, дидактичний аналіз [8, с. 5].

Управлінський підхід до дидактичної діяльності дає можливість представити психологічну структуру діяльності вчителя як процес управління навчальною діяльністю. В. Якунін [9] виділяє такі етапи управління процесом навчання: формування цілей, інформаційна основа навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, комунікація, контроль і оцінка результатів, коректування.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська вважають, що в процесі управління навчальною діяльністю вчитель виконує дві функції – конструює предметний зміст діяльності й конструює форми спільної діяльності [10, с. 185].

Аналіз теоретичних праць і експериментальний аналіз різних видів діяльності дозволив В. Шадрикову визначити такі її основні функціональні блоки: мотиви діяльності, цілі діяльності, програми діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, підсистеми діяльності значущих якостей [11, с. 12].

Розглянуті підходи до аналізу структури навчальної діяльності не виключають і застосування загальнопсихологічної моделі діяльності (О. Леонт'єв, Б. Ломов), за якою виділяються такі структурні компоненти: мотив, мета, планування, переробка поточної інформації, прийняття рішень, дії, перевірка результатів і корекція дій. Усі ці компоненти присутні й у діяльності викладання.

П. Підкасистий [12], аналізуючи суть діяльності викладання, підкреслює необхідність активного функціонування іншого аспекту процесу навчання – процесу учіння. Однак

сенсоутворювальним компонентом навчання є викладання, предметом якого постає управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. До складу викладання П. Підкасистий включає такі види діяльності вчителя: планування власної діяльності й діяльності учнів, організацію цих діяльностей, стимулювання активності й свідомої діяльності студентів, контроль над ходом навчання, аналіз результатів навчання й прогнозування подальших зрушень в особистісному розвитку студентів / учнів.

Аналізу різних підходів до визначення суті й структури навчання й навчальної діяльності дозволяє стверджувати, що викладання є центральною ланкою дидактичного процесу, що поєднує всі складові в систему, орієнтовану на досягнення певної мети. Однак структурування навчальної діяльності здійснюється вченими неоднозначно, що зумовлено різним розумінням функцій педагогічної діяльності. Значущість визначення суті й структури навчання й навчальної діяльності полягає в тому, що це дозволяє здійснити наукове обґрунтування необхідних дидактичних знань і вмінь, а також визначити вимоги до їх якості.

У працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, Т. Ільїної, В. Краєвського, І. Лернера дидактична підготовка студентів визначається на основі інтеграції дидактики й предметних методик. Значущість такого підходу полягає в тому, що встановлюється науково обґрунтований взаємозв'язок і наступність між дидактичною теорією й окремопредметною методикою в системі цілепокладання, змістових і процесуальних основ навчання.

Т. Ільїна [13] вважає, що основним засобом здійснення цього зв'язку є введення в навчальний процес організаційних форм, які вимагають взаємодії й певної кореляції в діяльності викладачів педагогіки й предметних методик. Учена відзначає необхідність перегляду змісту курсу методики, щоб уникнути дублюю й «рецептурності» конкретних методик.

Іншу точку зору висловлюють А. Уман, Н. Шайденко, Г. Урустаєва, Н. Хан, які розглядають дидактичну підготовку в межах курсу дидактики. Відповідно до такого підходу система дидактичної підготовки включає теоретичну підготовку (на лекційних, семінарських заняттях, спецкурсах і спецсемінарах) і практичну підготовку (на лабораторно-практичних заняттях і підпрактикумах). Отримані в процесі теоретичної й практичної підготовки знання, уміння, сформовані професійні якості майбутнього вчителя удосконалюються в ході педагогічної практики.

У розумінні дидактичної підготовки спираємося на точку зору цих авторів. Дидактичну підготовку визначаємо як стрижневу в системі загальнопедагогічної, як цілісний процес, спрямований на оволодіння особистістю навчальною діяльністю. Слід зазначити, що виділення дидактичного компоненту в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя є досить умовним. Усі компоненти підготовки вчителя пов'язані між собою та мають загальний об'єкт вивчення, загальні принципи функціонування, єдину спрямованість змісту, активно взаємодіють із зовнішнім середовищем [1, с. 48].

Розглянемо основні підходи до визначення змісту дидактичної підготовки. Існують різні погляди на проблему змісту підготовки вчителя. О. Абдулліна розуміє під змістом загальнопедагогічної підготовки «систему загальнопедагогічних знань, умінь й навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя» [1, с. 53].

В. Сластьонін розглядає зміст педагогічної освіти з погляду професіографічного підходу, згідно з яким зміст підготовки педагогічних кадрів ґрунтується на всебічному структурному аналізі педагогічної діяльності [14, с.229]. На думку В. Сластьоніна, функціональна повнота змісту педагогічної освіти має забезпечувати інтеграцію знань, формування у студентів сучасного стилю науково-педагогічного мислення, готовність до практичної діяльності.

Істотний внесок у роботу з побудови наукової професіограми зробив А. Щербаков [6]. Ним виділено низку професійно-педагогічних функцій і на конкретному матеріалі показано, які відповідні вміння необхідні педагогові для їх реалізації.

Кожний із цих підходів до визначення змісту підготовки вчителя є цікавим. Вони не суперечать, а доповнюють один одного. На нашу думку, розглянуті підходи можуть бути прийняті за основу при визначенні змісту дидактичної підготовки майбутнього педагога.

Навчальна діяльність вимагає від учителя системи дидактичних знань, практичних умінь, які дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання, осмислювати наявний досвід, коригувати й прогнозувати можливі результати. Однак їх наявність є не єдиною умовою успішної діяльності педагога. Ефективна навчальна діяльність вибудовується на основі мотивів, відносин вчителя до завдань і змісту професійної діяльності. Отже, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до навчальної діяльності має бути одним з основних компонентів змісту дидактичної підготовки. Усі складові дидактичної підготовки взаємозалежні та взаємообумовлені: засвоєння дидактичних знань є необхідною умовою для вироблення «знань у дії», тобто дидактичних умінь й навичок. Знання, уміння й навички є необхідною передумовою розвитку позитивного ставлення до навчальної діяльності. У свою чергу позитивне ставлення до діяльності стимулює активність студента в засвоєнні дидактичних знань і вмінь.

Результатом процесу дидактичної підготовки є формування підготовленості майбутнього вчителя до навчальної діяльності. У дослідженнях О. Абдуллої, С. Архангельського, Н. Кузьміної, М. Левіної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, А. Щербакова й інших розроблено теоретичні основи професійної готовності майбутнього вчителя.

Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Щербаков визначають професійну готовність як властивість особистості, як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що зумовлюють здатність виконувати певну діяльність на досить високому рівні.

У працях Б. Ананьєва, А. Деркача, В. Крутецького, С. Рубінштейна, С. Щербакова професійна готовність досліджується на особистому рівні й визначається як професійна підготовленість, нерозривна єдність спонукального й виконавського компонентів.

У розумінні дидактичної підготовленості спираємося на точку зору І. Зимньої, В. Крутецького, В. Сластьоніна й розглядаємо її як особистісну характеристику, представлену єдністю інформаційного, операційного й особистісного компонентів, які зумовлюють ефективну навчальну діяльність майбутнього педагога. Дидактична підготовленість передбачає оволодіння майбутнім педагогом дидактичними знаннями й уміннями, наявність стійкої позитивної мотивації навчання й творчих здібностей.

Дидактичну підготовленість, сформовану в процесі навчальних занять, можна розглядати як попередній етап підготовленості, що слугує підґрунтям для вдосконалення дидактичних умінь і навичок, формування професійних мотивів і здібностей.

Висновки з даного дослідження. Отже, навчальний процес розглядається як цілісний двобічний процес, нерозривна єдність процесів викладання й навчання, що становлять собою специфічні різновиди пізнавальної діяльності. Як основні компоненти процес навчання включає суб'єкти процесу – педагога і студента (учня), мету, зміст, форми й методи, засоби й результати.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому плануємо більш докладно проаналізувати специфічні різновиди пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абдулло О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдулло. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Архангельский С. И. *Роль и функции дидактической подготовки студентов и формирование социально-активной личности учителя* / С.И. Архангельский. – М.: МГПИ, 1984. – 151 с.
3. Данилов М. А. *Процесс обучения в советской школе* / М.А. Данилова. – М., 1960.
4. Ломов Б. Ф. *Методология и теоретические проблемы психологии* / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
5. Кузьмина Н. В. *Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности* / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Щербаков А. И. *Профессиограмма учителя советской школы* / А.И. Щербаков // *Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов*. – М., 1976. – С. 24-34.
7. Левина М. М. *Технология профессионального педагогического образования* / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
8. Клинерг Л. *Проблемы теории обучения* / Л. Клинерг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
9. Якунин В. А. *Педагогическая психология* / В.А. Якунин. – СПб., 1998. – 609 с.
10. Кулюткин Ю. Н. *Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя* / Ю.Н. Кулюткин // *Вопросы психологии*. – 1986. – № 2. – С. 14-26.
11. Шадриков В. Д. *Психология деятельности и способностей человека* / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 246 с.

12. Пидкасистый П. И. Сущностная характеристика познавательной деятельности / П.И. Пидкасистый // Вестник высшей школы. – 1985. – № 9. – С. 35-39.
13. Ильина Т. А. Связь дидактики и частных методик в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя / Т.А. Ильина // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1982. – С. 23-34.
14. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

УДК: 378.147:37.025

С.О. Микитюк

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

***Анотація.** У статті досліджено проблему використання психологічного ресурсу в структурі підготовки майбутніх учителів. Зазначено, що ресурсний підхід дозволяє здійснювати цільове планування розвитку майбутнього вчителя не лише з позицій сьогодення, а й спираючись на зону близьких і далеких перспектив. До психологічної структури особистості, що є основою розвитку психологічного ресурсу, належать пізнавальні процеси; вольові та емоційні якості. У сукупності психічні процеси постають як характеристики, властивості особистості, до складу яких відносять темперамент, характер, здібності, спрямованість, а також мотиваційну сферу особистості.*

***Ключові слова:** ресурсний підхід, внутрішній ресурс, психологічний ресурс особистості, пізнавальні процеси.*

Mykytiuk S. Psychological resource of an individual in future teacher training.

***Annotation.** The author studied the problem of the psychological resource application in the system of future teacher training. It is noted that the resource-based approach helps forward goal-oriented planning of future teacher development not only from the standpoint of the present, but also based on near- and long-term perspectives. The psychological structure of the individual, which is the basis of psychological resources, includes cognitive processes (attention, sensation, perception, memory, thinking, imagination), volitional (perseverance, purposefulness, discipline) and emotional (feelings, emotional state) qualities. Collectively mental processes are characteristics of the individual properties, which include the temperament, character, ability, personal orientation and motivational sphere of the individual. The processes and properties are aimed at obtaining, processing and storage of information, understanding of the outside world and orientation in it. The optimal organization of the process of future teacher training should provide continuous self-improvement and development of potentials. Thus, this attention determines the efficiency and quality of education: the greater the concentration, the more inhibited the effect of adverse stimuli, the more focused and productive the activity is.*

***Key words:** resource-based approach, internal resource, psychological resource of an individual, cognitive process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Визначальним чинником розв'язання певних проблем у суспільстві є підвищення якості освітнього процесу в країні. Саме освіта супроводжує людину протягом усього її життя, забезпечуючи кожному індивіду найбільш сприятливі умови для особистісного та професійного саморозвитку й самореалізації. Важливим завданням професійної підготовки фахівця до успішного життя в суспільстві є озброєння його знаннями та вміннями самовдосконалення на основі виявлення певного потенціалу ресурсів особистості, що в свою чергу дозволить нарощувати інтелектуальні, духовні, економічні складові суспільства. На нашу думку, це питання може вирішити навчально-виховний процес, який базується на науко-методичних принципах ресурсного підходу, тому що ресурсний підхід вимагає взаємодії ресурсів як зовнішнього впливу на розвиток особистості, так і виявлення й реалізації можливостей суб'єкта (потенціалу особистості) у різних сферах його життєдіяльності, що є важливою умовою досягнення позитивних результатів у навчально-наукових дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведене дослідження засвідчило про те, що наукові розвідки ресурсного підходу здійснено за такими напрямками: аналіз теоретичних питань сутності ресурсів розвитку суб'єкта та їх видів розробляли Р. Акбашева, С. Дружилов, Ю. Забродин, О. Кондаков, В. Марков, О. Цецорина, Т. Шамова та ін.; зв'язок розвитку потенційних можливостей і самовдосконалення особистості досліджували Б. Ананьєв, В. Зазикін, О. Ігнатюк, М. Каган, Л. Коган, Л. Мітіна, М. Ситникова; питанням формування