

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

Фрицюк Валентина Анатоліївна

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052(043.5)

**Теоретичні та методичні засади
підготовки майбутніх педагогів
до безперервного професійного саморозвитку**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Гуревич Роман Семенович

Вінниця – 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
Вступ.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	25
1.1. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя в сучасній системі освіти	25
1.2. Взаємозв'язок понять «розвиток» і «саморозвиток» особистості..	59
1.3. Професійний саморозвиток педагога як психолого-педагогічна категорія.....	88
Висновки до першого розділу.....	106
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	109
2.1. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних ВНЗ	109
2.2. Зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку	126
Висновки до другого розділу	136
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ	139
3.1. Сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	139
3.2. Структура готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	152
3.3. Стан готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.....	190

3.4. Мета, завдання й основні ідеї концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	233
Висновки до третього розділу.....	252
РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	255
4.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	255
4.2. Характеристика структурно-функціональної моделі науково-методичної системи формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.....	305
4.3. Етапи технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	316
4.4. Особливості змісту та структури курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога»	349
Висновки до четвертого розділу.....	363
РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	365
5.1. Програма експериментального дослідження	365
5.3. Аналіз ефективності науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.....	375
Висновки до п'ятого розділу.....	391
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	393
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	401
ДОДАТКИ.....	489

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ЕГ – експериментальна група
- КГ – контрольна група
- ЕНП – електронний навчальний посібник
- ЕНК – електронний навчальний комплекс
- ЕП – електронний підручник
- ІТ – інформаційна технологія
- ІОС – інформаційно-освітнє середовище
- ІС – інформаційне середовище
- НМК – навчально-методичний комплекс
- ОПП – освітньо-професійна програма
- ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика
- ПЗ – програмні засоби
- ППЗ – програмно-педагогічний засіб
- ВНЗ – вищий навчальний заклад
- ПВНЗ – педагогічний вищий навчальний заклад
- ЕІОС – єдине інформаційне освітнє середовище
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
- ECTS – європейська система трансферу оцінок

Вступ

Актуальність і доцільність дослідження. Однією з визначальних тенденцій сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до безперервного професійного саморозвитку, оскільки прагнення до саморозвитку в професії є нині особливо актуальним і характеризує суспільні потреби громадян нашої країни. Цей процес забезпечується Законами України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указом Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), метою якої є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя, Національною доктриною розвитку освіти (2002), Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), одним з принципів реалізації якої є безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини.

Отже, метою вищої педагогічної освіти в Україні є не лише набуття фундаментальних професійних знань майбутніх фахівців, а й формування в них готовності до подальшого професійного та особистісного саморозвитку, самореалізації.

Актуальність дослідження зумовлена глибокими перетвореннями, що відбуваються в усіх галузях нашого суспільства. Нині, у складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності. Розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного професійного розвитку й саморозвитку особистості впродовж життя. Ця проблема, передусім, стосується підготовки

вчителів, адже саме вони є носіями і трансляторами загальнолюдських цінностей молодому поколінню.

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому важливою складовою навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах має бути забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості й на цій основі зміг сформулювати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки вчителів, які всебічно висвітлено в працях О. Абдулліної [1], О. Акімової [12], А. Алексюка [13], В. Андрущенка [25], Є. Барбіної [43], Б. Бриліна [78], Г. Васяновича [88], Л. Вовк [97], В. Галузяка [109], О. Гомонюк [125], С. Гончаренка [131], Н. Гузій [139], Р. Гуревича [140], О. Дубасенюк [160], І. Зязюна [195], О. Коберника [235], А. Коломієць [246], В. Кременя [274], Н. Кузьміної [291], О. Куцевол [306], О. Лавріненка [309], В. Лугового [327], Н. Мозгальнової [371], Н. Ничкало [395], В. Радула [467], О. Отич [418], В. Орлова [410], Н. Побірченко [443], В. Семиченко [506], С. Сисоєвої [516], В. Сластьоніна [523], Г. Тарасенко [553], В. Шахова [679], В. Штифурак [683], В. Якуніна [694] та ін.

Філософське осмислення проблеми саморозвитку особистості представлено в працях таких авторів, як: М. Бахтін [44], М. Бердяєв [49], Е. Коваленко [237], В. Лозовой [323], Л. Сідак [323], Б. Ценко [656] та ін.; психологічні аспекти саморозвитку особистості висвітлювали К. Абульханова-Славська [3], І. Бех [53], Н. Бітянова [63], М. Боришевський [75], К. Вазіна [82], М. Вієвська [94], П. Гасанова [116], П. Горностай [133], Л. Коростильова [260], Г. Костюк [266], С. Кузікова [285], Н. Кулик [295], Л. Кулікова [298], Є. Лонська [325], С. Максименко [334], В. Маралов [340], А. Маркова [342], А. Маслоу [346], Б. Мастеров [349], С. Мінюрова [364], Н. Нізовських [393], Г. Олпорт [406], К. Роджерс [481], О. Суворов [547], М. Фрізен [584], Г. Цукерман [658], Г. Черняєва [660], М. Щукіна [688] та ін.; педагогічні аспекти – С. Альошина [14], В. Андрєєв [20], О. Бережнова [50], А. Бистрюкова [62], Л. Бондаренко [73], О. Власова [96], О. Гандабура [112], Н. Григор'єва [136], І. Дереза [148], Л. Зязюн [196], Н. Кічук [229], Є. Клімов [232], Е. Кокарева [242], О. Колодницька [245], П. Кондратьєв [258], М. Костенко [263], С. Кубрак [280], А. Кужельний [283], Н. Лосєва [326], С. Матвійчина [350], Я. Москальова [375], С. Некрасова [391], Е. Остапенко [415], Т. Паштов [425], Г. Полоз [445], Л. Рибалко [478], О. Романовський [483], В. Садовая [496], Г. Селевко [504], В. Семиченко [506], Т. Стрітьєвич [546], Т. Тихонова [558], Г. Топчій [563], Б. Фішман [580], І. Харламов [638], П. Харченко [640], Р. Цокур [657], О. Чудіна [672], А. Чурсіна [674] та ін. Дотичними до проблеми саморозвитку є праці, які стосуються самовиховання, самовдосконалення особистості (А. Калініченко [216], Л. Рувинський [490], М. Сметанський [529], Т. Шестакова [682] та ін.).

З останніх зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати такі: А. Асен (A. Athan) [699]; Л. Бойс (L. Boyce) [702]; А. Дакна (A. Dachner) [706]; К. Діосалі (K. Deosthali) [707]; В. Леланд (V. Lalande) [717]; П. Лі (P. Li) [719]; Б. Маккалум (B. McCollum) [722]; К. Овіс (K. Orvis) [723]; Е. Саткліф (E. Sutcliffe) [733]; С. Ян (C. Yang) [735] та ін.

Вищеназвані вчені розробили теоретичні основи саморозвитку особистості, загальну концепцію його педагогічного стимулювання, особливості та функції самовдосконалення в професійній діяльності, обґрунтували взаємозв'язок між самовдосконаленням й ефективною професійною діяльністю тощо.

Попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітлено цілісне розв'язання завдань безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Значна частина праць найчастіше присвячується окремим питанням професійного саморозвитку вчителів різних спеціальностей. Виявлено недостатність цілеспрямованих системних досліджень, у яких було б обґрунтовано теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Унаслідок такого підходу в Україні критично бракує вчителів, які б відповідали вимогам стрімкого темпу розвитку нових освітніх технологій, педагогів, здатних до безперервного професійного саморозвитку.

Опрацювання наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики професійної підготовки вчителів дозволяють окреслити наявні суперечності. На рівні концептуалізації освітньої діяльності – між достатньо високим рівнем розробленості сучасних концепцій саморозвитку особистості та недостатньою визначеністю ролі й місця професійного саморозвитку в підготовці майбутніх учителів; між гуманістичною, особистісною спрямованістю освітнього процесу в сучасних навчальних закладах і недостатньою організацією професійного середовища в педагогічних ВНЗ, що забезпечувало б особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхній професійний саморозвиток. На рівні визначення мети підготовки майбутніх учителів – між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх педагогів і реальним станом готовності випускників ВНЗ до безперервного професійного саморозвитку; між потребою майбутніх учителів у підготовці до безперервного професійного саморозвитку й недостатньою увагою викладачів до цього процесу. На рівні визначення змісту й технологій підготовки – між цілісним

уявленням студентів про особистісний і професійний саморозвиток, пов'язаний з особливостями педагогічної діяльності, та недостатньою відтвореністю інформації стосовно професійного саморозвитку в змісті вищої педагогічної освіти; між необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та недостатнім упровадженням у навчально-виховний процес ВНЗ відповідних технологій, спрямованих на формування готовності студентів до безперервного професійного саморозвитку.

Актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання окреслених вище суперечностей, недостатність фундаментальних педагогічних досліджень, які б системно розглядали проблему підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного саморозвитку зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалось у межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (номер держреєстрації 0111U001620) та теми «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» (номер держреєстрації 0115U002571). Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 24.11.2010 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – теоретичні основи та педагогічне забезпечення підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до безперервного професійного саморозвитку.

Мета дослідження полягає у визначенні теоретичних і методичних засад науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та впровадженні технології, що забезпечить підвищення рівня їхньої готовності до професійного саморозвитку.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є пріоритетним напрямом їхнього професійного становлення. Провідна ідея дослідження полягає в необхідності зміни традиційних підходів до підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку на основі надання цьому процесу неперервності, системності та інноваційності. Готовність студентів до професійного саморозвитку цілеспрямовано формується в навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу на основі науково обґрунтованої технології, спрямованої на розвиток ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; підвищення рівня інтегративно-теоретичної підготовки, рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційної підготовки, сформованості практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупності індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованості на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Суттєве значення має врахування особливостей реалізації мети й завдань на кожному етапі технології (адаптаційно-ознайомчому, пошуково-інформаційному, практично-орієнтованому, контрольню-рефлексивному, регулятивно-коригувальному). Важливим є зміна ролі викладача на кожному з етапів технології від керівника, координатора, до консультанта, тьютора; а також зміна ролі студента, який є суб'єктом учіння й набуває активної позиції в педагогічній взаємодії з викладачем.

Концепція дослідження. В основу концепції наукового дослідження покладено ідею про самопізнання та безперервний професійний саморозвиток майбутнього вчителя на етапі професійної підготовки, що відповідає особистісно й компетентісно зорієнтованій доктрині вітчизняної педагогічної освіти.

Провідна ідея концепції ґрунтується на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах має будуватися на основі комплексного підходу до проектування змісту й використання методів, засобів і форм навчання та індивідуального підходу, який забезпечує не тільки всебічний розвиток майбутніх учителів, а й поетапне формування їхньої готовності до професійного саморозвитку відповідно до можливостей, здібностей та навчальних досягнень кожного. Тому така підготовка розглядається як цілісна науково-методична система на засадах акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, діяльнісного, компетентісного, культурологічного, особистісного, синергетичного, системного, суб'єктного підходів до професійного саморозвитку, що забезпечить підвищення якості підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Ефективність підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку може бути оцінена за допомогою моніторингу мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів досліджуваної якості та їх показників, який фіксує динаміку й результати поетапного формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку під час їхнього навчання в педагогічному вищому навчальному закладі.

Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що були застосовані під час дослідження, зокрема: акмеологічного, який забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як особистостей, зорієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічного, що спонукає при відборі змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного

професійного саморозвитку враховувати ціннісні орієнтації майбутніх учителів; антропоцентричного, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту й стимулювання внутрішньої активності студентів; діяльнісного, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та самореалізацію; компетентнісного, що розглядається в дослідженні в площині формування в майбутнього педагога певних компетенцій, які сприяють успішному розв'язанню ним професійних завдань й безперервному професійному саморозвитку; культурологічного, що передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; особистісного, що забезпечує орієнтування на особистісну позицію кожного з учасників процесу, спрямованого на таку взаємодію суб'єктів навчального процесу, яка сприятиме особистісному зростанню майбутнього педагога; синергетичного, що дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системного, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи; системний підхід уможливив аналіз процесу професійної підготовки майбутніх педагогів з позицій цілісності, розкриття компонентів науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, виявлення механізмів їхніх взаємозв'язків і взаємовпливів; суб'єктного, що забезпечує розуміння саморозвитку як фундаментальної здатності педагога бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у площину практичного перетворення, а саме, на самопідготовку до безперервного професійного саморозвитку.

Теоретичний концепт дослідження передбачає аналіз провідних теорій саморозвитку особистості, ідей, концепцій, визначення ключових дефініцій дослідження, покладених в основу розуміння проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, науковий опис фактів і явищ, їхній аналіз, узагальнення й синтез. Теоретичний аналіз істотно сприяв обґрунтуванню структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, основних положень щодо змісту й нормативно-організаційних засад діяльності учасників освітнього процесу та управління ним. Теоретичний рівень дав змогу на підґрунті ідей особистісно орієнтованої освіти визначити зміст базових понять, покладених в основу розуміння сутності готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, розробити концепцію відповідної підготовки й технологію, упровадження якої забезпечує реалізацію концепції.

Методико-технологічний концепт дослідження передбачає розроблення та експериментальну апробацію технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, упровадження сучасних методів діагностики досліджуваної якості й методики визначення ефективності цього процесу на різних етапах його здійснення.

Дослідження на основі таких концептуальних підходів дало змогу охарактеризувати процес професійної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як цілісну навчально-методичну систему, яка водночас є складовою педагогічної освіти, а її будова та функціонування ґрунтуються на сукупності загальнопедагогічних закономірностей і принципів, специфічних з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку системотвірними є: цінності, мотиви професійного саморозвитку, мета, зміст, законодавчо-нормативна основа освітньої та професійної діяльності,

самоосвіта, систематичний контроль, очікуваний результат (готовність майбутнього вчителя до безперервного професійного саморозвитку). Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови, технології реалізації процесу підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Провідні ідеї концепції знайшли відображення в **загальній гіпотезі дослідження**, яка полягає в тому, що підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку набуває ефективності, якщо вона здійснюється відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад дослідження, які ґрунтуються на сучасних освітніх парадигмах і концепціях та відповідають обґрунтованій науково-методичній системі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що містить технологію формування готовності та структурно-функціональну модель підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Загальна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**. Підготовка майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку набуває ефективності за умов:

- формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами;
- залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку;
- створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів;
- активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку;

- стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

Відповідно до предмета, мети, концепції та гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Визначити науково-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

2. На основі методологічних підходів до професійного саморозвитку майбутніх учителів та врахування специфіки їхньої професійної діяльності теоретично обґрунтувати сутність і структуру готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

3. Розробити діагностичний інструментарій та виявити сучасний стан готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

4. Обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах до безперервного професійного саморозвитку.

5. Створити структурно-функціональну модель науково-методичної системи підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

6. Розробити й експериментально перевірити технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

7. Підготувати і впровадити в освітню практику ВНЗ науково-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

Методологічну основу дослідження становлять наукові положення філософії освіти, вивчення їх у розвитку та взаємозв'язку на основі єдності загального й часткового; основні положення психолого-педагогічної науки про чинники розвитку особистості, теорії розвитку й саморозвитку професійних

якостей особистості; сутність особистісно-професійного становлення. Важливе методологічне значення для нашого дослідження мають аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, системний, синергетичний, суб'єктний підходи.

Теоретичним підґрунтям дослідження є наукові теорії й положення: філософії про активну роль особистості в пізнанні та перетворенні дійсності (М. Бердяєв, Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, В. Соловйов, Е. Коваленко, В. Лозовой, Л. Сідак, Б. Ценко та ін.); загальні засади професійної педагогіки (О. Абдулліна, О. Акімова, А. Алексюк, В. Андрущенко, Г. Васянович, О. Гомонюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Коберник, А. Коломієць, В. Кремень, О. Лавріненко, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Радул, О. Отич, В. Орлов, Н. Побірченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, В. Шахов, В. Штифурак, В. Якунін та ін.); психології розвитку та саморозвитку (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, М. Вієвська, П. Гасанова, П. Горностаї, Л. Коростильова, Г. Костюк, С. Кузікова, Н. Кулик, Л. Кулікова, Є. Лонська, С. Максименко, В. Маралов, А. Маркова, А. Маслоу, Б. Мастеров, С. Мінюрова, Н. Нізовських, О. Паламарчук, А. Суворов, М. Фрізен, Г. Цукерман, Г. Черняєва та ін.); педагогічних досліджень саморозвитку (С. Альошина, В. Андрєєв, О. Бережнова, А. Бистрюкова, Л. Бондаренко, О. Власова, Н. Кічук, Е. Кокарева, М. Костенко, Н. Лосєва, С. Некрасова, Е. Остапенко, Т. Паштов, Г. Полоз, Л. Рибалко, О. Романовський, Г. Селевко, В. Семиченко, М. Сметанський, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонова, Г. Топчій, Б. Фішман, І. Харламов, П. Харченко, Р. Цокур, Е. Чудіна, А. Чурсіна та ін.); суттєві положення підходів: акмеологічного (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Л. Рибалко та ін.); аксіологічного (Ж. Гараніна, В. Знаков, С. Маслов, С. Мінюрова, Н. Свещинська, В. Франкл та ін.); антропоцентричного (Є. Ісаєв, Л. Лідак, В. Слободчиков, Н. Таценко та ін.); діяльнісного (Л. Виготський, Н. Дюшеєва, Ю. Кузнецов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); компетентнісного (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун,

О. Савченко, Л. Хоружа та ін.); культурологічного (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган, О. Кукуєв, Л. Хоронько та ін.); особистісного (В. Давидов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сисоєва та ін.); синергетичного (О. Іонова, В. Кремень, С. Кузікова, В. Мельников, Я. Москальова, Л. Ткаченко та ін.); системного (С. Гончаренко, О. Ілленко, В. Сластьонін та ін.); суб'єктного (І. Бех, В. Слободчиков, М. Щукіна та ін.) підходів.

Використовувався комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – комплексний порівняльний, ретроспективний і перспективний аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з метою вивчення концептуальних положень і категорій дослідження; вивчення навчально-нормативної документації для виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми; аналіз практичної роботи педагогічних ВНЗ для виявлення рівня підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; структурно-системного аналізу задля визначення завдань, функцій і структури готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; моделювання для розроблення експериментальної структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; узагальнення, абстрагування, класифікація та проектування для обґрунтування теоретичних засад і науково-методичної системи формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; *емпіричні* – спостереження, анкетування, опитування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, педагогічний експеримент з метою апробації організаційно-педагогічних умов і технології формування формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента).

Організація дослідження. Дисертаційне дослідження проводилося впродовж 2009–2016 рр. у чотири етапи:

Теоретико-аналітичний (2009–2010 рр.) – вивчення теорії та практики професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ; системний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; аналіз досвіду навчання майбутніх учителів; накопичення емпіричного матеріалу; визначення методологічних засад підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; конкретизація мети й завдань дослідження; розроблення методики теоретичного й експериментального дослідження, критеріїв і показників готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Діагностично-пошуковий (2011–2012 рр.) – дослідно-експериментальна перевірка стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; теоретичне обґрунтування й розроблення науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку й науково-методичного забезпечення цього процесу; уточнення завдань і методів дослідження; підготовка формувального етапу експерименту.

Експериментальний (2013–2015 рр.) – дослідно-експериментальна перевірка робочих гіпотез, концептуальних положень, технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; аналіз проміжних результатів; корекція експериментальних методик і науково-методичного забезпечення, їх апробація й упровадження в навчальний процес.

Підсумково-узагальнювальний (2015–2016 рр.) – оброблення та систематизація даних формувального етапу експерименту, їх порівняння з прогнозованими; узагальнення одержаних даних, формулювання загальних висновків і рекомендацій щодо впровадження результатів дослідження; визначення перспектив подальшого вивчення окресленої проблеми; підготовка та видання монографії; оформлення матеріалів науково-дослідної роботи як докторської дисертації.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Національному педагогічному університеті імені

М. П. Драгоманова, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Хмельницькому національному університеті. В експерименті взяли участь 836 студентів та 22 викладачі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *уперше*: обґрунтовано теоретичні й методичні основи безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у філософському, психологічному та педагогічному аспектах; розроблено науково-методичну систему підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, структурними компонентами якої є: психолого-педагогічна і фахова підготовка, формування обсягу знань з теорії професійного саморозвитку, набуття досвіду з професійно-педагогічної діяльності та професійного саморозвитку, система методичної підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку; розроблено структурно-функціональну модель науково-методичної системи підготовки студентів педагогічних ВНЗ до професійного саморозвитку й технологію формування готовності майбутнього вчителя до безперервного професійного саморозвитку; визначено сутність, критерії, показники та рівні «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» як здатності студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості і втіленням на практиці свого суб'єктного досвіду в галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції навчально-професійної діяльності; *уточнено* зміст базових понять дослідження: «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток»; *подальшого розвитку* набули положення щодо науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх педагогів до

професійного саморозвитку; зміст, принципи, форми й методи формування готовності майбутнього вчителя до безперервного професійного саморозвитку.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *здійснено системний аналіз* понять, що розкривають проблему й специфіку формування готовності майбутнього вчителя до безперервного професійного саморозвитку; *теоретично обґрунтовано*: поняття «професійний саморозвиток», «готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку»; компоненти, критерії та показники готовності студентів педагогічних ВНЗ до безперервного професійного саморозвитку; складові структурно-функціональної моделі науково-методичної системи підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку; з'ясовано психолого-педагогічні основи формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, що можуть слугувати для подальшого вдосконалення їхньої професійної підготовки; сформульовано закономірності та принципи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні, розробленні, апробації та впровадженні технології формування готовності до професійного саморозвитку студентів педагогічних ВНЗ. Запропонований у дослідженні комплекс організаційно-педагогічних умов, форм, методів, технологій можна використовувати з метою вдосконалення професійної підготовки вчителя загалом та формування готовності до безперервного професійного саморозвитку, зокрема. Результати дослідження можуть бути використані для розробки лекційних курсів, спецкурсів та семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у вищих навчальних закладах і можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо. Також практичне значення полягає в застосуванні теоретичних положень та висновків до конкретних методичних рекомендацій щодо підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку, що, зокрема, знайшло відображення в монографії «Професійний саморозвиток майбутнього педагога», у навчально-

методичному посібнику «Готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку», методичних рекомендаціях: «Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій», «Технологія підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку» та розробленні спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога».

Основні положення, результати й висновки дисертації можна використовувати в дослідженнях з теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління. Матеріали дослідження доцільно використовувати в підготовці педагогів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Ідеї безперервного професійного саморозвитку пронизують зміст навчальної дисципліни «Педагогіка», яку викладає автор дисертації, що суттєво підвищує якість підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

Основні результати дослідження впроваджено в практику підготовки педагогів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/50 від 11.11.2016 р.), Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (довідка № 04-10/1947 від 03.11.2016 р.), Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (довідка № 4541/01-55/55 від 05.09.2016 р.), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/03/2419 від 07.10.2016 р.), Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (довідка № 1-7/593 від 16.09.2016 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка № 2575/01 від 05.10.2016 р.), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (довідка № 1118-28/03 від 21.09.2016 р.), Хмельницькому національному університеті (довідка від № 50 від 19.09.2016 р.).

На захист винесено:

1. Теоретично обґрунтовану науково-методичну *систему* підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що відображає педагогічні цілі, методологічні засади, психолого-педагогічні закономірності, загальні та специфічні принципи, організаційні етапи та методичні аспекти, критерії та показники готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, та її структурно-функціональну *модель*, що містить цільову, теоретико-методологічну, організаційно-змістову та оцінювальну-результативну підсистему.

Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

2. Технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що містить етапи: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контрольний-рефлексивний, регулятивно-коригувальний.

3. Розроблене й експериментально перевірене *науково-методичне забезпечення* формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорені на 23 науково-практичних конференціях, зокрема на 16 *міжнародних*: «Стратегія якості в промисловості й освіті» (Варна, Болгарія, 2011, 2013), «Психологія и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития» (Новосибирск, 2013), «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (Харків, 2013, 2014), «Сучасні досягнення вітчизняних учених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014), «Імплементація сучасних технологій навчання в навчальний процес» (Київ, 2015), «Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності в сучасному освітньому просторі» (Полтава, 2015), «Розвиток сучасної освіти й науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2015), «Педагогическое наследие академика И. Ф. Харламова и современные проблемы теории и практики нравственного становления личности» (Гомель, Беларусь, 2015), «Слов'янське музичне мистецтво в контексті Європейської культури» (Вінниця, 2009, 2011, 2015), «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ» (Харків, 2015), «Актуальні питання освіти і науки» (Харків, 2016); *всеукраїнських*: «Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти» (Херсон, 2008), «Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах» (Вінниця, 2011), «Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості» (Київ, 2015), міжвузівській конференції молодих учених і студентів «Інноваційні технології в сучасній професійній освіті» (Вінниця, 2015), на засіданнях кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2009-2016 рр.).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування креативності майбутніх учителів музики» була захищена у

2004 р. Її матеріали та результати в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації та особистий внесок автора. Основні результати дослідження опубліковано в 60 наукових працях, із них 3 монографії (одна одноосібна), 2 навчально-методичних посібники, 25 статей у наукових фахових виданнях (з них 6 статей у збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз), 4 – у закордонних періодичних виданнях, 2 – методичні рекомендації, 19 статей у збірниках матеріалів конференцій, 5 статей в інших виданнях. Загальний обсяг особистого внеску становить 73 д. а.

Особистий внесок здобувача. У колективній монографії «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» / ред. О. Акімова, В. Галузяк [та ін.] (2014) автором підготовлено підрозділ «Самоактуалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки». У колективній монографії «Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів» / ред. О. Акімова, В. Галузяк [та ін.] (2016) автором підготовлено підрозділ «Сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку». У науковій публікації, підготовленій у співавторстві з Л. Вовк, авторськими є концептуальні ідеї, положення, висновки, пов'язані з формуванням готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Ідеї співавтора в дисертаційній роботі не використовувалися.

Обсяг і структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 532 сторінки, з них 400 – основного тексту. Робота містить 29 таблиць на 10 сторінках, 7 рисунків на 4 сторінках. Список використаних джерел містить 735 найменувань, із них 37 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя в сучасній системі освіти

На початковому етапі розгляду теоретичних основ дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливим є аналіз методологічних підходів, що використовувалися в дослідженні.

Методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, що виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій [131, с. 88].

Під час планування й проведення педагогічного дослідження необхідно орієнтуватися на методологічні принципи й конкретно-наукові форми їх прояву згідно з теоретичною позицією дослідника, вважає С. Гончаренко [131, с. 84]. Теоретико-методологічна основа розкривається для вказівки на орієнтацію дослідження на той чи інший підхід у науці для розв'язання проблем цієї предметної галузі. На думку С. Гончаренка, варто розрізняти кілька рівнів методології. Перший рівень – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [131, с. 88].

Методологічний підхід, на думку Н. Дюшеєвої, – це стратегія, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [167, с. 19].

Варто зазначити, що, з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, початкову позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [399, с. 117-118].

Загалом у педагогічній теорії поняття «підхід» використовують як: аспект розгляду або аналізу певних освітніх явищ чи процесів; вихідну наукову позицію моделювання й проектування об'єкта освітньої практики; властивість діяльності в певній галузі освіти. Категорія «підхід» містить такі компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; методи і прийоми побудови освітнього процесу [503, с. 71]. У нашому дослідженні розуміємо «підхід» як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів.

Аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення поняття «саморозвиток». Різномічність і багатогранність його проявів свідчать про неоднозначність і комплексний характер цієї категорії [391].

У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких визначаємо акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний. Зупинимося докладніше на їх характеристичі.

Акмеологічний підхід. Професійний саморозвиток майбутніх педагогів, згідно з акмеологічними позиціями (А. Деркач [152], О. Дубасенюк [159], С. Кузікова [287], Н. Кузьміна [291], А. Маркова [341], Л. Мітіна [367], А. Реан [291], Л. Рибалко [478] та ін.), є процесом формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення і професійного самовдосконалення особистості. «Акме» перекладається з грецької як «вершина», «розквіт», тож акмеологія розглядає можливості досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку. У нашому дослідженні цей професіоналізм пов'язується з високим рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку.

«Акме» у професійному розвитку – це найвищі рівні фахових досягнень, можливі для особистості на даному ступені її професійного розвитку, які виражаються у сформованості людини як суб'єкта професійної діяльності, фахового спілкування, в зрілості його як особистості професіонала, що, в свою чергу, означає зростання різних видів професійної компетентності. Різноманітні варіанти професійних «акме» проявляються в помітному розвитку різних видів професійної компетентності [152], зокрема, на нашу думку, в рівні готовності до безперервного професійного саморозвитку.

В основі акмеології як науки лежать ідеї про унікальність і цінність людського життя, здатність людини до творчості й самовдосконалення. Предметом акмеології є момент і спосіб зміни реального об'єкта від початкового до бажаного [152]. Акмеологія всебічно висвітлює процес розвитку людини протягом усього життя і особливо на ступені дорослості, виявляє об'єктивні та суб'єктивні умови, які, діючи у взаємозв'язку, дозволяють людині оптимально реалізуватися як різнобічній соціально активній особистості та висококласному професіоналу. Базовими є такі аспекти акмеологічного підходу, як: віковий, освітній, професійний. У контексті дослідження підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливим є саме професійний аспект.

Акмеологія, зближуючись за своїм предметом з галуззю психології розвитку, конкретизує поняття «розвиток» та його принципи, наголошує С. Кузікова.

Конкретизація, на її думку, передбачає розуміння розвитку як удосконалення, руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктивного характеру розвитку; здійснення розвитку через протиріччя, які вирішуються суб'єктом; врахування індивідуального характеру розвитку; розгляд розвитку впродовж життя та в діяльності; врахування співвідношення потенційного й актуального в розвитку особистості (акмеологія спрямована на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей); не зіставлення послідовних стадій, а виявлення наявної стадії порівняно з ідеалом, з перспективою [287, с. 29]. Погоджуючись з науковцем, вважаємо, що акмеологія конкретизує також поняття «професійний саморозвиток».

З позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації забезпечується стимулюванням досягнення акме, формуванням педагогічної майстерності та професіоналізму. Розвиток процесів самості людини активно відбувається у професійній підготовці. Основною ідеєю теорії та методики професійної освіти є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності. Переведення резервного потенціалу зі стану потенційного до актуального, набуття особистісно-професійної зрілості, формування професіоналізму, стимулювання досягнення акме є орієнтирами докорінних змін професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасній вищій школі [478, с. 1]. І водночас, на наш погляд, вказані орієнтири є актуальним у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Ідея саморозвитку особистості є важливою у сучасних концепціях про людину (К. Абульханова-Славська [3], А. Брушлинський [80], В. Зінченко [188], А. Маслоу [346], К. Роджерс [481] та ін.). Вона займає провідне місце в гуманістичній психології, одному з найпотужніших напрямів сучасної психологічної науки і практики, що інтенсивно розвивається. Центральне місце

ідея «самості» (самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення) займає і в акмеології [74].

Актуальна потреба у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації є величезною цінністю самі по собі. Вони – показник особистісної зрілості й одночасно умова її досягнення [74]. Тому застосування акмеологічного підходу в підготовці майбутніх педагогів сприятиме усвідомленню ними особистісного сенсу та значущості професійного саморозвитку.

З позицій акмеології, А. Деркач трактує саморозвиток як тенденцію до саморозкриття і саморозгортання творчого потенціалу особистості; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих поривань і зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення. Науковець вважає, що в контексті акмеологічних поглядів саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей або «зародження» й становлення властивостей і якостей, яких раніше не було. Виходячи з позиції автора, вважаємо, що розгортання вже наявних задатків стосується швидше особистісного саморозвитку, а зародження і становлення нових властивостей – професійного саморозвитку особистості [152].

У контексті нашого дослідження особливо важливими є погляди науковців, які займаються власне педагогічною акмеологією (Б. Ананьєв [19], О. Дубасенюк [159], Н. Кузьміна [292], А. Маркова [342], Л. Мітіна [367], А. Реан [470], Л. Рибалко [478] та ін.). Професійний саморозвиток педагога, згідно з їхньою позицією, – це процес формування особистості, яка орієнтована на найвищі професійні досягнення. Це означає зміну мотиваційної сфери особистості педагога, зауважує Р. Цокур, в якій більш яскраво, ніж це було раніше, знаходять своє відображення загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а потім втілювати у практику саме ті дії і здійснювати ті вчинки, що

відповідають зазначеним цінностям; поява більшої здібності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають виявляти самостійність і здійснювати дії відповідно до означених цінностей; більш об'єктивне оцінювання власних сильних і слабких рис та рівня своєї готовності до нових, складніших дій і відповідних вчинків. При цьому науковець наголошує саме на феномені «потенціал професійного саморозвитку», завдяки якому педагог набуває нової якості – активного суб'єкта своєї прогресивної професійної життєдіяльності, що свідомо вибудовує її стратегію [657]. Спираючись на таку позицію, акцентуватимемо увагу не на потенціалі, а на готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, оскільки вважаємо поняття «готовність» ширшим від поняття «потенціал».

Нині активно розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології, у тому числі орієнтовані на професійний саморозвиток особистості. Важливо їх враховувати й використовувати у процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Вважаємо викладені вище акмеологічні підходи важливими у дослідженні безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Наголосимо, що застосування акмеологічного підходу в підготовці майбутніх педагогів сприятиме усвідомленню ними необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму, заснованих на безперервному професійному саморозвитку.

Аксіологічний підхід (Ж. Гараніна [115], В. Знаков [192], С. Маслов [345], С. Мінюрова [364], Н. Свещинська [499], В. Франкл [583] та ін.) спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати їхні ціннісні орієнтації. Аксіологічний підхід є органічно притаманним сучасній педагогіці, оскільки він орієнтований на людину як найвищу цінність.

Сутність аксіологічного підходу полягає у спрямуванні педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості. За цього підходу кожний

учасник педагогічного процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності й найважливішим завданням є розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості.

Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, в яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [432]. Аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості й ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [72]. У контексті нашого дослідження, з-поміж іншого, йдеться про ствердження цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої професійної діяльності.

Підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку неможлива без звернення до цінностей, до механізмів перетворення суспільних цінностей в особистісні. Адже саме цінності визначають змістову основу професійної освіти, за якої вона є розвитком й безперервним професійним саморозвитком особистості.

Педагогічні цінності не з'являються спонтанно, вони залежать від політичних, економічних відносин у суспільстві, які до певної міри впливають на педагогіку також.

Цілком поділяємо позицію І. Ісаєва, який визначає такі професійні цінності педагога: цінності-цілі – розкривають значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності педагога; цінності-засоби – розкривають значення засобів і способів здійснення професійно-педагогічної діяльності; цінності-стосунки – розкривають значення і зміст відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності; цінності-якості – розкривають значення і зміст якостей особистості педагога: взаємопов'язані індивідуальні, особистісні, комунікативні професійні якості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що виявляються у

спеціальних здібностях: до творчості, до проектування власної діяльності та ін. [211] та, на нашу думку, до безперервного професійного саморозвитку.

Науковцями (С. Маслов і Т. Маслова) узагальнено найбільш значущі цінності, важливі для студентів педагогічних університетів. До них відносяться: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток школяра, його самореалізація); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь); цінності творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет викладача, постійне самовдосконалення педагога, цінність інновації); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації); соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, сім'я, любов і прив'язаність до дітей); естетичні цінності (краса, гармонія) [345].

Згідно з представленою класифікацією, безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів, звісно, можна віднести до цінностей творчої самореалізації.

Погоджуючись зі Н. Свещинською, вважаємо, що, обираючи ту чи іншу цінність, у даному випадку, безперервний професійний саморозвиток, особистість формує свого роду довгостроковий план поведінки й визначає тривалу змістову перспективу діяльності. Цінності визначають значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних спільнот, груп й окремої особи. Ціннісні орієнтації – це відносно стійка система певних цінностей особи, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної діяльності. Отже, ціннісні орієнтації – це внутрішній компонент свідомості й самосвідомості особистості [499].

Цінності особистості не можна сформувавши ані через зміст навчального предмета, ані через дидактичні методи, зазначає В. Франкл [583]. На його думку, завданням педагога є не стільки озброєння вихованців певною системою цінностей, скільки переконання їх у важливості самоформування такої системи особистих цінностей, підштовхування до інтенсивного її відпрацювання [561]. Вважаємо, що переконання майбутніх педагогів у важливості самоформування системи особистих цінностей, у якій чільне місце відведено безперервному професійному саморозвитку, є першочерговим завданням.

Цінності є однією з найважливіших смислових структур, які формують перспективу, модель майбутнього, що має найбільшу значущість для людини. В. Знаков розглядає цінності як усвідомлений зміст, здатний стати реальним мотивом життєдіяльності людини, що веде до саморозвитку [192].

Сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного і професійного становлення. Особистісні та професійні цінності впливають на можливі шляхи і способи саморозвитку, формуючи цілі та внутрішню програму його реалізації. Як показують проведені Ж. Гараніною дослідження, наявні у суб'єкта професійні особистісні цінності детермінують процес саморозвитку, визначаючи найбільш важливі з точки зору змістоутворення перспективи [115].

Наголосимо, що застосування аксіологічного підходу у підготовці студентів сприятиме формуванню їхніх ціннісних орієнтацій на безперервний професійний саморозвиток, усвідомленню ними власної самоцінності як майбутнього педагога в умовах сучасного суспільства, допоможе осмислити, як будувати свою професійну кар'єру, як досягати мети стосовно безперервного професійного саморозвитку для успішної професійної діяльності тощо.

Антропоцентричний підхід (Є. Ісаєв [525], Л. Лідак [318], В. Слободчиков [525], Н. Таценко [556], К. Ушинський [571], О. Чурсіна [673] та ін.) як результат

парадигмальних змін у сучасних гуманітарних науках і як загальний стиль мислення є новим обертом спіралі в розвитку науки [556].

Згідно з антропоцентричним підходом, особистість студента є метою і суб'єктом професійного саморозвитку.

Ідея антропоцентричного підходу базується на філософській (Т. де Шарден [726], М. Шелер [681]), психологічній (Є. Ісаєв [525], В. Слободчиков [525] та ін.), педагогічній (К. Ушинський [571], Б. Бім-Бад [65]) антропології. Даний підхід у педагогіці підкреслює значущість індивідуальної системи цінностей у житті людини: вона сама для себе вибудовує систему орієнтирів, цілей, ідеалів, що визначають логіку й динаміку її життєвого шляху, і тому вона є відповідальною за вибір власної долі, свого місця у світі [673].

У дослідженні Л. Лідак «Педагог як об'єкт наукової психології» відзначено, що антропологічний підхід, який отримав обґрунтування в працях К. Ушинського в середині XIX ст. залишається важливим і актуальним для сьогодення. Саме в контексті педагогічної антропології К. Ушинського формувалася сучасна методологія гуманістичної педагогіки, що проголосила концепцію ціннісного ставлення до особистості та професійної діяльності вчителя [318].

В основі даного підходу до організації освіти лежать такі ідеї: цілісність і самоцінність індивіда; духовність людини і роль рефлексії в розвитку її суб'єктності; унікальна здатність особистості визначати для себе моральні цінності й орієнтири; відкритість цілісного педагогічного процесу, спрямованого на створення умов самоосвіти людини щодо забезпечення для неї простору вибору, можливостей вільної і творчої діяльності [673]. У контексті професійного саморозвитку майбутнього вчителя важливим є володіння рефлексивними вміннями, спрямованість на саморозвиток.

Таким чином, антропоцентричний підхід ставить у центр уваги питання про сучасні цілі й засоби розвитку людських здібностей. Використання даного підходу в нашому дослідженні дозволить організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту й посилення внутрішньої

активності студентів. Антропоцентричний підхід у педагогіці органічно пов'язаний з суб'єктно-діяльнісним.

Діяльнісний підхід (Л. Виготський [104], Н. Дюшеєва [167], Ю. Кузнецов [289], О. Леонтьєв [314], С. Рубінштейн [487] та ін.) доводить, що результати підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку помітні лише упродовж діяльності.

Становлення діяльнісного підходу в педагогіці тісно пов'язане з розвитком теорії діяльності в психології. Концепцію «навчання через діяльність» запропонував Д. Дьюї. Психологічні аспекти підходу розглядаються в роботах Л. Виготського [103], С. Рубінштейна [487] та ін. Основи діяльнісного підходу в психології закладено О. Леонтьєвим [314] та ін. Цей підхід заснований на теорії, основною ідеєю якої є положення про провідну роль діяльності в процесі навчання особистості.

Діяльнісний підхід у контексті нашого дослідження можна визначити як таку організацію навчання і виховання, за якого майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно професійного саморозвитку, планування етапів діяльності з професійного саморозвитку, її виконання і регулювання, виконання самоконтролю готовності до професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності. Саме через діяльність і в процесі діяльності майбутній педагог стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний саморозвиток.

Одним із шляхів формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, вважає С. Безбородих, є діяльнісний підхід, оскільки засвоєння структури і технології професійної діяльності спонукає особистість до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю – важливих складових професіоналізму. Особистість завдяки діяльності отримує можливості саморозвитку, виявлення реальних перспектив для свого професійного становлення. Безперервним повинен бути розвиток майбутніх фахівців, що включає професійне навчання і

саморозвиток. Одним з основних напрямів розвитку є організація взаємопов'язаних процесів розвитку конкурентоспроможних і особистісних здібностей. Тому вкрай необхідно приділяти увагу саме цим здібностям, які відобразатимуться в різних видах діяльності [45].

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі та завдання педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічний бік у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні [194]. Вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, що набуває діяльнісного характеру [167, с. 22].

Варто зазначити, що навчальна діяльність, яку здійснює студент, може спрямовуватися такими мотивами: підготовки до професійної праці, залучення до інтелектуальної еліти, спілкування з однолітками, самовдосконалення, професійного саморозвитку тощо. Кожній діяльності зазвичай відповідають кілька мотивів, тому можна стверджувати про полімотивованість діяльності.

Отже, в основі діяльнісного способу навчання є особистісне включення майбутнього педагога в процес професійного саморозвитку, за якого компоненти діяльності ним самим спрямовуються і контролюються. Майбутній педагог сам оперує навчальним змістом, і тільки в цьому випадку він засвоюється усвідомлено й міцно, а також відбувається процес розвитку інтелекту, формується здатність до самонавчання, самоосвіти, самоорганізації та безперервного професійного саморозвитку. Саме процес професійної підготовки майбутніх учителів з використанням діяльнісного підходу забезпечує можливість формування іншого типу фахівця – педагога, здатного до безперервного професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід (І. Бех [53], Н. Бібік [64], О. Глузман [124], О. Локшина [324], В. Луговий [329], Н. Нагорна [382], С. Ніколаєва [397], О. Овчарук [447], Н. Побірченко [443], О. Пошетун [449], О. Савченко [495], В. Химинець [643], Л. Хоружа [649], А. Ярошенко [695] та ін.) активно впроваджується в сучасній європейській системі освіти. У контексті дослідження він передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення

результатів, а саме: на формування не лише знань, умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку, а передусім на вироблення досвіду їх застосування.

Компетентнісний підхід (competence-based approach) до визначення результатів навчання базується на їх описі в термінах компетентностей. Даний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим [389].

Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на такі цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності особистості [184, с. 4-5], що є особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми професійного саморозвитку. Цілком слушно, на наш погляд, зазначає Н. Побірченко, що компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності [443, с. 25].

Вочевидь, «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути у професійній діяльності, повинен вести до позначки «метакомпетентності» як цілісної характеристики фахівця, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших завдань професійної діяльності.

А. Ярошенко розглядає компетентнісний підхід як «один із напрямків модернізації освіти і такий, що передбачає високу готовність випускників вищих навчальних закладів до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетентностей та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти й систем контролю його якості на систему ключових компетентностей» [695, с. 7].

Найбільш повно відображають його зміст О. Пометун та О. Овчарук, які компетентнісний підхід розуміють як спрямованість освітнього процесу на

формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинно стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [447, с. 66].

Компетентність / компетентності (competence, competency / competences, competencies) є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не варто плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [389].

С. Ніколаєва розглядає компетентність як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [397, с. 43]. Погоджуючись з С. Ніколаєвою, можна умовно визначити «компетентність професійного саморозвитку майбутнього вчителя» як інтегровану здатність особистості, що поєднує знання стосовно професійного саморозвитку, уміння, навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку. Усе це комплексно реалізується в навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Однак зауважимо, що у дослідженні ми використовуємо термін не компетентність, а готовність до професійного саморозвитку, який є, на наш погляд, ширшим.

Для майбутніх педагогів важливою є професійна компетентність. На думку В. Сластьоніна [428], поняття «професійна компетентність педагога» поєднує сукупність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. З огляду на проблему дослідження, готовність майбутніх педагогів до

професійного саморозвитку вважаємо складовою професійної компетентності майбутніх учителів.

Варто назвати основні показники професійної компетентності вчителя, що найчастіше визначаються дослідниками, а саме: особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність учителя; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [431]. Безперервний професійний саморозвиток у контексті дослідження власне й спрямований на перетворення особистості майбутнього учителя.

З огляду на зазначене, В. Пелагейченко розуміє професійну компетентність педагога як таку пошукову діяльність учителя, за якої на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості [431]. Цілком погоджуємося з такою оцінкою автором безперервного професійного саморозвитку.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки С. Іванової, яка стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, які формуються під час навчання у ВНЗ та вдосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності: спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами фахового спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку

індивідуальності у межах професії, готовність до фахового зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень; особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості [204]. Остання складова є особливо важливою в контексті нашого дослідження.

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання, розвитку в особистості здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у професійній діяльності [643]. Вважаємо, що саме завдяки реалізації цього підходу у студентів розвивається професійна компетентність, складовою якої є готовність до безперервного професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід передбачає формування практичних умінь професійного саморозвитку. У процесі його застосування акцентується увага на переорієнтації з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутніх педагогів здійснювати власний професійний саморозвиток і здатність студентів практично діяти, застосовувати набуті вміння стосовно професійного саморозвитку для набуття відповідного досвіду.

Наголосимо, що використання компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку забезпечує, на нашу думку, досягнення високої якості фахової підготовки, результатом якої є особистість майбутнього педагога, здатного до постановки та вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного практично діяти і застосовувати в майбутній фаховій діяльності набутий досвід професійного саморозвитку.

Культурологічний підхід (В. Марєєв [338], Н. Карпова [338], Л. Коган [240], О. Кукуєв [293], Л. Хоронько [385], К. Щипанкіна [338] та ін.) виявляється в тому, що має адекватно віддзеркалювати духовну ситуацію часу, ядром якої є ідеї культуровідповідного розвитку й гуманізації людини і суспільства. Цей підхід

передбачає розгляд феномену культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні людини, її свідомості й життєдіяльності. У логіці даного підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розуміються в «ієрархічному сполученні», як грані цілісної культурної людини [385, с. 97].

Культурологічний підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти є сукупністю теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім учителем змістом педагогічної культури й розвитку вчителя як її суб'єкта. З позицій культурологічного підходу педагогічна освіта є соціокультурним інститутом, покликаним реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя [27].

Професійний саморозвиток майбутніх педагогів відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження до неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, є необхідність у культурологічному підході, його методології, відповідній регуляції при вирішенні всіх педагогічних завдань. Його методологія особливо цінна тим, що визначає основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними й достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку [194].

На думку науковців (В. Марєєв, Н. Карпова, К. Щипанкіна), культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур,

за якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у ній значень. Культурологічний підхід, передусім, є принциповою гуманістичною позицією, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному поєднувати в собі всі «старі» сенси культури і одночасно виробляти нові. Культурологічний підхід, з їхньої точки зору, – це спроба перегляду і подолання сформованих соціокультурних опозицій, дихотомій шляхом синтезу, цілісного погляду на світ крізь призму культури [338].

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження передбачає розуміння і розгляд об'єкта як культурного явища чи процесу. Він є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною дійовою особою. Як методологічна основа даного дослідження культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

З позицій діяльнісного підходу культура трактується як система, що є мірою і способом формування й розвитку сутнісних сил людини упродовж її соціальної діяльності (Л. Коган). На думку Л. Когана, «... в основі розуміння культури є історично активна творча діяльність людини і, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури за такого підходу збігається з розвитком особистості у будь-якій галузі суспільної життєдіяльності» [240, с.73]. Ця позиція видається нам також важливою в контексті дослідження проблеми професійного саморозвитку особистості.

У даному контексті культури людська діяльність розглядається з точки зору того, як і наскільки вона служить розвитку, вдосконаленню та самореалізації людини, а відтак і професійному саморозвитку. Тим самим ця концепція акцентує увагу на гуманістичній, особистісно-розвивальній сутності культури. Людина постає духовним суб'єктом культури, що володіє такими властивостями, як творча

активність, відповідальність діяльності та поведінки, здатність до саморозвитку та самореалізації. Відповідно до цього підходу культура не «надбудовується над людиною», а проявляється в її бутті, життєтворчості, духовності [338].

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становлять виокремлені вищеназваними науковцями системоутворюючі поняття для розгляду сфери освіти з позицій культурологічного підходу та три основні взаємозумовлені проблемно-сміслові аспекти освіти: зростання рівня культури окремих освітніх процесів, систем, спільнот; розвиток і зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти; особистісне зростання (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зміни особистісного культурного творчого досвіду... [338]. У контексті підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку саме особистісне зростання є головною метою.

О. Кукуєв [293, с. 12] наголошує на тому, що культурологічний підхід визначає ставлення до тих, хто навчається, як до суб'єктів культури, власного життя та освіти, здатних до культурного й особистісного саморозвитку і творчої самореалізації, ставлення до освіти як культурного процесу, в якому відбувається діалогічна взаємодія між його учасниками, обмін цінностями і смислами, співробітництво в досягненні цілей особистісного саморозвитку.

Варто зазначити, що створені в культурі цінності (в даному випадку, ціннісні орієнтації на безперервний професійний саморозвиток) лише тоді можуть бути органічно сприйняті індивідом і привласнені ним на особистісному рівні, якщо вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не тільки зрозумілі та засвоєні раціонально.

Особистісний підхід (Г. Балл [42], І. Бех [60], Г. Васянович [88], Л. Виготський [103], В. Давидов [146], О. Дубасенюк [163], О. Леонт'єв [314], І. Кон [255], Г. Костюк [266], А. Маслоу [347], К. Роджерс [480], С. Сисоєва [517] та ін.) зумовлений тим, що процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку трактується з урахуванням

особистісної позиції кожного з учасників процесу, спрямований на таку взаємодію суб'єктів навчального процесу, що сприятиме особистісному й професійному зростанню кожного з майбутніх педагогів.

Відповідно до особистісно зорієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку центральним суб'єктом є особистість. Вона є суб'єктом удосконалення в контексті свого професійного саморозвитку через власну діяльність.

Теоретичні основи особистісно зорієнтованого навчання почали розробляти у 90-х рр. минулого століття, базуючись на ідеях гуманістичної філософії (Г. Сковорода, М. Монтесорі), а також ґрунтовних дослідженнях психологів гуманістичного напрямку (К. Роджерс [480], А. Маслоу [347] та ін.), що присвячені проблемі особистості. Вагомий внесок у становлення цього підходу здійснили учені-психологи (І. Бех [54, 55], Л. Виготський [104], В. Давидов [146], О. Леонтьєв [314], Г. Костюк [266] та ін.).

Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід передусім змінює його основоположну характеристику – мету, робить головними завдання становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти – учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду [446, с. 110].

«Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети», – вважає І. Бех [54].

Особистісно орієнтована педагогічна освіта реалізує насамперед людинотвірну функцію, що полягає в забезпеченні усвідомлення людиною самої себе, свого образу як неповторної індивідуальності, що є суб'єктом культури, життєтворчості, культуротворчості, а також соціалізації (в тому числі й професійної).

Основні ідеї особистісно зорієнтованої освіти викладені в таких положеннях: забезпечення розвитку особистості через організацію її діяльності; єдність взаємозв'язку і взаємопереходу особистісної та предметної сторін діяльності;

підпорядкування освіти на кожному рівні розвитку особистості її інтересам і здібностям; формування уявлення про навчально-пізнавальну діяльність як особистісно значущу [47].

Основною метою особистісно зорієнтованого підходу є підтримка індивідуальності студентів, їхньої здатності до саморозвитку та самооцінювання, навчання через співпрацю всіх суб'єктів освітнього процесу [420].

У контексті дослідження професійного саморозвитку майбутніх педагогів особливо важливою є думка відомого психолога І. Кона стосовно того, що особистісний підхід є ключовим методологічним принципом вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який зорієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [255, с. 19-20].

О. Дубасенюк, спираючись на Л. Качалову, визначає ознаки особистісно орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора [162].

С. Сисоєва вбачає результатом особистісно зорієнтованої освіти формування компетентної особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства, ринку праці та особистісно й професійно реалізуватися і розвиватися упродовж життя [518, с. 21].

Основною відмінною особливістю особистісно зорієнтованої професійної освіти майбутнього педагога є інтеграція формування особистісних якостей фахівця і його професійної готовності (С. Сисоєва [517]) та, на наш погляд, готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Підсумовуючи, наголосимо, що особистісно зорієнтований підхід є методологічною орієнтацією в педагогічній діяльності, зокрема, спрямованою на

підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [503, с. 138] та сформувати готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Синергетичний підхід. З позицій синергетики (О. Вознюк [99], О. Дубасенюк [159], О. Іонова [208], В. Кремень [271], С. Кузікова [287], В. Мельников [353], Я. Москальова [378], Л. Ткаченко [560] та ін.) професійний саморозвиток розглядається як внутрішня здатність щодо формування в собі нових якостей, необхідних для ефективного функціонування в кардинально нових або змінених умовах соціально-економічного середовища [46]. Я. Москальова, слідом за В. Мельниковим [353], розглядає саморозвиток як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу [378].

На думку В. Кременя, «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» [271, с. 4].

Вважаємо за доцільне у процесі дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використати синергетичний підхід, оскільки синергетика є міждисциплінарною наукою, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості й розпаду структур (систем) різної природи; вона має справу з явищами та процесами, в результаті яких у системі – в цілому – можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Йдеться про виявлення та використання загальних закономірностей у різних галузях, тому такий підхід передбачає

міждисциплінарність.

Зауважимо, що термін «синергетика» використовується як в природничих науках, так і в гуманітарній галузі. Засновником синергетики вважається Г. Хакен [636], який уперше ввів це поняття в книзі «Синергетика». Згодом стали з'являтися й інші праці, наприклад, «Самоорганізація і культура» А. Свідзинського [500], в якій для вивчення такого складного процесу, як культура, використано методи синергетики.

Варто зазначити, що ще радянська психологія (Л. Виготський [103], О. Леонт'єв [314], В. Петровський [433] та ін.) розглядала особистість як складну систему рушійних сил, що у певні моменти піддається впливу навіть при незначному зусиллі. В ідеях зазначених науковців можна простежити зв'язок із сучасним синергетичним підходом до особистості як до відкритої системи, що саморозвивається; зокрема, концепцію «зони найближчого розвитку» Л. Виготського можна поширити і на процес саморозвитку: створення подібної зони є необхідним для переходу зовнішніх факторів у внутрішній план саморозвитку.

У синергетиці як сучасному міждисциплінарному напрямі наукових досліджень розробляється альтернативна спеціально-наукова теорія розвитку, в якій описуються нелінійні стрибкоподібні перетворення, притаманні складноорганізованим системам, що саморозвиваються [72].

Основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи, зазначає Л. Ткаченко [560]. Як зауважують І. Кудрявцев і С. Лебедев, синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [282]. Ця теза є основоположною в розумінні особистості та її потенційних можливостей у «синергетичній педагогіці».

Щодо гуманістичного змісту синергетичної парадигми йдеться у

висловлюванні В. Кременя: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу ... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [273, с. 279].

Освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток не завжди є чітко побудованою і керованою системою, а складним об'єктом, який, зокрема і у своєму розвитку, підпорядковується складним і мало пізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність і, разом з тим, здатність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем із метасистемами, що є надзвичайно необхідним для систем педагогічних, інтегрованих у всі позитивні й негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші й цілісніші наші уявлення про фактори, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку [429, с. 126].

Цілком поділяємо висновки, зроблені Л. Ткаченко стосовно того, що з точки зору синергетики, розвиток особистості є постійним рухом від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень [560].

Низка дослідників, розмежовуючи поняття «розвиток» і «саморозвиток», використовує просторову інверсію щодо самої особистості: зовнішні чи внутрішні визначальні фактори, зазначає М. Костенко, яка акцентує увагу на свідомому характері процесу саморозвитку. Науковець простежує його зв'язок із

синергетичним підходом, оскільки мається на увазі можливість якісних стрибків у поведінці, наявність вибору і непередбачуваність змін у результаті активності особистості у визначені моменти життя [264].

Особистість є складною системою, що самоорганізується, цій системі не можна нав'язати шляхи її розвитку, наголошує С. Кузікова. Необхідно зрозуміти, яким чином сприяти її власним тенденціям розвитку. Синергетика дозволяє розглянути категорії випадку і вибору у вигляді можливості саморозвитку. Ідеї представників синергетичного підходу переконують у тому, наголошує С. Кузікова, що картина нелінійності розвитку складної системи, що саморозвивається, якою є людина, може суттєво змінюватися на проміжних стадіях, вона характеризується нестабільністю, демонструючи неприйнятність насильницького управління, активного впливу й зовнішнього контролю в процесі її розвитку. Вихідним принципом синергетики є саморозвиток, тобто процес, детермінований зсередини, а не ззовні [287, с. 31].

Принципи синергетичного підходу започаткували нову системно-синергетичну концепцію педагогіки, вихідними положеннями якої є такі: сутність усіх педагогічних явищ і процесів становить системний синергетичний підхід; кожна педагогічна система розглядається і розуміється як синергетична цілісність; джерелами і рушійними силами розвитку педагогічних систем є не суперечності, не боротьба, не заперечення, а синергетизм цих систем та їх взаємодія, як внутрішня, так і зовнішня; педагогічні системи, по суті, є антропологічними, оскільки мають об'єктивне призначення – забезпечити формування людини як особистості й оволодіння нею системною культурою людинознавства, виробленою попередніми поколіннями, що дає їй життєві сенси і цілі, орієнтири в її розвитку; особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична система, що саморозвивається [271, с. 15].

Синергетичний підхід дозволяє розкривати суть саморозвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації), стверджує С. Кузікова, особливо актуальні в юнацькому віці, коли молода людина

виходить на самостійний життєвий шлях, робить безперервний вибір способу і стилю життя, професії, оточення тощо. Відтак, зауважує науковець, кризові явища самостановлення, що відбуваються з людиною, переосмислення ціннісних пріоритетів у певних точках біфуркації виводять всю функціональну систему з рівноваги, поглиблюють усвідомлення власної недосконалості, «некомпетентності» й стимулюють її прагнення до більш високого рівня саморозвитку [287, с. 32-33]. С. Кузікова вважає, що з позицій синергетичного підходу саморозвиток можна розглядати як саморегульовану ціннісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю і автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі, безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу.

Заслуговують на увагу виокремлені О. Іоновою [208] базові наукові положення синергетичного підходу, що складають понятійну та класифікаційну основу його застосування в педагогічній теорії та практиці. Пропонуємо розглянути ці положення з акцентом на їхній зв'язок з проблемою нашого дослідження:

1. Усі складні педагогічні системи й особистість як основну ланку цих систем можна вважати синергетичними системами. А відтак, і процес підготовки майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку відносимо до синергетичних систем, що характеризуються відкритістю, нелінійністю. Щодо відкритості, то, як наголошує О. Іонова, наявні педагогічні системи можуть успішно реалізовувати функцію виховання й розвитку особистості лише за умови їх взаємодії з оточуючим середовищем, відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів. Це стосується й процесу підготовки майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку. Погоджуємося з авторкою, що в цих системах постійно йде процес обміну інформацією, зокрема знаннями між викладачем і студентами (зворотній зв'язок) та цілеспрямованого здобуття

інформації. Упродовж цього процесу з'являються нові цілі, методи, форми, засоби навчання, що має місце і в процесі підготовки майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку.

2. Самоорганізація педагогічної системи відбувається за умови знаходження у кризовому стані, тобто її структура не відповідає вимогам нової ситуації. Саме такий кризовий стан є характерним для системи підготовки майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку, зважаючи на невідповідність між достатньо високим рівнем розробленості сучасних концепцій саморозвитку особистості та недостатньою визначеністю ролі і місця професійного саморозвитку в підготовці майбутніх фахівців; між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх педагогів і реальним станом готовності випускників ВНЗ до безперервного професійного саморозвитку тощо.

3. Основне джерело розвитку, виникнення нових якостей закладене в самій системі (тобто воно внутрішнє), проте для «запуску» механізму самоорганізації це джерело має «підживлюватися» ззовні. Тому зазначимо, що процес підготовки майбутніх педагогів, маючи значний потенціал для формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, є керованим, що має здійснюватися з урахуванням факторів, які впливають на формування цієї готовності.

4. Для педагогічних систем, як правило, існує декілька альтернативних шляхів розвитку. Неодиначність еволюційного шляху, як стверджує О. Іонова, відсутність жорсткої визначеності зміцнює сподівання на можливість вибору шляхів подальшого розвитку. Тому зазначимо, що процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, розробка і впровадження науково-методичної системи формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку зокрема, також мають декілька шляхів реалізації, залежно від багатьох факторів (спеціальності майбутнього вчителя, вибору педагогічних методів, засобів, прийомів, адекватних їй тощо).

5. Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний з переходом від несталості до сталості. У

моменти мінливості (несталості) малі збурення можуть стати причинами значних перетворень у системі. У контексті нашого дослідження під «збуреннями» розуміємо нові вимоги, що висуваються до професійної підготовки майбутнього педагога, і які, за умови їх урахування, сприяють розвитку готовності до безперервного професійного саморозвитку. Отже, саме завдяки синергетиці в педагогіці з'являється можливість розробки й застосування дійсно інтегрованого підходу до вивчення педагогічних систем, фахової підготовки майбутніх педагогів у контексті формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку [208].

Системний підхід у педагогіці досліджували С. Гончаренко [129], О. Ільєнко [205], Н. Кузьміна [291], О. Мармаза [343], В. Сластьонін [523] та ін. Аналіз їхніх наукових праць свідчить, що системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Причому зв'язок між компонентами є тісним й органічним і зміна тих чи інших властивостей компонентів впливає на інші та на систему в цілому.

Цей підхід забезпечує діалектичну єдність взаємозв'язку мети і завдань діяльності, структури і змісту, методів і форм здійснення; врахування особливостей організації виконання накреслених планом завдань, взаємодію планування з іншими функціями управління [585, с. 11].

Системний підхід – це єдність інтеграції й диференціації при домінуванні тенденції до об'єднання. Він дозволяє інтегрувати й систематизувати накопичені знання, долати їх надлишковість, знаходити інваріанти описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи явищ [113].

Системний підхід, за С. Гончаренко, – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису,

пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження [129, с. 3].

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а, передусім, як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [119, с. 104].

Системний підхід пов'язаний з необхідністю насамперед міждисциплінарного підходу до вивчення понять «професійний саморозвиток» і «безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», які схарактеризовано нами з погляду філософії, психології, педагогіки тощо. Крім того, термін «безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів» має чітку структуру, до якої входить низка компонентів, і схарактеризований як цілісне поняття.

Системний підхід полягає в тому, що система є такою сукупністю елементів, в якій кінцевий результат кооперації, об'єднання виявляється не у вигляді суми ефектів складників її елементів, а як добуток ефектів, тобто системність є характерною властивістю організованої складності, що припускає неадитивне додавання функцій окремих компонентів [210]. Отже, згідно з теорією систем будь-яке складне явище можна розглядати як систему. Загалом систему можна охарактеризувати як безліч елементів, що знаходяться у взаємозв'язках один з одним та визнають її цілісність і єдність.

Отже, стосовно досліджуваної проблеми системний підхід забезпечує комплексне вивчення проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку на всіх етапах дослідження; організацію цілеспрямованих системних дій, спрямованих на формування досліджуваної

якості.

Системний підхід, власне, є тією науково-методологічною теорією, мета якої – створення методів і засобів дослідження (системного аналізу) складних за організацією об'єктів, що дозволяє вирішувати практичні завдання в різних галузях людської діяльності. Основою системного підходу є положення про рух від абстрактного до конкретного, взаємовідношення частини та цілого, діалектичний зв'язок аналізу і синтезу. Його сутність полягає в розгляді всіх часткових (основних і другорядних) питань з єдиних позицій цілісності, що дозволяє вивчати зовнішні та внутрішні зв'язки й відносини, враховувати їх вплив на фактори, зміна яких дає змогу знайти найкращий спосіб досягнення мети [135].

У професійній освіті дотримання системності передбачає: системність змісту, без якого ні дисципліна в цілому, ні будь-який з її елементів (модулів) не може існувати; чергування пізнавальної та навчально-професійної складових підготовки, що відображає алгоритм формування пізнавально-професійних умінь і навичок; системність контролю, яка забезпечує формування здатності студентів трансформувати набуті фахові вміння та навички [659].

Системний підхід виявляється в побудові навчальних дисциплін, які складають єдину систему професійної підготовки. Наприклад, предметом засвоєння в теоретичному курсі дисциплін циклу фахової підготовки з позицій системного підходу є педагогічні знання, які мають бути спрямовані на формування професійних компетенцій майбутнього учителя. Отже, в цьому аспекті кожна дисципліна є частиною загальної системи фахової підготовки майбутніх педагогів й кожна є важливою у формуванні їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Поширеним у наукових дослідженнях є системно-діяльнісний підхід. З точки зору системно-діяльнісного підходу в психології (О. Асмолов [31], Г. Костюк [267], О. Леонтьєв [314], С. Максименко [333] та ін.), саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, яка є значущою для суб'єкта, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором

особистісного зростання. Поза сумнівом, професійна діяльність і ще більшою мірою процес фахової підготовки до неї впливає на особистісні якості й поведінку людини, може стимулювати її особистісне зростання, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку [139, с. 89].

Отже, на підставі вищесказаного можна стверджувати, що, по-перше, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є системною характеристикою; по-друге, як будь-яка система, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку має власну структуру, до складу якої входять такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний; по-третє, сама особистість майбутнього педагога розуміється нами як система, що також є характерним для цього підходу; по-четверте, і головне – процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розуміємо як педагогічну систему, ефективність якої перевіряється експериментальним шляхом.

Суб'єктний підхід. Його прихильники (І. Бех [53], С. Кузікова [287], В. Маралов [340], В. Слободчиков [525], М. Щукіна [688] та ін.) розуміють саморозвиток як фундаментальну здатність педагога ставати і бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення; одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога з його перетворення, поряд з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення у процесі просування особистості своїм життєвим шляхом, у межах якого вона проявляє і будує себе, усвідомлює сенс свого існування [46].

Суб'єктному підходу в саморозвитку особистості присвячено дослідження М. Щукіної. На основі методології суб'єктного підходу в авторській концепції саморозвиток особистості подано як якісні, незворотні, спрямовані зміни особистості, що здійснюються під керуванням самої особистості як суб'єкта життєвого шляху. Характерними особливостями саморозвитку автор вважає

самодетермінованість, керованість і усвідомленість якісних перетворень особистості [687].

У цьому сенсі слушною є думка С. Кузікової стосовно того, що становлення суб'єктності відбувається тільки шляхом саморозвитку. Особистість як суб'єкт саморозвитку спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком. Науковець пропонує у рамках суб'єктного підходу вибудувати структуру саморозвитку особистості, в якій основними елементами є суб'єкт, об'єкт, характер суб'єкт-об'єктного відношення, у ній суб'єкт – особистість, об'єкт – особистість. Тобто, у процесі здійснення саморозвитку особистість виконує одночасно ролі і суб'єкта, і об'єкта [288].

Вказаний підхід часто називають суб'єкт-суб'єктним, оскільки він уможлиблює урівноваження позицій викладача і студента, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних і виховних проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю спілкування, за якого педагог у більшості випадків виконує роль координатора.

Важливою в цій площині є позиція В. Слободчикова стосовно того, що здатність особистості організувати і регулювати своє життя як підпорядкування власним цілям, цінностям є вищим рівнем і справжньою якістю суб'єкта [525]. Додамо, що саме така здатність є основою безперервного професійного саморозвитку майбутнього учителя.

Отже на підставі врахування теоретичних положень, обґрунтованих у працях названих вище сучасних вчених, можна виокремити основні ознаки майбутнього педагога як суб'єкта професійного саморозвитку. Студент усвідомлює себе як майбутнього учителя, який має бути конкурентоспроможним, а тому вмотивований опанувати вміння професійного саморозвитку; власну відповідальність за свою майбутню професійну кар'єру, а тому вмотивований на безперервний професійний саморозвиток задля вирішення як особистих, так і суспільних проблем.

У сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно затвердилися в наукових розвідках з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо), усе вагомніше місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на думку О. Отич, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями [418, с. 41].

У результаті здійсненого теоретичного аналізу з'ясовано особливості нового підходу в педагогіці, який називають «х'ютагогікою». Він полягає в акумулюванні кращих інноваційних практик в організації самоосвіти, пошуку ефективних способів саморозвитку людини шляхом усвідомленого включення в освіту, приверненні уваги педагогічної спільноти до пошуку нової парадигми освіти, в якому особистість починає відігравати нову роль менеджера своїх знань. Х'ютагогіка – це сучасне вчення про безперервну освіту як стиль життя, про самоосвіту як провідну форму освіти. Йдеться про зародження нового наукового напрямку, який можна умовно позначити як педагогіку самостійного навчання [202].

Думку стосовно того, що х'ютагогіка розширює та поглиблює андрагогічний підхід до навчання й може розглядатися як континуум андрагогіки обстоював Л. Блашке (L. Blaschke). В андрагогіці навчальний план, завдання, проблеми для обговорення, система оцінювання розробляється відповідно до потреб того, хто навчається. У х'ютагогіці той, хто навчається сам стає менеджером своєї освіти: викладач (фасилітатор) лише пропонує освітній контент і навчальні матеріали, а студент вибирає курс, проектує його виконання та розробляє індивідуальну карту навчання. Разом із тим, дискусії з викладачем залишаються найважливішою частиною навчання [202, 703].

Термін «х'ютагогіка» вперше зустрічається в праці С. Хейс (S. Hase) та С. Кеньйон (C. Kenyon) у публікації «Від андрагогіки до х'ютагогіки» [730].

Дослідники стверджують, що «інформаційний вибух», високі темпи змін у суспільстві спричинили зміни в освітніх підходах з традиційного (де вчитель завжди вирішував, що учень повинен знати і як варто його вчити) до інноваційного (сам учень визначає зміст, форму, темпи навчання). Х'ютагогіка визначається авторами як новий підхід до організації навчання дорослих, концепція самостійного навчання, яка пояснює як самостійно вчитися в умовах інформаційної епохи [392].

Спробу систематизації відмінностей між педагогікою, андрагогікою та х'ютагогікою здійснює О. Нікулочкіна. Вона ґрунтується на розумінні педагогіки як науки про виховання й освіту дітей шкільного віку, андрагогіки – як науки про освіту дорослих, х'ютагогіки – як науки про самоосвіту. Х'ютагогічний підхід визнає необхідність гнучкого навчання, де консультант (реальний чи віртуальний) тільки пропонує ресурси, а той, хто навчається, конструює реальний хід особистого навчання (коригуючи програму, зміст, технології навчання, систему оцінювання результатів своєї роботи тощо) [392].

З останніх досліджень варто назвати монографію «Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти» (2016 р.), (редкол. : В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Я. Фруктова), у якій Л. Чумак розглядає педагогіку, андрагогіку, х'ютагогіку як акмеологічні шаблі професіоналізму освітян [551].

Використання названих підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою науково-методичної системи підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку. Представлені методологічні позиції є тією призмою, через яку здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які складають концептуальну основу системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Підсумовуючи, наголосимо, що використання поєднання вказаних підходів як методологічної основи концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку уможливорює теоретичний розгляд

шляхів і способів розв'язання досліджуваної проблеми та дає змогу обґрунтувати технологію формування готовності студентів до професійного саморозвитку, яка описана у четвертому розділі.

1.2. Взаємозв'язок понять «розвиток» і «саморозвиток» особистості

Для визначення особливостей процесу підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку важливе значення має урахування філософських, психологічних, педагогічних та інших підходів до розуміння сутності цього унікального явища. Складність і багатогранність проблеми полягає в тому, що вона є об'єктом вивчення багатьох наук, тобто має міждисциплінарний характер.

Вивчення проблеми теорії і методики підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку потребує виокремлення ключових понять, визначення похідних термінів до ключових понять, трансформації міждисциплінарних понять у систему педагогічного наукового знання. Відповідно до цих вимог та з метою розроблення науково-термінологічного апарату дослідження нами визначено та згруповано об'єкти аналізу інтегративного поняття – «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку».

Аналіз змісту поняття професійного саморозвитку доцільно розпочати зі з'ясування сутності базового поняття «розвиток» особистості.

Розглянемо спочатку ключові дефініції дослідження: «розвиток», «саморозвиток» з позицій філософії, психології, педагогіки; далі – поняття «професійний саморозвиток», «професійний саморозвиток майбутнього педагога», «безперервний професійний саморозвиток», «безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога» (рис 1.1).

Загалом «розвиток» передбачає зростання рівня організованості, що підвищує функціональну здатність у реалізації свого основного призначення в конкретних умовах. Розвиток проявляється в ускладненні системного утворення,

удосконаленні його структури, збільшенні ресурсів тощо. Стосовно розвитку людини (за різними критеріями) виокремлюють такі напрями: фізичний і психічний, особистісний і соціальний, професійний тощо. Людський розвиток можна розглядати як неперервне накопичення кількісних змін, їх інтеграцію, перехід на якісно новий рівень [234].

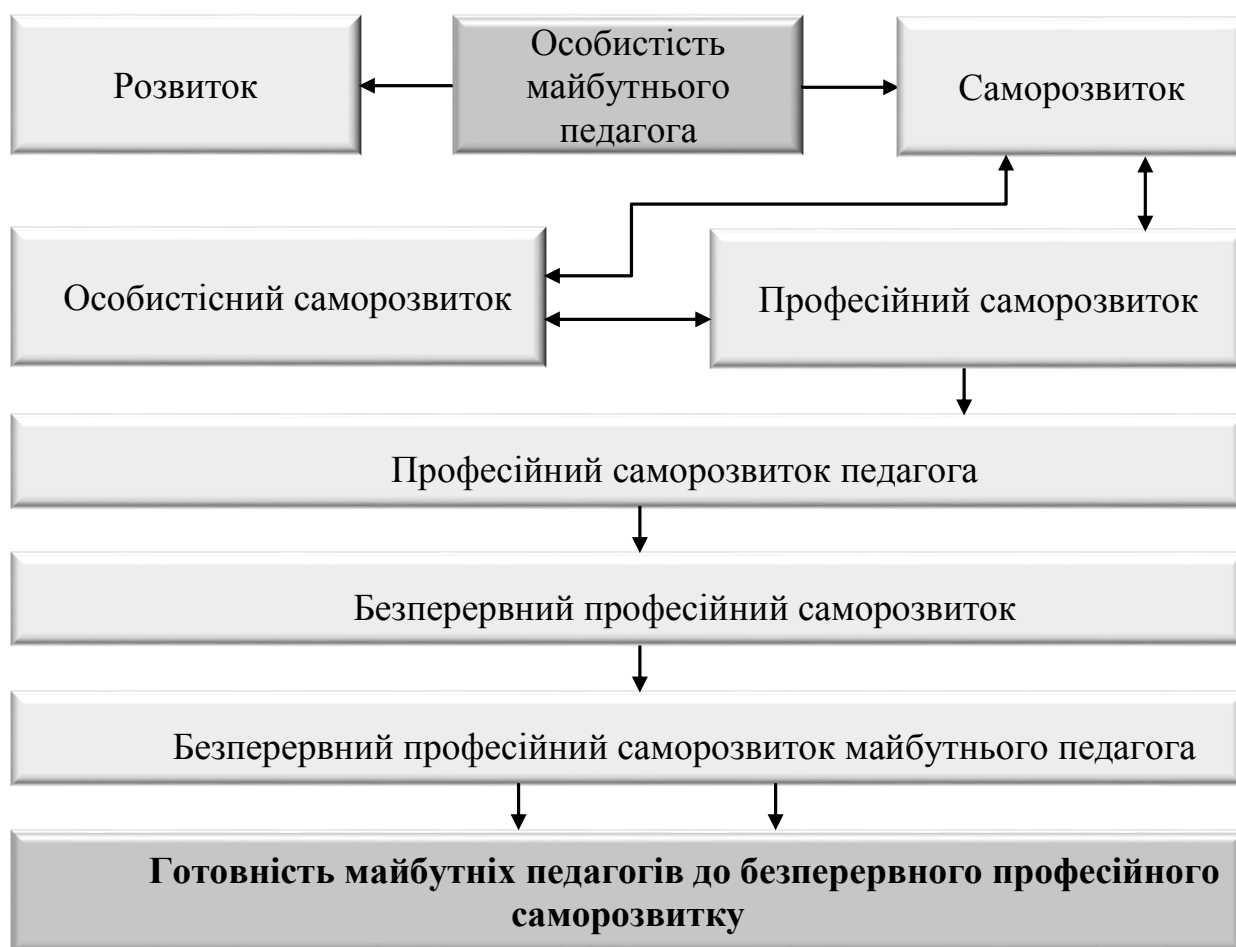


Рис. 1.1. Схема розгляду основних понять дослідження

У філософському аспекті розвиток розуміється як саморух явища, що визначається внутрішніми суперечностями й зовнішніми факторами; незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів [264]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови «розвиток» трактується як процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від

одного якісного стану до іншого, вищого [89]. Загалом термін «розвиток» вказує на зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища [269, с. 15].

Як зазначено в Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя), розвиток людини характеризується нерівномірністю, викликаною переходами різноманітних кількісних змін у якісні; кумулятивністю; гетерохронністю, що пов'язана з різними темпами і фазами змін окремих якостей людини; різноаспектністю; сенситивністю, тобто наявністю особливо чутливих до впливів періодів розвитку; поєднанням дивергенції (урізноманітнення якостей) з конвергенцією (згасанням, згортанням, злиттям окремих із них, посиленням вибірковості) [234].

Нині вчені розглядають розвиток, здебільшого, як процес руху від простого до складного, від нижчого до вищого, рух по висхідній лінії від старого якісного стану до нового, процес оновлення, народження нового; як процес росту і дозрівання організму, що відбувається в тісному взаємозв'язку з психічним розвитком, впливає на нього; як процес духовної зміни в усіх значущих для особистості галузях: в діяльності, у відбитті навколишньої дійсності, в пізнавальних процесах тощо [14].

Вважається, що розвиток людини відбувається в трьох основних напрямках: фізичному, когнітивному й психосоціальному. Фізичний розвиток – динаміка зросту, ваги, структури мозку тощо; когнітивний – охоплює розумові здібності й психічні процеси (сприйняття, пам'ять, мовлення, судження, уява); психосоціальний – розвиток особистості та міжособистісних стосунків (якості особистості та соціальні навички; стиль поведінки, емоційного реагування тощо) [269, с. 17]. Г. Крайг, зокрема наголошує на тому, що складний, сповнений пошуків і сумнівів процес розвитку особистості є наслідком сукупної дії багатьох чинників: біологічного й культурного впливу, переплетення думок і почуттів, синтезу внутрішніх спонукань і зовнішніх впливів. Цей процес розпочинається з моменту

зачаття й триває усе життя, значною мірою він визначається навколишнім середовищем, але, разом з тим, є неповторним, як кожна особистість. На розвиток особистості впливають біологічні, антропологічні, соціологічні та психологічні фактори.

Погоджуючись з Г. Крайг, вважаємо, що розвиток, який відбувається з особистістю протягом життя, є результатом впливу біологічних, психологічних, соціальних, історичних та еволюційних факторів й залежить від часу їхнього впливу. Ніякі зміни, що відбуваються з людиною, неможливо цілком збагнути, якщо розглядати їх окремо від історичного, культурного і соціального контекстів [269, с. 17].

На природний і спрямований поділяє розвиток В. Семиченко [507, с. 50]. За природних умов особистість розвивається, передусім, за законами вікової динаміки й онтогенезу загалом. Спрямований розвиток передбачає проектування потрібних рис та якостей і створення умов для їх формування. Спрямований розвиток може детермінуватись як зовнішніми чинниками (у процесі навчання і виховання), так і внутрішніми (саморозвитком).

Зауважимо, що психологічні основи процесу розвитку особистості розглянуті такими науковцями, як: К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Л. Виготський, В. Зінченко, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Цукерман та ін. [188; 347; 481; 486; 658 та ін.].

Наприклад, Л. Виготського [104] цікавив не тільки розвиток інтелекту і психіки в соціальному контексті, а й історичний розвиток знань і розуміння на рівні суспільства. Намагаючись поєднати різні аспекти соціології, антропології, історії для поглиблення розуміння індивідуального розвитку, науковець дійшов висновку, що світ набуває для нас смислу лише через засвоєння значень, що поділяють навколишні люди. Він вважав когнітивний розвиток індивіда пов'язаним із соціальним і культурним контекстом. Тому, на його думку, складні знання набуваються через участь особистості в культурно значущій діяльності під керівництвом інших людей.

Процесом формування особистості як соціальної істоти в результаті соціалізації і виховання визначає розвиток особистості С. Гончаренко [130]. За Г. Костюком [266], розвиток не обмежується кількісними змінами, зростанням того, що вже є, а містить «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Таким чином, можна вважати, що розвиток – це процес і результат кількісних та якісних змін в організмі людини.

Отже, на підставі вищевикладеного, під «розвитком» особистості розумітимемо безперервний процес формування особистості як соціальної істоти в результаті соціалізації і виховання. Погоджуючись з В. Галузяком, М. Сметанським, В. Шаховим [109], вважаємо, що розвиток – це розгорнутий у часі процес кількісних і якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища.

Водночас варто зазначити, що В. Андреев, наприклад, розвиток розуміє як «процес і результат цілеспрямованої зміни системи, найбільш загальною закономірністю якого є її перехід зі стану розвитку до саморозвитку» [266, с. 35].

На те, що розвиток особистості може відбуватися лише як саморозвиток, тобто особистість сама себе розвиває власними зусиллями, своєю активністю за участі інших людей, вказує О. Суворов [547, с. 16]. За критерієм внутрішньої логіки розвитку/саморозвитку автор виділяє наступні етапи: стихійний саморозвиток у процесі оволодіння навичками самообслуговування в побуті під керівництвом і за допомогою близького дорослого; стихійний саморозвиток у процесі побутової, ігрової, трудової та інших видів діяльності як з дорослими, так і з дітьми; стихійно-свідомий саморозвиток у рольовій грі й у реалізації різноманітних захоплень; свідомий саморозвиток у зрілій творчості й самотворчості; формування світоглядної системи (картини світу) на основі раніше набутих емоційно-мотиваційних переваг [547, с. 17].

Оскільки, на думку більшості сучасних науковців, основним джерелом розвитку є внутрішні суперечності, то цей процес, по суті, є саморозвитком,

зауважує С. Кузікова [287, с. 91]. «Носієм» розвитку виступають складні відкриті системи, що самоорганізуються. Така позиція в українській психологічній науці є сталою. Сьогодні більшість науковців розглядають людину як суб'єкт власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.).

Отже, категорія «розвиток» свідчить про її тісний взаємозв'язок з поняттям «саморозвиток». Префікс «само», на думку Д. Рувинського, не «заперечує ролі людини в розвитку власної особистості, не відокремлює її від соціальних умов, що завжди впливають на цей розвиток, а підкреслює, що даний вплив здійснюється в процесі саморуху психічних процесів» [491, с. 21].

У цьому сенсі цікавою є таблиця співвіднесення параметрів особистісного і професійного розвитку педагога, розроблена О. Даутовою та С. Христофоровим [147]. Параметрами порівняння визначено цінності, цілі, «Я-концепцію», перспективу, завдання розвитку. За кожним параметром подано порівняння стосовно особистісного й професійного розвитку. Її дані пропонуємо враховувати в процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Далі розглянемо категорію «саморозвиток».

Дослідження саморозвитку у *філософії* пов'язане з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик і спрямоване на з'ясування загальних закономірностей механізму саморозвитку [688, с. 35].

Поняття «саморозвиток особистості», як і поняття «саморозвиток», ще не стало сьогодні предметом філософської рефлексії, а тому й не має належного місця у системі філософського знання. Але така рефлексія вже давно є нагальною потребою. Зокрема, дослідження складних природних, технічних, соціальних, інформаційних систем викликає необхідність їх осмислення у контексті розвитку чи саморозвитку. Та відсутність належного методологічного філософського

підґрунтя об'єктивно зменшує можливості таких досліджень і породжує двозначність термінології [323, с. 91].

В. Лозовой та Л. Сідлак стверджують, що саморозвиток особистості – це не просто залежна від особистості антропологічна проблема, сьогодні це важлива соціальна проблема, яка очікує свого адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи, навпаки, блокує його [323, с. 9].

Два основних підходи до розуміння поняття «саморозвиток» визначає С. Некрасова: психологічний і процесуально-організаційний [391]. Процесуально-організаційний об'єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як процесів. Серед них науковець виділяє внутрішньо і зовнішньо організовані процеси. Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, проте існує й неорганізований вплив, вплив середовища, тобто соціальний.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження свідчить, що саморозвиток може розглядатися в різних аспектах: як мета, засіб, явище, стан, зміна, результат, підсумок тощо. Як мета він розглядається в дослідженнях самоактуалізації особистості, наголошує С. Кузікова [287]; як стан – предмет розгляду в зв'язку з психологічним здоров'ям, життєздатністю; як результат частіше досліджується як певний рівень особистісного розвитку; як підсумок – розглядається в дослідженнях, спрямованих на осмислення змін особистості в певних часових відрізках життєвого шляху; як засіб – у філософських і психологічних роботах як єдино можливий варіант самореалізації та самоздійснення особистості. Також саморозвиток розглядається як саморух (Ф. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг та ін.), внутрішня активність (В. Андреев, Г. Балл, Г. Костюк, Л. Рубінштейн та ін.), потреба (М. Бердяєв, І. Булах, С. Максименко, М. Савчин та ін.), здатність, характеристика (Є. Ісаєв, С. Косарецький, В. Маралов, В. Слободчиков та ін.), зміна (С. Франк, М. Хайдеггер, М. Мамардашвілі, О. Суворов, Г. Цукерман та ін.), процес (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці,

М. Костенко, Л. Куликова та ін.), механізм (З. Карпенко, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін.), технологія (Ю. Лобейко, Г. Селевко, Т. Тихонова, Т. Шестакова та ін) [287, с. 91-92]. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя займає важливе місце серед актуальних проблем психології та педагогіки (Г. Балл [42], Л. Виготський [104], Н. Кічук [229], А. Маркова [342], С. Рубінштейн [486], І. Харламов [639] та ін.).

Існує соціальне замовлення на пізнання саморозвитку, наголошує М. Щукіна, оскільки для особистості важливим є володіння технологіями якісних самозмін, зростання, що дозволяє випередити конкурентів у гонитві споживання. Це соціальне замовлення стимулює становлення психології саморозвитку як галузі, що дає можливість технологізувати управління розвитком психіки й особистості. На цьому рівні наука покликана забезпечити потребу суспільства в знаннях, засобах, методах і програмах саморозвитку [688, с. 5-6].

Зауважимо, що у філософії саморозвиток розглядається як «розвиток, що відбувається через внутрішні причини, незалежно від зовнішніх чинників» [264, с. 138]. У психоаналітичному словнику термін «саморозвиток» має два трактування: саморозвиток (self-development) – як спонтанний розвиток і саморозвиток (self-evolution) – як розвиток через удосконалення внутрішніх якостей [404]; у великому тлумачному психологічному словнику саморозвиток – зростання «Я», рух до емоційної та когнітивної зрілості або (за А. Маслоу) – поступальний рух до самоактуалізації [473].

З'ясуванням сутності та механізмів саморозвитку (як самореалізації) особистості займалися російські філософи, приділяючи велику увагу здібностям людини та можливостям її внутрішнього потенціалу. У контексті нашого дослідження важливими є ключові ідеї М. Бердяєва [49] стосовно того, що у розвитку особистості важливим є прагнення людини до постійного «самоперевершення», що робить саморозвиток і творчий процес близькими, дозволяючи також стверджувати про безперервність і потенційну нескінченність процесу саморозвитку.

В. Лозовой та Л. Сідлак визначають саморозвиток особистості як низку пов'язаних одна з одною подій, зумовлених спрямуванням внутрішньо притаманної особистості свободи, яка об'єктивно забезпечує таку зміну станів особистості, що кожен наступний стан відповідає повнішому, багатшому, досконалішому буттю. Науковці дають визначення поняття «усвідомлений саморозвиток особистості», яке вони розуміють як такий «саморозвиток особистості», за якого внутрішнє самозбагачення нею усвідомлюється, схвалюється і є бажаним [323, с. 98].

Основними ознаками усвідомленого саморозвитку, які дозволяють вирізнити усвідомлений саморозвиток з-поміж інших видів діяльності та розрізнити конкретні його форми, є: світоглядні, зокрема ціннісні й смисложиттєві орієнтації, мета і мотиви діяльності; ставлення особистості до піднесення досконалості буття і співвідношення з цим своєї активності, зокрема бажаність, про що свідчить використання для цього вільного часу тощо; багатогранність або однобокість самовпливу; систематичність і напруженість діяльності, спрямованої на розвиток чи нейтралізацію тих чи інших рис; планування діяльності й використання бюджету вільного часу; самооцінка й суспільна оцінка самої діяльності та її наслідків [323]

Цілком слушно, на наш погляд, С. Кузікова [287, с. 20] детально аналізує ідеї представників екзистенціальної філософії: людина усвідомлює, що вона відповідальна за свою долю, і тому відчуває біль відчаю, самотність і тривогу. Для екзистенціоналістів питання полягає в тому, може чи ні людина жити істинним життям в усвідомленій послідовності його випадковостей і невизначеностей. Згідно з М. Хайдеггером, сутність саморозвитку – в розвитку духовно-моральних, справді людських якостей через спів-розуміння, спів-дію, спів-участь людини [287, с. 21].

В. Слободчиков та Є. Ісаєв вважають, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Процес саморозвитку, на

їхню думку, це одна зі складних форм роботи внутрішнього світу людини не тільки над перетворенням самого внутрішнього світу, а й над переробкою досвіду, встановленням своїх позицій та переконань, постановкою цілей, пошуком шляхів самовизначення [526].

Важливим теоретичним підґрунтям у процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є дослідження В. Маралова, яке доводить, що характеристиками саморозвитку є життєдіяльність, активність особистості, рівень розвитку самосвідомості. Найбільш загальним є поняття життєдіяльність як безперервний процес визначення мети, діяльності та поведінки людини. В межах життєдіяльності здійснюється процес саморозвитку. Іншою характеристикою саморозвитку є активність особистості, яка може бути або соціальною активністю, або соціальною реактивністю. Одиницею аналізу соціальної активності є оптимальне поєднання ініціативи та старанності. Важливою характеристикою саморозвитку є рівень розвитку самосвідомості, здатності до самопізнання. Розвинена здатність до самопізнання з її механізмами (ідентифікація і рефлексія) органічно включається в процес самопобудови особистості, визначення перспектив, способів і засобів саморозвитку [340].

Повністю погоджуємося з висновком С. Кузікової [287, с. 22] про те, що проблема особистісного саморозвитку пов'язана з екзистенціальним існуванням людини, постійним здійсненням нею вибору себе, значущої діяльності, вчинків, поведінки, способів відносин, які людина має враховувати й реалізувати у процесі життєдіяльності. Цілком доречними тут є слова М. Мамардашвілі, що екзистенція – це «те, що ти повинен зробити зараз, тут. Вона виключає відкладання на завтра або перекладання на плечі іншого: на плечі ближнього, на плечі нації, держави, суспільства. Ти повинен сам ... тому, що, врешті-решт, все вирішується там, у тій точці, де ми стоїмо – і рухаємося всередину себе. Ніяка сила зовнішніх подій не вирішить наших проблем, якщо ми самі не ангажовані в їх вирішенні» [336, с. 55].

Отже, узагальнення позицій вищезгаданих дослідників [201, 287 та ін.] дозволило стверджувати, що філософське осмислення еволюції уявлень про

саморозвиток особистості полягає в наступному: людину можна порівняти з саморозвиваючою системою; розвиток особистості відбувається найбільш ефективно в процесі саморозвитку, в результаті якого відбувається формування потрібних якостей; саморозвиток особистості можна вважати духовно-практичним перетворенням з метою повноти індивідуального самовдосконалення.

Таким чином, у філософському дискурсі саморозвиток розуміється як духовно-практичне перетворення особистості з метою повноти індивідуального самовираження та соціального служіння (М. Бердяєв, В. Соловйов та ін.) [644].

Дослідження саморозвитку у психології передбачає його розуміння як елемента психологічної реальності й спрямоване на досягнення місця і функції саморозвитку в цілісному процесі життєвого шляху особистості [688, с. 35].

У психологічних дослідженнях проблемою саморозвитку особистості займалися Г. Костюк [266], О. Леонтьєв [316], С. Максименко [335], О. Суворов [547] та ін. (ними визначено місце саморозвитку у процесі розвитку та загалом, у психіці людини); С. Братченко [77], М. Миронова [78], Н. Колотій [248] та ін. (в контексті проблем психічного здоров'я); Л. Виготський [104], С. Рубінштейн [488], Д. Леонтьєв [314] та ін. (проблеми психічного розвитку особистості); серед зарубіжних психологів – А. Маслоу [347], К. Роджерс [480] (в аспекті самоактуалізації) та багато інших.

У психології однією з ознак гуманізації є підвищена увага до феноменів, що позначаються поняттям «само-» (саморозвиток, самосвідомість, самореалізація, саморегуляція, самоактуалізація тощо), оскільки вони дозволяють акцентувати провідну роль людини в організації свого життя і навколишнього соціального середовища й актуалізувати її відповідальність у цих процесах [688, с. 4].

Вважаємо за доречне навести етапи становлення проблеми саморозвитку в російській психології, визначені М. Щукіною. Перший етап (1920-1960-ті роки; Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) характеризується відсутністю терміну «саморозвиток», проте наявністю уявлень про особистість як суб'єкт власного розвитку (з'являється термін «саморух»). На цьому етапі, як

наголошує дослідниця, ідея про саморозвиток як якісний саморух стала основою теорії розвитку особистості. Проте саморозвиток сприймався як філософська категорія, що без розкриття змісту застосовувалась для теоретичного аналізу розвитку. На наступному етапі (1970-1980-ті роки) з'являються перші дослідження, у яких саморозвиток є розглядуваною проблемою. Зокрема, О. Бодалєв розглядає питання саморозвитку у дослідженні самовиховання; К. Абульханова-Славська – життєвих стратегій; В. Асєєв – самодетермінації та ін. У цей період з'являється категоріальний апарат, висувуються проблеми диференціації розвитку і саморозвитку, обґрунтовуються критерії саморозвитку. На сучасному етапі (1990-2000-ні роки) саморозвиток особистості є предметом спеціальних наукових публікацій з висвітленням результатів емпіричних і теоретичних досліджень [687].

К. Вентцель [90, с. 413] стверджував, що саморозвиток є тією метою, яка зберігає своє значення протягом усього життя, проте найбільшого значення набуває в юнацькому віці. Саморозвиток вимагає постійних зусиль, і ці зусилля є підґрунтям для розвитку волі. Особистість творить саму себе, щоб згодом стати творцем нових суспільних форм і нової людини. Тільки навчившись працювати над своїм саморозвитком, особистість буде здатною застосувати ці уміння в широкій суспільній діяльності.

Л. Виготський і О. Леонт'єв розглядають «саморозвиток» як «специфічну діяльність особистості, спрямовану на створення якісно нової характеристики в її свідомості, відносинах і поведінці відповідно до соціальних умов, що змінилися» [315]. Концепція «зони найближчого розвитку» Л. Виготського може бути поширена і на процес саморозвитку, цілком слушно зазначає М. Костенко [264]: створення подібної зони є необхідним для переходу зовнішніх факторів до внутрішнього плану саморозвитку, відображаючи прагнення і, головне, можливості особистості.

Як сходження неповторної індивідуальності з самосвідомістю і самостановленням до своєї родової сутності розглядає процес саморозвитку

С. Рубінштейн. Особистість, виступаючи як творець, реалізує свою нескінченну сутність у нескінченному процесі саморозвитку [487]. Однією з провідних рушійних сил розвинутої особистості, що спонукає і спрямовує її діяльність, Д. Леонтьєв вважає прагнення до творчої самореалізації. Тут йдеться про діяльність, спрямовану на самого себе, про діяльність саморозвитку [463, с. 156-171].

Можна погодитися з Л. Бондаренко [73, с. 17], яка на підставі детального аналізу праць психологів з проблеми саморозвитку особистості [116; 258; 317; 510 та ін.] дійшла висновку, що майже всі вони досліджують саморозвиток особистості в основному в межах суб'єктного та діяльнісного підходів. Представники суб'єктного підходу пояснюють процеси саморозвитку через категорію «суб'єкт», оскільки вона є якісно визначеним способом самоорганізації, саморегуляції особистості, способом узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності, центром координації усіх психічних процесів, станів, властивостей, здібностей, можливостей та обмежень стосовно об'єктивних і суб'єктивних цілей, намірів і завдань діяльності [510]. Прихильники діяльнісного підходу визначають цей феномен як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізації.

Системне дослідження проблеми саморозвитку здійснила С. Кузікова, яка розглядає особистісний саморозвиток як свідому, цілеспрямовану й керовану активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення [287, с. 65]. Науковець вважає, що основним психологічним принципом саморозвитку (механізмом детермінації) є трансформація смислових утворень особистості внаслідок динамічних відносин надситуативної активності (потреба в саморозвитку), настанови (ініціація саморозвитку), домінуючих цінностей (змістове наповнення, спрямування саморозвитку), а також особистісного ставлення, значущості фрагментів дійсності та їх емоційного забарвлення. Учена переконливо доводить, що для успішного актуалізаційного саморозвитку як суб'єктної діяльності в

юнацькому віці потрібні сприятлива соціальна ситуація розвитку з урахуванням визначених закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку і відповідні формувальні дії як цілісна система навчання засобам саморозвитку [287, с. 87].

За твердженням Г. Железовської та О. Єлисеєвої, «саморозвиток – процес активної, послідовної, прогресивної і в цілому незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості; саморозвиток – це потреба в самовдосконаленні, самовихованні, в побудові себе як особистості» [178, с. 41].

Саморозвиток як фактор розвитку і формування особистості трактує Т. Стефановська [542]. Інші фактори вона вважає зовнішніми стосовно особистості, роблячи акцент на саморозвитку як внутрішньо необхідній довільній зміні особистості, зумовленій внутрішніми суперечностями.

К. Стецюк розуміє саморозвиток як цілеспрямовану багатоаспектну самозміну особистості, яка служить меті максимального духовно-морального, діяльнісно-практичного самозбагачення й саморозгортання; як самостійну вибудову для продуктивної самореалізації в змінних умовах і успішного здійснення свого соціального призначення [543, с. 7].

На думку психологів, основними формами саморозвитку, які можуть бути використані особистістю, є: самопрезентація, самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація [326, с. 45].

В. Маралов вважає, що до найважливіших форм саморозвитку людини належать самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізація. «Самоствердження дає можливість заявити про себе повною мірою як про особистість. Самовдосконалення відображає прагнення наблизитися до деякого ідеалу. Самоактуалізація – виявити в собі певний потенціал і використовувати його в житті. Усі три форми тісно пов'язані одна з одною» [340, с. 81].

Сучасний економічний і соціокультурний стан визначає важливість дослідження досить нового для психології феномену – процесу саморозвитку особистості, стверджує Є. Лонська. Психологія XXI століття робить спробу описати та зрозуміти такі психічні реалії, на осмислення яких раніше претендувала

лише філософія, а практичні методи роботи з якими залишалися прерогативою ненаукового знання. До таких реалій належить процес саморозвитку, усвідомлення потреби в ньому, мотивація до саморозвитку [325]. Аналіз праць учених дозволив Є. Лонській визначити основну сутнісну характеристику та внутрішній механізм саморозвитку – свідому якісну самозміну – та зробити висновок про те, що саморозвиток особистості забезпечує її здатність до самодетермінації. «Внутрішня свобода», «розриви детермінації» – поняття, які відображають принципову можливість саморозвитку. Цілеспрямований саморозвиток є якісним показником процесу становлення суб'єктності людини. Тенденція до саморозвитку є природною властивістю людини. Джерелом саморозвитку особистості є її взаємодія з оточенням. Забезпечує саморозвиток особистості її здатність до самодетермінації. Сутнісна характеристика та головний внутрішній механізм особистісного саморозвитку, що є показником становлення суб'єктності людини, – свідомо якісна самозміна. Мотивація саморозвитку є важливим аспектом та інструментом самоактуалізації особистості та є стійкою узагальненою особистісною диспозицією, яка проявляється у вигляді низки схильностей до типового реагування у різноманітних ситуаціях і визначає вектор особистісного й суспільного існування особистості [325, с. 16].

А. Маслоу визначає саморозвиток особистості через самоактуалізацію. Цей процес розуміється автором як «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звершення своєї місії, або покликання, долі, як більш повне пізнання і прийняття своєї власної природи, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості» [347, с. 74]. Цей підхід знаходить своє відображення у мотиваційній сфері. Розглядаючи піраміду мотивів здорової людини, А. Маслоу поділяє їх на групи. Джерелом мотивів розвитку, на його думку, є притаманна людині потреба реалізації своїх здібностей. Їх використання приносить людині задоволення, а невикористання дратує і продовжує вимагати застосування. При цьому чим яскравіше їх представлено у мотиваційній сфері, тим сильніше вони розвиваються і удосконалюються. Фактом

теорії А. Маслоу, важливим для виявлення умов, що сприяють успішному саморозвитку особистості, є те, що мотиви самоактуалізації знаходяться на вершині піраміди мотивів [227, 346]. А. Маслоу розглядав особистість як унікальну, цілісну, відкриту систему, здатну до саморозвитку. Розвиток людини згідно з цією теорією є сходженням сходинками потреб, що має рівні, в яких простежується, з одного боку, соціальна залежність людини, а з іншого – її пізнавальна природа, пов'язана з самоактуалізацією. Автор вважав, що «люди мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить їх життя значним і осмисленим». А. Маслоу розглядає усі потреби людини як вроджені. Ієрархія потреб, за автором, простежується з першого рівня, який складають фізіологічні потреби, що пов'язані з підтриманням внутрішнього середовища організму. У міру насичення цих потреб виникають потреби наступного рівня. Другий рівень складають потреби в безпеці, стабільності, впевненості, свободі від страху, захищеності. Третій рівень включає потребу в любові й прихильності, спілкуванні, суспільній активності, в бажанні мати своє місце у спільноті, родині. Четвертий рівень становлять потреби в повазі, самоповазі, незалежності, самостійності, майстерності, компетентності, впевненості перед світом, у бажанні мати певну репутацію, престиж, популярність, визнання, гідність. Незадоволеність потреб цього рівня призводить людину до почуття неповноцінності, непотрібності, веде до різних конфліктів, комплексів і неврозів. Останній, п'ятий рівень потреб – в самоактуалізації, самореалізації та творчості [227, 346]. Ієрархія потреб, за А. Маслоу, є пірамідою від нижчих потреб до вищих. Потреба в самоактуалізації – особливий вид потреби, це «потреба «зростання», на відміну від потреб «дефіциту», до якої належать потреби чотирьох нижчих рівнів.

На думку О. Власової, термін «саморозвиток» є широким і складним, оскільки містить у собі різні стани і механізми «самості», форми її прояву (самопізнання, самовизначення, самоідентифікація, самоствердження та ін.). Саморозвиток розуміють як соціокультурний процес творчої, раціональної

самоосвіти, самовиховання, самовизначення і спонтанний природозумовлений процес різнобічної самореалізації індивіда [96].

Л. Куликова визначає саморозвиток, з одного боку, як процес, зумовлений природними чинниками, з іншого, – як процес, що детермінується особливостями середовища розвитку, виховання, особистісними факторами (цінностями, волею, цілями людини). Саморозвиток розглядається як інструмент духовного зростання, а також як фактор інкультурації, як шлях соціалізації людини, як критерій зрілості особистості [299].

Саморозвиток, на думку Е. Кокаревої, – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, її індивідуальності [242]. Він сприяє самовдосконаленню та самореалізації особистості. Зовнішніми факторами саморозвитку є впливи середовища та цілеспрямований навчальний процес.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки Г. Назаренко, яка розуміє саморозвиток особистості як активну цілеспрямовану діяльність задля зміни самої себе власними зусиллями за допомогою цієї діяльності, розв'язання внутрішніх протиріч свого існування у демократичному просторі. Процес саморозвитку, наголошує науковець, відбувається у двох формах – самовиховання (специфічного виду внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для його самореалізації у демократичному середовищі) та самовдосконалення (найвищої форми саморозвитку особистості як суб'єкта демократичної взаємодії, що здійснюється у моральній системі координат і потребує застосування механізму рефлексії, спрямованої на пізнання своєї поведінки, дій і вчинків, почуттів і здібностей, а також усвідомлення того, як його сприймають партнери по взаємодії) [384, с. 99].

Контент-аналітичний огляд теоретичних джерел з проблеми саморозвитку дозволив С. Кузіковій виокремити низку психологічних станів самоорганізації внутрішньої реальності особистості, які можна визначити як форми саморозвитку:

самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроекування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо [287, с. 114]. Саморозвиток може набувати форми самореалізації і близьких до неї процесів – самоактуалізації (яку вважають вищою формою саморозвитку), самовизначення, самоздійснення та самовдосконалення. В основі більшості цих форм лежать конкретні процеси, саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти і самомоделювання. У процесі саморозвитку особистість використовує прийоми самонавіювання, самоаналізу, а також самодисципліну, що включає самопокарання і самозаохочення, самонаказ і самозаспоєння [260]. Реалізація більшості названих форм саморозвитку супроводжується процесами самопізнання, пізнання навколишнього світу і самовизначення. Формування уявлень про власне Я включає процеси самооцінювання, самополіпшення (самоприкрашання), самозвірення, самокорекції, самовдосконалення, самоперешкоджання та ін. [728].

Як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів розглядає саморозвиток особистості М. Костенко. Відповідно, творчий саморозвиток є визначеною структурно-процесуальною характеристикою особистості, яку можна уявити і як процес підвищення ефективності процесів «самості», і як рівень та особливу якість особистості – здатність до професійного саморозвитку [264].

Цілком погоджуємося з твердженням М. Костенко [264], що неправильно за своєю сутністю визначати розвиток як специфічні зміни, що відбуваються винятково під впливом зовнішніх факторів, а саморозвиток – під впливом внутрішніх, оскільки він є діалектичним процесом взаємодії зовнішніх і внутрішніх детермінант у становленні особистості (Є. Губський [576], О. Мисливченко [381] та ін.). Для цього підходу характерна ідея перетворюючої ролі внутрішніх закономірностей: зміст саморозвитку особистості – підсумок внутрішньої роботи самої людини, протягом якої зміст зовнішніх факторів стає

знаряддям діяльності індивіда; внутрішні фактори поряд із зовнішніми виконують не тільки перетворювальну функцію, а й формувальну, співтворчу [264].

Саморозвиток є багатоаспектним явищем, що відображає процес, у якому особистість пізнає, перетворює, розвиває і вдосконалює себе. О. Романовський, В. Михайличенко розглядають його як цілеспрямовану різноманітну самозміну особистості, яка служить меті її максимального духовно-етичного та діяльнісно-практичного самозбагачення і саморозкриття; це самостійне її формування, спрямоване на успішну самореалізацію в суспільстві [484].

Процес саморозвитку, на думку О. Бодальова, включає зміни в мотиваційній сфері людини, де знаходять своє неодмінне відображення загальнолюдські цінності; зростання уміння на рівні інтелекту планувати і потім здійснювати на практиці саме ті дії і ті вчинки, які відповідають духу названих цінностей; підвищення здібності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін та ступеня своєї готовності до здійснення задуманих цілей [68].

Для нашого дослідження вважаємо цінним твердження І. Беха про те, що саморозвиток є необхідною умовою самореалізації особистості, самозміною суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Варто зазначити, що саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої він здійснюється. Саморозвиток переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості, слушно зауважує І. Бех. Водночас він є процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих інших [53]. Вважаємо, що майбутні педагоги також цілком спроможні проектувати власне самовизначення. Завдання ж викладачів вищої школи полягає у підтриманні й належному спрямуванні їхньої діяльності, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

Погоджуємося з науковцями в тому, що результат саморозвитку особистості залежить від поєднання процесів самоприйняття і самопрогнозування. Початковою ланкою самореалізації особистості І. Бех вважає механізм

самоприйняття, під яким розуміє безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від їх оцінки оточуючими людьми. Створення раціональних педагогічних умов для особистісного саморозвитку неможливе без опори саме на механізм самоприйняття. І. Бех вважає, що таке розуміння самоприйняття не заперечує факту функціонування негативних утворень та їх негативного емоційного оцінювання. Це емоційне явище значною мірою стимулює особистісний саморозвиток, спрямовуючи його у суспільно значущому напрямі. На перший погляд, особистість легко приймає свої утворення (рису, установку, потяг), однак насправді це не так, у неї відсутні для цього необхідні вміння. Вона часто не вміє відкривати свої набуття, оскільки багато з них, особливо ті, що зумовлюють негативні емоційні переживання, трансформуються в її підсвідомість [53].

Для забезпечення методичного супроводу процесу самоприйняття, як цілком слушно зауважує І. Бех, педагогу важливо знати, що вихованець безумовно приймає у собі, до чого позитивно ставиться; що усвідомлює як негативне, яке породжує неприємні переживання (неприйняття певних якостей зумовлює їх викорінення чи блокування); що негативне він у собі не усвідомлює, оскільки воно було витіснено у підсвідомість. Особливо небезпечні для самоприйняття, на думку науковця, негативні оцінки себе, які можуть ускладнюватися узагальненням своєї самооцінки («Я поганий»), поширенням її на всіх людей («Усі погані»). Така позиція може реалізовуватися за двома сценаріями: 1) песимістичного світосприйняття; 2) маніпулювання іншими з метою досягнення утилітарних цілей [53].

У цьому сенсі слушною є думка П. Гасанової, яка розглядає процес саморозвитку особистості як статико-динамічне рефлексивне становлення всіх особистісних структур, що забезпечують успіх та ефективність у певній діяльності. Для його здійснення потрібні специфічна готовність, спрямованість мотиваційних орієнтирів і потреб до саморозвитку. Тобто особистість набуває нових якостей і модернізує старі, досягаючи вищого рівня взаємодії із середовищем. Внутрішні та

зовнішні вимоги детермінують постійну корекцію наявних підструктур особистості, тим самим стимулюючи саморозвиток, що супроводжується переходом на вищий щабель організації особистості та її діяльності [116].

Оскільки процес саморозвитку особистості багатоплановий, багатоаспектний, здійснюється в різних формах, набуває різних ознак у часі, він не може бути описаний через єдиний психологічний механізм, слушно наголошує С. Кузікова. Науковець виділила такі психологічні механізми саморозвитку: інтеріоризація, рефлексія, ідентифікація, екстеріоризація [287, с. 171]. Для особистісного саморозвитку винятково важливу роль відіграє емоційне забарвлення того, що інтеріоризується. Об'єкти та явища одержують своє представництво у системі особистісних смислів через емоційне переживання. Тільки у цьому випадку вони отримують статус значущості для людини, тобто мають для неї певний сенс. Лише емоційно прийнятні явища й активне, діяльне ставлення до них створюють умови для актуалізації й активізації саморозвитку особистості. Саморозвиток також здійснюється за допомогою механізму ідентифікації (емоційно-когнітивного процесу пізнання й ототожнення себе як суб'єкта). Ідентифікації суб'єкта пов'язані між собою певними зв'язками, утворюють систему, в якій одні ідентифікації посідають центральне місце, інші – периферійне. Ідентифікації можуть бути різного рівня усвідомленості, актуальності, значущості для суб'єкта й відповідно до цього мати різний регулятивний вплив на поведінку. У процесі рефлексії особистість здійснює усвідомлений аналіз способів власної діяльності та явищ свідомості, в тому числі й свого Я. Рефлексія виникає тільки в певних ситуаціях, коли особистість стикається з необхідністю переглянути прийнятні форми діяльності, звичні уявлення про світ і своє Я, свої настанови та системи цінностей. Тільки усвідомлена (тобто опрацьована свідомістю) особистісна риса, стан або форма поведінки може бути проаналізована і трансформована, змінена, конструктивно перебудована на користь особистості. Це є умовою особистісного зростання і саморозвитку. Екстеріоризація – більш пізній і найпродуктивніший механізм

саморозвитку, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, що здійснюється у внутрішньому плані щодо самозміни, самоперетворення та перетворення зовнішнього світу. Екстеріоризація є завершальним етапом самотворчості, її суть полягає у створенні нових буттєвих цінностей, їх опредметнення [287, с. 171].

Таким чином, теоретичний аналіз філософських та психологічних досліджень свідчить, що процес саморозвитку особистості є однією з важливих, проте до кінця не вивчених проблем. У філософії цей процес розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології його трактують як необхідну умову самореалізації особистості.

Дослідження саморозвитку у педагогіці спрямовані на пошук можливостей, технологій впливу системи освіти на спонукання особистості до саморозвитку, озброєння її засобами саморозвитку, комплексну підтримку саморозвитку педагогічними методами [688, с. 35].

Варто зазначити, що в педагогіці більш поширеними є поняття «самовдосконалення» й «самовиховання», ніж «саморозвиток».

Значна заслуга у розробці питань саморозвитку вчителя належить видатному педагогу В. Сухомлинському, зазначає О. Філоненко [575]. З упевненістю можна стверджувати, що спадщина педагога-новатора стала невичерпним джерелом педагогічної мудрості, наснаги. Доробок В. Сухомлинського нині, коли вимоги до підготовки вчительських кадрів значно зросли, є особливо актуальним. Педагог-гуманіст підкреслював, що немає людей більш допитливих, невгамовних як учителі, тому що «учитель творить Людину» [550, с.242; 575].

На початку ХХ століття П. Каптерев писав, що «... педагогічний процес є всебічним удосконаленням особистості на засаді її органічного саморозвитку і в міру її сил згідно з соціальним ідеалом», вважаючи, що тогочасне виховання й освіта є протидією творчому саморозвитку людини [542].

В. Андрєєв диференціює поняття «саморозвиток» і «самовиховання».

Основна відмінність цих двох понять, на його думку, полягає в тому, що в процесі самовиховання особистість виступає по відношенню до себе педагогом, а в процесі саморозвитку – і педагогом, визначаючи методи самовпливу, і філософом, вибираючи цілі самовдосконалення, і психологом, рефлексуючи з приводу змін, що відбуваються у власному внутрішньому світі. На цій підставі автор робить правомірний висновок про те, що другий підхід є ширшим, цілісним по відношенню до особистості, він включає в себе самовиховання як один із компонентів саморозвитку. Педагогіка творчого саморозвитку сьогодні обґрунтовує не тільки необхідність суб'єктного підходу до особистості упродовж її навчання, поступово посилюється акцент на зміні позиції учня на суб'єктну по відношенню до власного розвитку [20].

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення цього поняття: саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Він здійснюється власними силами, без впливу або сприяння будь-яких зовнішніх сил [315, с. 144]. Це поняття розуміють як осмислення людиною своїх індивідуальних якостей і їх збагачення через включення у відповідні види діяльності, зокрема освітню [234].

Ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку її було сформульовано як пізнання особистістю себе задля творчого перетворення навколишнього світу і самотворення. Згодом вона трансформується у педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, прагнення її до самовдосконалення. Цей постулат отримує в педагогіці подальший розвиток як принцип поваги до особистості учня, необхідності розвитку в ньому творчої активності й надання йому допомоги в оволодінні способами творчого самовираження та самовдосконалення [14].

До основного категоріального апарату концепції гуманістичного виховання для характеристики цілей, змісту і засобів особистісно-орієнтованої освіти відносить поняття «саморозвитку» О. Газман, розуміючи під освітою процес

взаємодії дорослих і дітей, що має на меті створення культурних умов для саморозвитку особистості [401, с. 17]. Співзвучною ця думка є до позиції П. Блонського, який вважає, що основою навчального процесу є діяльність саме того, кого навчають, «поступовий саморозвиток його за допомогою вчителя, який дає, для цього саморозвитку матеріал» [542, с. 121].

Сучасна педагогіка використовує більш широке трактування процесу саморозвитку, під яким розуміється «процес самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої діяльності особистості, спрямованої на безперервну самозміну як збагачення індивідуального досвіду і духовно-моральних сил відповідно до внутрішнього образу «Я» й актуальних соціальних очікувань» [70, с. 28]. Тобто в цьому випадку саморозвиток розглядається як прагнення людини змінити себе й оволодіти засобами такої зміни; як особливий процес, який іде за іншими «самопроцесами» і спирається на них [96].

У розкритті педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» наголошується на суб'єктивності особистості, розвитку людиною власної «самості», здатності її до самотворення, можливості створити свій образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні [96]. Про саморозвиток можна говорити як про фундаментальну спроможність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя. З цієї точки зору О. Власова визначає цей процес як свідому, якісну та незворотню зміну особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей та можливостей, фізичних, психічних і духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості [96].

Узагальнюючи підходи до саморозвитку особистості, А. Чурсіна, яка досліджувала формування готовності до професійного саморозвитку студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, відзначає два основних напрями визначення цієї дефініції: як «свідомий процес особистісного становлення» і як «результат цілеспрямованої багатоаспектної самозміни особистості» [674].

Виходячи з робочого визначення, запропонованого Л. Куликовою, яка досліджувала проблему гуманізації освіти й саморозвитку особистості, «саморозвиток – це процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісної-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей та більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення» [299, с. 250]. Тут важливо усвідомлювати, що саморозвиток є не «автономною діяльністю, відокремленою від інших, вона поєднується з ними, мотивується ними, і сама їх активізує, збагачує смислами та інструментарієм» [298, с. 39].

На думку О. Власової, яка досліджувала проблеми саморозвитку майбутніх соціальних педагогів, до рушіїв саморозвитку можна віднести внутрішні суперечності особистості як суб'єкта діяльності, що виникають між цілями, завданнями та наявними для їх досягнення засобами, між прагненнями та можливостями для їх задоволення, між тенденціями до змін і сформованими стереотипами, між старим і новим у житті людини [96].

На зростанні інтересу педагогів до цієї проблеми наголошує Н. Крилова, стверджуючи, що увага системи освіти до індивідуальності та свободи особи можлива лише за умов «переорієнтації її змісту на саморозвиток особистості як основи динаміки суспільства». Саморозвиток, на думку Н. Крилової, це – «усе, що стосується широкої гами розходжень і відтінків пізнання й реалізації людиною самої себе (у мисленні, спілкуванні, поведінці, діяльності)» [278, с. 72-73]. Науковець виділяє також механізми саморозвитку, групуєчи їх у функціональні блоки.

У контексті нашого дослідження становить інтерес позиція В. Семиченко, яка займається проблемою особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Саморозвиток вона розуміє як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню [507, с. 50].

Професійний розвиток невіддільний від особистісного, в основі обох лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати життєдіяльність у предмет практичної перебудови і призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Йдеться про зміну об'єктивних обставин у безперервній освіті педагогів, які мають відтінки спрямованості, зв'язності, поступовості й свідомо збільшують роль власного саморозвитку [421, с. 67].

К. Абульханова-Славська процесом саморозвитку називає самостійне визначення особистістю стратегії життя, виділяючи три її ознаки: вибір основного для людини напрямку, способу життя, визначення його головних цілей, етапів їх досягнення і супідрядності, який може змінюватися протягом життя; рішення протиріч, що перешкоджають досягненню цілей і планів, зокрема і через створення тих умов, яких немає в наявності; творчість, творення цінностей свого життя, поєднання потреб із власним життям у вигляді особливих цінностей [3, с. 91].

Близькою до нашої є позиція Б. Вульфова і В. Іванова, які категорію «саморозвиток» розглядають як власну активність людини у зміні себе, у розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу. Саморозвиток є однією з вершин своєрідного трикутника, що визначає педагогічний процес освіти людини: соціалізація, виховання, саморозвиток. З цих позицій його можна розуміти як бажання і реалізоване уміння людини розвивати себе, активність у самовихованні, пошук оптимальних сфер самореалізації і самоствердження. Ці сфери визначаються ідеалами та мотивами людини, її духовними потребами, що формуються соціалізацією і вихованням [101, с. 33; 264].

На думку М. Вієвської та Л. Красовської, потреба у саморозвитку визначає ставлення індивіда до самого себе, за якого формується готовність до перетворення власної життєдіяльності та пошук можливостей максимальної професійної самореалізації. Потреба у саморозвитку виникає тоді, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення

професійних потреб та можливостей [93, с. 89].

О. Чудіна у дослідженні професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя розуміє це поняття як внутрішній процес самозміни системи під впливом власних суперечностей, вищий рівень саморуху; при цьому розвивальна система має бути відкритою, оскільки лише внутрішні ресурси не зможуть забезпечити тривале існування системи [672].

Процес саморозвитку – це цілеспрямована діяльність особистості щодо безперервної самозміни, свідомого управління своїм розвитком, вибір цілей, шляхів і засобів самовдосконалення згідно з життєвими установками, вважає О. Власова. Базуючись на дослідженнях психологів і педагогів, дослідниця виділяє наступні характеристики саморозвитку особистості: визначеність ієрархії цінностей, що відображає пріоритети загальнолюдських цінностей; розвиток потребово-мотиваційної сфери (як смислового поля особистості), заснованої на власній системі цінностей; концептуальне мислення, що зумовлює відповідний світогляд і можливості його поглиблення; розвинена «Я-концепція» як продукт теоретичного осмислення своєї особистості, власних життєвих цілей і предмет цілеспрямованого формування; позиція об'єктивного реалізму, тобто адекватного усвідомлення і прийняття своєї відповідальності за себе у співвіднесенні зі своїми можливостями цю відповідальність нести; стратегія життя, побудована відповідно до особистісних цінностей, домагань, прагнень та індивідуальних можливостей здійснення; зрілість емоційної сфери, морально-естетичного ідеалу, високих почуттів, художнього смаку; соціальна відповідальність особистості, готовність і досвід різноманітної діяльності як виявлення «ступенів свободи особистості»; рефлексивність, висока вимогливість до себе, свідомо саморегуляція на рівні самоврядування; наявність активної діяльності «сходження до себе кращого», розвинене «комунікативне ядро особистості» як гарантія компетентності в спілкуванні [96].

С. Кузікова на підставі аналізу педагогічних досліджень з проблеми саморозвитку доходить висновку, що у педагогіці стосовно поняття

«саморозвиток» домінує процесуально-організаційний підхід, який поєднує розуміння особистісних і професійних самозмін як внутрішньо й зовнішньо організованих процесів (саморозвиток як педагогічна технологія). При цьому зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним процесом, а неорганізований розуміється як стихійний вплив соціального середовища. Дефініцію «зовнішньо організований саморозвиток» С. Кузікова вважає нонсенсом [287, с. 31]. З останнім твердженням не можемо повністю погодитися, тим більше, що сама автор стверджує, що особистість, яка змінюється через власне бажання і завдяки власним зусиллям, все-таки може сприйняти і зовнішній вплив (якщо він є індивідуально значущим для неї і таким, що спричиняє посилення напруги між внутрішніми психологічними структурами, зокрема між наявним і бажаним), а може, звісно, й діяти всупереч. І саме тому ми не ставимо собі за мету організувати саморозвиток студентів, а прагнемо сформувати лише готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

На індивідуальному рівні саморозвиток здійснюється як у неусвідомлених, стихійних формах (імітація, стихійна адаптація, гра), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, так і в усвідомлених формах (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення), коли особистість виступає одночасно як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності [237].

Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості. Самовиховання особистості є формою усвідомленого саморозвитку й розуміється як специфічний вид внутрішньої діяльності, спрямованої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для її самоствердження і самореалізації в суспільстві. Самовдосконалення особистості є вищою формою саморозвитку [237, с. 8]. Усвідомлений саморозвиток особистості здійснюється, як правило, у формах самовиховання і

самовдосконалення, коли індивід ставить перед собою завдання змінити себе через власні зусилля.

Т. Северіна доводить, що процес саморозвитку є значно ширшим за процес самовдосконалення та реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей [501]. Натомість О. Прокопова вказує на саморозвиток як складову самовдосконалення, під яким розуміє свідому діяльність учителя в системі його неперервної педагогічної освіти, що спрямована на підвищення фахового рівня вчителя, його професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей [456].

Підсумовуючи, зазначимо, що теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити термін *«розвиток»* особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а *«саморозвиток»* особистості – як планомірну, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення власних життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення. Вважаємо ці категорії тісно взаємопов'язаними, оскільки «само-» дозволяє акцентувати провідну роль людини в організації свого життя й актуалізує її відповідальність у цьому процесі. Цілком поділяємо позицію О. Суворова [547], що розвиток особистості може відбуватися лише як саморозвиток, тобто особистість сама себе розвиває особистими зусиллями, власною активністю за участі інших людей.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що проблема саморозвитку особистості є однією з важливих у філософії, психології, педагогіці, акмеології. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-

практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології цей процес трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є шляхи і засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, що в результаті повинні сприяти її саморозвитку.

1.3. Професійний саморозвиток педагога як психолого-педагогічна категорія

Професійний саморозвиток є невід'ємною складовою особистісного саморозвитку. Він здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та способів інтенсифікації цього процесу [174, с. 802].

Аналіз різних концепцій цього явища дозволив А. Чурсіній дійти висновку, що умовно можна виділити два підходи до визначення сутності цього поняття. Представники першого підходу (В. Маралов, Л. Куликова та ін.) вважають, що професійний саморозвиток може здійснюватися за напрямками самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації. Другого (основоположниками якого є О. Власова, Ф. Мухаметзянова, С. Яхина та ін.) – пов'язують професійний саморозвиток з «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності [674].

Аналіз розглянутих в підрозділах 1.1 та 1.2 сучасних психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття «професійний саморозвиток» у науковій психолого-педагогічній літературі не має чіткого узгодженого визначення через різні методологічні підходи до його розгляду – суб'єктний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний тощо.

Професійний розвиток майбутнього або чинного фахівця забезпечується, передусім, наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються через включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [234].

Погоджуємося з С. Кузіковою, яка, ґрунтуючись на дослідженнях В. Бодрова [70], Є. Климова [232], В. Семиченко [507] та ін., стверджує, що саморозвиток особистості відбувається переважно в контексті професійної діяльності, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання, тому вивчення особливостей формування суб'єкта особистісного саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного становлення [287, с. 7].

Н. Масовер та Н. Нікітіна визначають професійний саморозвиток як свідому діяльність студента, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає його майбутню професію. Професійний саморозвиток – це розвиток у студента особистісних, професійно важливих рис, загальних (інтелект) і спеціальних (професійних) творчих здібностей [348].

А. Маркова розглядає його як появу в психіці людини нових якостей професіонала: оволодіння новими професійно важливими якостями або зміну раніше сформованого співвідношення професійно важливих якостей [342]. Тобто професійний розвиток, на думку дослідниці, – це становлення професіонала і його

подальше зміна, яка може бути як прогресивною, так і регресивною.

Професійний розвиток особистості досліджував К. Бабак. Він трактує його як процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, спрямований на привласнення нею різноманітних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань, умінь і навичок. Його найважливішими чинниками є впливи середовища і власна активність суб'єкта професійного розвитку. Це процес проходження людиною послідовності етапів, безпосередньо пов'язаних з віковими етапами розвитку людини, на кожному з яких формуються психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей професіонала, що забезпечують успішне виконання трудових функцій і готують суб'єкта до переходу на наступну стадію розвитку [35].

З огляду на методологічну позицію зв'язку свідомості й діяльності можна констатувати, що самосвідомість не тільки проявляється, а й формується в діяльності. Тому, поза сумнівом, професійна діяльність (і ще більшою мірою навчальна діяльність у контексті підготовки до професійної) впливає на актуалізацію й активізацію самоактивності та саморозвитку особистості. Оскільки значна кількість осіб юнацького віку є студентами ВНЗ, пріоритетним завданням є вивчення можливостей і пошук шляхів оптимізації становлення суб'єкта професійного і особистісного саморозвитку протягом фахової підготовки [287, с. 315].

Професійний саморозвиток – багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес, який засновано на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що сприяє розкриттю й усвідомленню своїх професійно значущих особистісних особливостей, адекватному й активному їх використанню у професійній діяльності [564].

У дослідженні професійного саморозвитку особистості важливими є положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (А. Брушлинський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.); концепції діяльнісного опосередкування

особистісного розвитку (В. Давидов, О. Леонт'єв, А. Петровський та ін.); наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення (Р. Гуревич, Б. Ломов, А. Маркова, В. Шадріков та ін.).

З точки зору системно-діяльнісного підходу у вітчизняній психології (О. Асмолов, Г. Костюк, С. Максименко та ін.), розвиток особистості відбувається упродовж успішного оволодіння професійною діяльністю, яка є значущою для суб'єкта, тобто такою, що має для нього особистісний смисл [287, с. 315].

С. Мінюрова вводить поняття «стратегія особистісно-професійного саморозвитку». При цьому професійний саморозвиток вона розглядає як особливий вид внутрішньої діяльності, спрямованої на виникнення і здійснення ціннісно-орієнтаційного досвіду професіоналізації. Варто звернути увагу на три основні складові цієї категорії. Мотиваційна основа, спрямованість на особистісно-професійний саморозвиток пов'язаний з акцентуванням значущості мотивуючих тенденцій змін на основі цінності професійної самореалізації. Цільова основа відображає результат, який буде досягнуто завдяки особистісно-професійному саморозвитку. Інструментальна основа містить психологічні механізми саморегуляції, що забезпечують перетворення внутрішнього світу особистості і визначають специфіку професійної самореалізації в дійсності. Саморозвиток у професії С. Мінюрова визначає як здатність особистості до творчої самореалізації, самопроекування життєдіяльності, що виявляється у виборі стратегій на основі певних цінностей в умовах системи «людина-професія-суспільство» [363].

Г. Полоз трактує професійний саморозвиток як динамічний і неперервний процес самозміни особистості в позиції суб'єкта навчальної діяльності, що пов'язано з реалізацією внутрішньої потреби у самовдосконаленні, самотворенні та якісній професійній підготовці [445].

Професійний саморозвиток, за О. Чудіною [672], є внутрішньо зумовленою прогресивною самозміною людини, що проявляється у зміні якості її професійної діяльності. Натомість О. Власова розуміє професійний саморозвиток як

багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення [96].

Погоджуємося з М. Вієвською та Л. Красовською у тому, що професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Науковці вважають, що цей процес є постійним і не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного й інтелектуального потенціалу [93, с. 90].

Науковці вважають, що якщо переважає зовнішня мотивація, особистість є відчуженою від процесу навчання, її активність має вимушений характер, а зміст предметів, що вивчаються, не має особистої значущості. Для розвитку мотивації професійного саморозвитку, на думку вчених, необхідно зробити завдання, поставлені упродовж навчальної діяльності, не тільки зрозумілими, а ще й внутрішньо прийнятними. Саме у такий спосіб активність навчальної діяльності перетворюється на продуктивну, а діяльність безпосередньо впливає на пізнавальну потребу. Внутрішній мотив формує стан пізнавального задоволення, що не відчужує особистість, а, навпаки, залучає її до навчально-професійного процесу [93, с. 92-95].

На думку О. Остапчук, основою професійного саморозвитку є особистісний саморозвиток, спрямований на становлення творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Саморозвиток – прагнення людини до прояву, усвідомлення й удосконалення своїх особистісних якостей. Умовою саморозвитку є вільний вибір. При цьому він розглядається як вибір і освоєння суб'єктом тих чи інших інновацій.

Кожна ситуація вибору породжує безліч варіантів рішення, опосередкованих певним орієнтаційним полем, відповідальність за дії в якому несе сам суб'єкт. Засобами професійного саморозвитку можуть бути самовиховання, самоосвіта й самовдосконалення у поєднанні з практичною професійною діяльністю [416, с. 14].

Поняття «професійний саморозвиток» дослідники пов'язують з правильною постановкою і розв'язанням психологічних, педагогічних, організаційних і предметних завдань щодо себе і своєї професійної діяльності. Отже, як вважає О. Остапчук, гуманізація фахової підготовки повинна передбачати і створювати умови, за яких майбутній педагог матиме можливість будувати власний образ професійного «Я» і, аналізуючи суперечність між «Я-реальним» та «Я-професійним», програмувати та здійснювати професійний саморозвиток [416, с. 14].

Розгляд цього поняття з позицій аксіологічного, синергетичного і компетентнісного підходів дає змогу Л. Бондаренко сформулювати визначення саморозвитку особистості як процесу самотворення людини внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого розкриття та реалізація внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей [73, с. 29].

Професійний саморозвиток К. Соцький розуміє як цілеспрямований, свідомий процес підвищення студентом рівня своєї професійної компетентності й розвитку фахово важливих якостей і можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється на основі самопізнання, самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю і забезпечує працівнику успіх у професії і житті [538, с. 58].

Отже, на підставі аналізу вищенаведених теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* розуміємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Сьогодні вимоги до професіоналізму педагога формують нове бачення такого психологічного феномену, як професійний саморозвиток. Дослідники В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін визначають функції саморозвитку, самовиховання й саморегуляції як найважливіші в педагогічній діяльності сучасного вчителя [416, с. 14].

Професійний саморозвиток педагогічного працівника, на думку В. Хрипун, – це свідомою робота щодо вдосконалення своєї особистості, яка реалізується в житті як професіонал, спрямована на розвиток своїх фахових знань, умінь і навичок, що забезпечують зростання професійної компетентності фахівця; неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію [651].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, за А. Кужельним, – це свідомою діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний, духовний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, волюва цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному і особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні та готовність до нього [284, с. 6-7]. Учений вважає професійний саморозвиток інтегративною властивістю особистості педагога, зумовленою рівнем володіння різноманітними видами педагогічної діяльності й прагненням до підвищення цього рівня, що забезпечує мобільність й адаптивні можливості соціальної та професійної сфери вчителя [284, с. 12].

Л. Мітіна розуміє професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу. На думку дослідника, професійний саморозвиток – це динамічний і неперервний процес самопроекування особистості. Засобами професійного саморозвитку є

самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною фаховою діяльністю [368; 445].

Як процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей і готовності до змін визначено професійний саморозвиток С. Некрасовою [391].

Професійний саморозвиток, як визначає О. Чудіна [672], – це процес цілеспрямованих, якісних самозмін особистісної сфери майбутнього педагога, що забезпечує саморозвиток особистості вихованця. Автор визначає функції професійного саморозвитку вчителя. З-поміж них: цілеутворювальна, рефлексивна, активної взаємодії й нормативна. Цілеутворювальна функція спрямовує розвиток особистості та її основних сутнісних сил по відношенню до наміченої мети, запланованого ідеалу, забезпечує переживання ситуацій професійної діяльності, здатність мати цілі і зміст життя, гуманні цінності й ідеали, внутрішні смислові й мотиваційні опори. Ця функція є головною в структурі професійного саморозвитку вчителя. Рефлексивна функція спонукає майбутнього вчителя до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здібностей до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здібності у складних умовах і обставинах професійної діяльності, пошуку й особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду. Функція активної взаємодії зумовлює потребу в діяльності й активності майбутнього вчителя. Взаємодія особистості зі світом, з людьми дозволяє їй не лише акумулювати внутрішні потенціали, а й поповнювати їх у структурному, змістовому, ціннісному аспектах. Саме ця взаємодія запускає, на думку науковця, механізми саморозвитку. Нормативна функція підтримує рівновагу в системі діяльності викладача, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі [672].

Вагомими для нашого дослідження є погляди О. Гандабури, яка розглядає поняття «професійний саморозвиток майбутнього вчителя» з філософської, психологічної, педагогічної точок зору. З педагогічної точки зору – це його свідома

самопізнавальна та самопроектувальна діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію. Погоджуємося з науковцем, що саме завдяки професійному саморозвитку майбутній учитель має можливість розкрити свій внутрішній особистісний потенціал і підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності [112, с. 52].

Л. Бондаренко з позицій аксіологічного, синергетичного і компетентнісного підходів професійний саморозвиток майбутнього вчителя музики розуміє як процес самотворення особистості студента внаслідок ціннісної взаємодії й обміну інформацією й енергією з музично-освітнім і соціальним середовищами, в основі якого розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових професійних якостей в інструментально-виконавській діяльності [73].

Погоджуємося з позицією О. Пехоти, згідно з якою професійний саморозвиток майбутнього вчителя характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коригувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагненні до самостійності у виборі методів і прийомів організації навчально-виховного процесу [435].

Близькою до нашого дослідження є позиція О. Дубасенюк, яка визначає особистісно-професійний розвиток педагога як результат професійно-педагогічної підготовки, як набуття індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється: у здатності до самостійного осмислення і трактування педагогічних процесів; у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання і навчання; в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється [162].

Професійно-творчий саморозвиток майбутніх соціальних педагогів Н. Кабусь розуміє як свідомий процес професійно-творчого вдосконалення, що

проявляється в прагненні та цілеспрямованій діяльності зі збагачення знань, набуття вмінь, розвитку і реалізації власного потенціалу й особистісних якостей, здатності творчо використовувати професійний досвід та збагачувати його завдяки власному творчому внеску з метою успішного вирішення завдань соціально-педагогічної діяльності – створення педагогічно доцільного духовно насиченого виховного середовища для збереження й подальшого розвитку духовних і соціальних цінностей суспільства через діяльність у сфері соціального виховання [212].

Г. Топчій розуміє «професійний саморозвиток майбутнього вчителя» як особливий вид суб'єкт-об'єкт-суб'єктної цілеспрямованої діяльності, спрямованої на самозмінення професійних знань, умінь, якостей, що необхідні для його успішного професійного саморозвитку [563].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя є багаторівневим процесом формування і розвитку педагогічних здібностей, професійно значущих якостей особистості і досвіду професійної діяльності, що характеризують суб'єктивні та об'єктивні критерії професійного зростання, цілком слушно наголошує А. Ахмедова [33].

С. Кубрак розглядає поняття професійний саморозвиток як усвідомлений процес, найвищу форму розвитку особистості, її вдосконалення і самовдосконалення, реалізацію потенціалу в діяльності та поступовому сходженні до професіоналізму. Він визначається як складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя [280].

Ю. Драгнев зазначає, що саморозвиток майбутнього вчителя передбачає усвідомлення себе як майбутнього наставника, а також самостійне вдосконалення знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності. На його думку, професійний саморозвиток характеризується цілеспрямованою роботою над собою протягом фахової підготовки у ВНЗ [157].

Цілком погоджуємося з М. Вієвською та Л. Красовською [93, с. 89], які вважають, що процес професійного саморозвитку потребує дослідження механізмів його мотиваційного забезпечення, починаючи з етапу навчально-професійної підготовки, коли відбувається вплив особистісних характеристик на соціальний досвід і компетентність індивіда, його індивідуальні характеристики, особливості та детермінанти професійної діяльності.

Професійний саморозвиток викладача вищої школи Р. Цокур розуміє як процес формування його особистості, орієнтованої на найвищі досягнення в галузі педагогічної діяльності, коли викладач свідомо, активно й самостійно формує свої соціальні відносини, визначаючи за їх допомогою власний «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для свого подальшого особистісно-професійного зростання через чітке усвідомлення двох складових професійного життя як суб'єктивної реальності: оточуючого його світу професійно-педагогічної культури та власного внутрішнього світу. Внаслідок цього відбувається сходження з адаптивного типу в реалізації ним своїх професійних відносин на рівні «професійного відтворення» до перетворювального – на рівні професійної життєтворчості [657].

Важливу роль у забезпеченні саморозвитку відіграє, на думку І. Беха, самопрогнозування, яке науковець розуміє як механізм, за допомогою якого особистість визначає можливості свого розвитку, виокремлює вимоги, на які необхідно орієнтуватися, оскільки особистість повинна передбачати результати власної діяльності, поведінки і безпосередньо себе у нових морально-духовних координатах. Зміст і спрямованість самопрогнозів особистості визначають орієнтація на свої вчинки, ситуації внутрішнього життя та оточуюче середовище; спрямованість на передбачення власних діянь у контексті динаміки зовнішньої ситуації; розгляд себе на різних часових етапах особистісного онтогенезу [53].

Основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, тому людина в більшості досліджень вивчається з позицій її відповідності професії й успішності діяльності в ній. Професійний

саморозвиток можливий лише в результаті «єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку» [675, с. 1].

Р. Цокур з позицій синергетичного підходу (Є. Князева, С. Кульневич, С. Курдюмов, С. Шевельова та ін.) професійний саморозвиток педагога розглядає як внутрішню здатність щодо вирощування в собі, надбудовування із себе нових якостей, які необхідні для його виживання й ефективного функціонування в кардинально нових або змінених умовах соціально-економічного середовища. З позицій суб'єктного підходу (Т. Березіна, І. Бех, В. Маралов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, О. Тихомиров та ін.) розуміє саморозвиток, по-перше, як фундаментальну здатність педагога ставати і бути дійсно суб'єктом свого життя, надавати власній життєдіяльності практичного перетворення; по-друге, як одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу педагога, зокрема і з його перетворення, водночас з обробкою досвіду, виробленням власних позицій і переконань, постановкою життєвих цілей, пошуком шляхів самовизначення протягом її просування своїм життєвим шляхом, у межах якого особистість виявляє і будує себе, осягає сенс свого існування [657].

Т. Тихонова розглядає «професійний саморозвиток майбутнього учителя» як процес усвідомленого цілеспрямованого самопізнання, самопроектування та самовдосконалення з метою досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності» [563; 558]. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя автор пов'язує з орієнтацією процесу навчання на формування спрямованості майбутнього педагога на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; збагаченням змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх учителів на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значущих якостей особистості; застосуванням прийомів і технологій навчання, що сприяють набуванню досвіду діяльності, яка саморозвиває в особистісно-професійному напрямі; формуванням у майбутнього педагога вмінь щодо складання власної

програми фахового саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності [558; 563].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя – це процес системного, цілеспрямованого впливу студента педагогічного вищого навчального закладу на себе через самовиховання та самоосвіту з метою формування та вдосконалення професійних параметрів для підвищення рівня впливу на почуття учнів. Він має бути чітко структурованим і поетапно реалізованим [436].

Саморозвиток майбутнього педагога – це складний, поступовий процес набуття нового (якостей, станів, навичок, знань), комплексного становлення особистості (професійного, емоційного, духовного) через подолання суперечностей [378].

На думку Ю. Прудковських, Н. Тимошенко, професійний саморозвиток майбутнього педагога – це не масове і навіть не типове явище, тому що не всі володіють якостями, які необхідні для цілеспрямованої роботи над собою. Професійний саморозвиток відбувається тільки у тих, хто володіє необхідними якостями, головними з яких можуть бути наступні: внутрішня мотивація на професійні завдання; розуміння змісту та методичних основ саморозвитку; досягнення високих результатів у їх вирішенні та мотивація на себе; здатність до саморозвитку. Проте, на відміну від мотивації, здатність до саморозвитку можна сформувати і розвинути, вважають науковці, через розвиток його складових – професійного самопізнання та самовиховання [460].

Я. Москальова трактує поняття професійного саморозвитку майбутнього вчителя як умотивований, цілеспрямований, поступовий процес особистісного становлення та трансформації фізичних, психічних, духовних сутнісних сил, якостей, здібностей студента на основі взаємодії внутрішньо значущих й активно сприйнятих зовнішніх факторів і який спрямований на усунення перешкод у самозмінненні, самозростанні й реалізації власного потенціалу в інтересах особистого життя та професійно-педагогічної діяльності [375].

Професійний саморозвиток майбутнього педагога, на думку О. Колодницької, – це складний, багатогранний, неперервний, свідомий процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис, професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя. Внутрішніми чинниками фахового становлення, що здійснюють суттєвий вплив на професійний саморозвиток майбутнього педагога є, згідно позиції дослідниці, особливості внутрішнього світу, складові емоційно-особистісної сфери [245, с. 6].

Цілком виправдано, на наш погляд, О. Власова [96] у дослідженні проблеми саморозвитку особистості звертається до теорій професійного розвитку. *Психодинамічна теорія* (З. Фрейд) вирішує питання детермінації професійного вибору і задоволеності особистості в професії, виходячи з визнання визначального впливу на всю подальшу долю особистості її раннього дитячого досвіду [582]. *Сценарна теорія* (Е. Берн) також пояснює процес вибору професії і професійної поведінки тим сценарієм, який формується в ранньому дитинстві [51]. Відповідно до *теорії професійного розвитку* (Д. С'юпер) індивідуальні професійні переваги і типи кар'єр можна розглядати як спроби людини здійснювати «Я-концепцію», представлену тими твердженнями, що особистість бажає сказати про себе. *Теорія професійного вибору* американського дослідника Д. Холланда висуває положення про те, що професійний вибір зумовлений тим, який тип особистості сформувався: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький або конвенціональний. Кожен тип – продукт взаємодії між різноманітним культурним і особистісним факторів, включаючи батьків, соціальний клас, фізичне оточення, спадковість. Він прагне оточити себе певними людьми, об'єктами, спрямованими на вирішення певних проблем, тобто створює відповідне середовище. У *теорії компромісу з реальністю* (Е. Гінзберг) особлива увага звертається на той факт, що вибір професії – це довгий процес, який відбувається не миттєво, а протягом тривалого періоду. Цей процес включає до себе серію «проміжних рішень», сукупність яких і приводить до остаточного рішення. Кожне проміжне рішення є

важливим, оскільки надалі обмежує свободу вибору і можливість досягнення нових цілей. Е. Гінзберг визнав, що вибір кар'єри не закінчується з вибором першої професії і що люди можуть змінювати професії протягом усієї трудової діяльності, причому існує група людей, які мимовільно змінюють професії через особливості характеру або через те, що занадто орієнтовані на задоволення і це не дозволяє їм вдаватися до необхідного компромісу [121].

Заслуговують на увагу визначені В. Сластьоніним механізми, що забезпечують професійний саморозвиток педагога, до яких належать: самосвідомість, пов'язана з розумінням, визнанням, прийняттям свого Я; самовизначення, позначення меж свого Я; самоактуалізація, пов'язана з проявом і вивільненням того, що закладено і сформовано в Я особистості; самореалізація, пов'язана з вираженням потенціалу Я; самодіяльність, яку людина здійснює як суб'єкт і в якій вона об'єктивує і розгортає своє Я; саморегуляція, поєднана з керуванням людиною різними сторонами своєї особистості і з їх інтеграцією; самобудівництво, пов'язане з цілеспрямованим культивуванням і розвитком певних (цілісно значущих) здібностей, сторін і якостей особистості; самоідентифікація, представлена з ототожненням себе з будь-якою позицією, роллю; самооцінка, пов'язана з співвіднесенням «себе актуального» і «себе потенційного» за різними шкалами [521].

Отже, узагальнення найбільш поширених дефініцій поняття дає можливість сформулювати робоче визначення терміну *«професійний саморозвиток»*, який ми розуміємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Цілком погоджуємося з М. Сергєєвим [509] у тому, що безперервний професійний саморозвиток педагога – найважливіший елемент його фахової діяльності, без якого вона є неефективною. Аналогічної думки дотримується В. Семиченко [507, с. 46], яка стверджує, що в системі професійної діяльності завдання активізації саморозвитку особистості має особливе значення, оскільки від неперервного зростання та вдосконалення фахівців безпосередньо залежить і

розвиток суспільства, і благополуччя його громадян, адже лише неперервний професійний розвиток і саморозвиток можуть забезпечити відповідність фахівця як потребам безпосередньої діяльності, так і вимогам соціуму.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку дозволив нам дійти до висновку, що в історії вищої школи накопичено певний досвід з підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку.

Наприклад, С. Кузікова вважає, що критерієм успішності професійної діяльності людини можна вважати її безперервний особистісний саморозвиток. Тим важливіше викликати у молоді потребу постійного особистісного і професійного саморозвитку в умовах фахової підготовки як запоруку професіоналізму майбутньої фахової діяльності [287, с. 316]. Науковець цілком слушно зазначає, що проблема управління професійним саморозвитком особистості лежить у руслі прикладних розробок і в цілому ще вивчена недостатньо.

О. Чудіна [672], досліджуючи специфіку і конкретизовуючи сутність феномену «безперервного професійного саморозвитку особистості майбутнього педагога», відзначає, що жодний з відомих психолого-педагогічних словників не містить цього поняття у своєму категоріально-термінологічному апараті. Крім того, жодне з традиційних науково-методичних джерел з професійної освіти, педагогіки і психології вищої школи, надаючи характеристику особистості вчителя та опису особливостей здійснення ним педагогічної діяльності, не згадують про його безперервний професійний саморозвиток. Поясненням цього, на нашу думку, є розрізненість наукових даних і певні інформаційні прогалини стосовно опису й пояснення сутності безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Як цілком слушно, на наш погляд, стверджує В. Семиченко, нині темпи змін у суспільстві настільки стрімкі, що офіційна система професійного розвитку вже не може задовольнити зростаючих потреб ринку праці й самого фахівця, тому

важливою умовою соціального й особистісного добробуту є безперервний професійний саморозвиток особистості, її прагнення постійно вдосконалюватися, підвищувати рівень професійної майстерності [507, с. 51]. Погоджуємося з науковцем у тому, що на педагогічних працівників покладається особлива відповідальність за неперервний професійний саморозвиток, оскільки від них залежить відтворення й збагачення інтелектуального й професійного потенціалу держави.

Н. Лосєва вбачає в саморозвитку безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі зміни власної діяльності чи зміни себе [326, с. 45]. Професійний саморозвиток завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який триває все життя, при цьому період навчання у ВНЗ є підготовчим процесом, початком неперервної професійної освіти, самоосвіти, розвитку і саморозвитку [415].

С. Змейом [191] стверджує, що найважливішою компетенцією випускника європейського ВНЗ залишається вміння організувати своє навчання протягом усього життя (life-long learning). На формування саме цієї компетенції спрямовані Європейські рамкові кваліфікаційні характеристики (вимоги) для безперервного навчання (European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – European Commission. Education and Culture. – 2008), Ключові компетенції Європейського Союзу для безперервного навчання (Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning – Official Journal L 394 of 30.12.2006) та інші документи, розроблені в Європі в останні роки. Постійне підвищення рівня компетентності, що передбачається даною європейською кваліфікаційною характеристикою, служить підставою для організації системи безперервного навчання викладачів ВНЗ протягом усього життя. Ця система повинна включати в себе не тільки підвищення професійної компетентності, а й організацію навчання з метою задоволення потреб викладача в навчанні для підтримки і поліпшення здоров'я, поліпшення якості сімейного життя, компетентної участі у суспільному житті, змістовного проведення дозвілля,

розвитку власної особистості. У цьому випадку викладачі зможуть оперувати тими знаннями, навичками і вміннями (компетенціями), які передбачаються Європейськими рамковими кваліфікаційними характеристиками (вимогами) для безперервного навчання, а саме: високоспеціалізованими знаннями, деякі з яких займають передові позиції у сфері роботи або навчання і складають основу для оригінальних роздумів і / або наукових досліджень, а також критичним усвідомленням існуючих проблем у тій чи іншій царині або суміжних галузях знання; спеціальними навичками вирішення проблем, що вимагаються в наукових дослідженнях і / або інноваційній діяльності для розвитку нових знань і процедур, а також для об'єднання знань з різних галузей; вміннями (компетенціями) управляти і видозмінювати складні, непередбачувані і потребують нових стратегічних підходів умови роботи або навчання, а також брати на себе відповідальність за розвиток професійних знань і практичної діяльності команди та / або за перегляд його стратегії [710].

У Книзі національної освіти України за редакцією В. Кременя йдеться про те, що розвиток фахівця на початкових (первинних) етапах професійного становлення передбачає цілеспрямоване формування, а на подальших етапах удосконалення професійних якостей, загальних і спеціальних компетентностей. Необхідність організації процесу безперервного професійного розвитку/саморозвитку фахівця має подвійну детермінацію: *соціальну* – задоволення потреби економіки в кваліфікованих спеціалістах; *особистісну* – конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Зацікавленість суспільства, економіки й самої особистості в безперервному професійному зростанні фахівця знаходить своє відображення в розбудові й підтриманні різних ланок освітньої системи: професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти, аспірантури, докторантури, самоосвіти, у єдності її формальної (основної), неформальної (додаткової) та інформальної (неофіційної) складових. При цьому зміни (порівняно з тривалістю життя або періодом працездатності одного покоління), з якими стикаються фахівці, настільки стрімкі й глибокі, що формальна система

професійного розвитку вже не може задовольнити нові потреби суспільства, ринку праці й самого фахівця. Тому важливою умовою соціального й особистого добробуту стає безперервний професійний розвиток людини з використанням, крім формальної, також неформальної й інформальної освітніх частин, які оперативніше реагують на об'єктивні зміни і суб'єктивну мобільність [234].

Вважаємо, що забезпечення безперервності професійного саморозвитку студентів можливе за наявності відповідної мотивації майбутніх педагогів, умов для професійного саморозвитку (навчально-методичне та ін. забезпечення) та вмінь, пов'язаних з професійним саморозвитком.

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження вважаємо, що **«безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога»** – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

Висновки до першого розділу

Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити *розвиток* особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а *саморозвиток* особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану

й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

Процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на досягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукання особистості до саморозвитку, ознайомлення її з засобами саморозвитку.

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного

саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний підхід розглядається в контексті усвідомлення майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентнісний розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють його успішному розв'язанню фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у їхній підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Основний зміст першого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [585, 587, 588, 609, 610, 615 та ін.].

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

2.1. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в педагогічних ВНЗ

Державним документом, що визначає стратегію й основні напрями розвитку освіти, є Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Головною метою є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості [386]. У цьому контексті формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є, безперечно, надзвичайно актуальним завданням. Адже пріоритетами державної політики, згідно з документом, є особистісна орієнтація освіти, удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя, створення ринку освітніх послуг, інтеграція української освіти в європейський і світовий простір та ін.

Особливого значення набуває формування готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку на етапі підготовки у ВНЗ, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості [674].

На сучасному етапі становлення української держави однією з нагальних потреб є реформування системи підготовки педагогічних кадрів. В умовах євроінтеграційних процесів і відповідно до положень Болонської декларації розбудова системи вищої педагогічної освіти України є одним із пріоритетних завдань державної політики в галузі освіти.

Останнім часом постійно зростає рівень вимог до праці вчителя та фахового навантаження на нього.

Теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти

займалися В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень та ін.; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Булгакова, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула та ін. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці А. Алексюка, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, І. Зязюна та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко, О. Сергеєнкової, Б. Федоришина та ін. Формуванням педагогічної майстерності й творчостих здібностей опікувалися Є. Барбіна, Ю. Кіщенко О. Отич, С. Сисоєва та ін., професійним становленням молодого вчителя – Т. Чувакова та інші. Роль і специфіку організації педагогічної практики досліджували Н. Горопаха, О. Почерніна, Г. Шулдик та ін., а питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя – А. Бойко, О. Пехота та ін. Значення та впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальних закладах відображено в роботах Р. Гуревича, І. Дичківської, В. Лозовецької, Г. Сазоненко, Л. Штефан та ін.

У сучасному українському суспільстві реформування системи педагогічної освіти спричинене не лише внутрішніми чинниками, а й прагненням України до створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейської системи вищої освіти.

Погоджуємося з Г. Ковтун, О. Мартиненко в тому, що визначальною умовою підвищення якості національної вищої освіти в цілому є, передусім, високий рівень підготовки учительських кадрів, що потребує нагальної перебудови вищої педагогічної освіти, а не вдосконалення її окремих пріоритетних напрямів. Важливою складовою досягнення позитивних результатів у цьому напрямі є забезпечення на державному рівні високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, необхідних для підняття престижності праці вчителя та підвищення мотивації випускників педагогічних навчальних закладів щодо роботи в освітній галузі [236]. Вважаємо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку сприятиме більш ефективному розв'язанню поставлених завдань.

Ключовим моментом реформування системи вищої освіти в Україні є прийняття 1 липня 2014 року нового Закону «Про вищу освіту», який передбачає перехід до Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Ця система ґрунтується на визначенні обсягу навчального навантаження студента ВНЗ (обліковується у кредитах ЄКТС), необхідного для отримання певного рівня та ступеня вищої освіти. Кількість годин в одному кредиті ЄКТС зменшено з 36 до 30 годин, а навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить 60 кредитів ЄКТС [182]. У Законі «Про вищу освіту» чітко визначено рівні та ступені вищої освіти (початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень, науковий рівень); встановлено їх відповідність кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій; подано характеристику освітніх ступенів із зазначенням обсягів освітньо-професійної, освітньо-наукової та наукової програм підготовки спеціалістів відповідного освітнього ступеня [182].

Проблему забезпечення якості вищої освіти відображено як ключову в усіх стратегічних документах Болонського процесу, що є одним із напрямів розвитку Європейського простору вищої освіти. Європейські підходи до розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях знаходяться в процесі еволюційного розвитку у взаємозв'язку з іншими ключовими інструментами реалізації Болонського процесу.

Згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), вищу освіту спрямовано на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутніх кар'єр (наприклад, сприяючи розвитку їх здатності до працевлаштування), підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань, стимулювання досліджень та інновацій [540, с. 72].

Ширший доступ до вищої освіти надає її закладам можливість використовувати все більш різномірний індивідуальний досвід. Відповідь на

різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні; це вимагає більш студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами. Роль забезпечення якості стає вирішальною у підтримці систем і закладів вищої освіти в їх реагуванні на ці зміни, водночас гарантуючи, що кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться на першому плані інституційних місій [482].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [387] вказано, що ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Вважаємо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку сприятиме розвитку такого мислення, відповідних умінь і навичок.

Метою Національної стратегії є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимог переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух і розвиток України у першій чверті XXI століття, інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах

компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей і молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного й інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [387].

Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулися нині у світовому інтелектуальному середовищі. Йдеться про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI ст. [482]. Вважаємо, що самореалізації, зокрема майбутньому педагогу, у новому глобальному просторі значною мірою сприятиме сформованість у нього готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Досвід професійного саморозвитку в Україні представляють самі вчителі, зокрема на конференціях. Так, наприклад, на науково-практичній інтернет-конференції «Досвід професійного саморозвитку молодого педагога» було представлено й узагальнено досвід молодих учителів стосовно використання у фаховому саморозвитку ІКТ і можливостей Інтернету; участь у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях і вивчення досвіду авторських шкіл; опрацювання та застосування педагогічних інноваційних технологій тощо [155].

Досвід професійного саморозвитку вчителів висвітлюється також у збірнику матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-

конференції «Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет», у якому подано актуальні проблеми створення інформаційно-комунікаційного освітнього простору післядипломної освіти для професійного саморозвитку, теоретико-методологічні аспекти дистанційного навчання, визначаються форми й методи управління самоосвітою педагога тощо [156]. Зауважимо, що досвід професійного саморозвитку найчастіше описують у статтях чи в матеріалах конференцій учителі, які вже працюють за тією чи іншою спеціальністю. А питання підготовки до професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядають переважно в дисертаційних дослідженнях.

Ділиться власним досвідом і значна частина науковців, які займають проблемою професійного саморозвитку. Так, наприклад, М. Поплавська з Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» описує теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку; комплекс інноваційних форм і методів навчання, які сприятимуть цьому процесу; вдосконалення змісту лекцій і практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, що викладаються студентам інженерних спеціальностей [451].

А. Кужельний описує досвід впровадження в навчально-виховний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка професійно-орієнтованої технології формування готовності студентів технологічних факультетів педагогічних ВНЗ до професійного саморозвитку: розробку спецкурсу «Професійний саморозвиток майбутнього вчителя», модернізацію змісту й технології педагогічної практики студентів; впровадження методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку [284].

С. Кубрак проводила дослідно-експериментальна роботу на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Луцького

інституту розвитку людини Університету «Україна», Житомирського державного університету імені Івана Франка. Одержані результати полягають у розробці системи форм і методів використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, впровадженні програми спецкурсу «Інформаційні технології в професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю», підготовці відповідного навчально-методичного посібника [280].

Досвід підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку має й Л. Бондаренко. Практичне значення одержаних нею результатів дослідження полягає в обґрунтуванні й апробації в навчально-виховному процесі спеціального курсу «Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики», тренінгу рефлексії, розробленні програми педагогічної практики зі спеціалізації «Режисура позакласних музично-виховних заходів» для гуртка «Музично-театральна студія» та її реалізації в межах Соціального проекту Київського університету імені Бориса Грінченка «З Києвом і для Києва» [73].

З метою вивчення вітчизняного досвіду підготовки фахівців, зокрема, майбутніх педагогів, на початку експерименту нами було проведене опитування в кількох педагогічних університетах країни, зокрема у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Хмельницькому національному університеті.

Узагальнення відповідей респондентів показало таке: на запитання «Чи усвідомлюєте ви необхідність безперервного професійного саморозвитку?» 57 % опитаних відповіли, що «не замислювались над цим питанням»; 35 % зазначили,

що їх це не цікавить. На запитання «Чи готові ви до безперервного професійного саморозвитку?» лише 3 % відповіли ствердно. На запитання «Чи знаєте ви методики (технології) професійного саморозвитку?» 5 % опитаних відповіли «так», але конкретизувати відповідь не змогли. На запитання «Чи приділяють викладачі у вашому університеті увагу професійному саморозвитку студентів?» 8 % відповіли «так», проте більшість опитаних дала відповідь, що не були присутні на лекціях з подібною тематикою, хоча значна частина студентів відповіли, що бажали б уже зі студентської лави займатися власним професійним саморозвитком, оскільки вважають це вкрай важливим для майбутньої кар'єри.

Як відомо, окремі етапи онтогенезу відрізняються особливостями розвитку й саморозвитку особистості, домінуванням тих чи інших напрямів і особливостей розвитку. Так, у юнацькому віці виникає проблема визначення життєвого шляху, важливою складовою якої є вибір професії. Саме цьому починають підпорядковуватись і соціальні, і психічні процеси. Професійне самовизначення надає новий поштовх загальному процесу людського розвитку. На етапі дорослості актуалізується потреба у професійному розвитку і саморозвитку як формах реалізації особистості у соціальному середовищі, пролонгованість і ефективність яких значно зумовлюється механізмом переходу від зовнішньої до внутрішньої детермінованості [234].

Погоджуємося з В. Семиченко [507, с. 46], яка виділяє такі етапи: ранній, за якого інтенсивно відбувається фізичний і психічний розвиток; підлітковий вік, за якого інтенсивно відбуваються процеси соціалізації й становлення особистості; юнацький вік, для якого характерне підпорядкування соціальних і психічних процесів вибору життєвого шляху, чільне місце відводиться вибору професії; етап дорослості, на якому актуалізуються потреби у професійному розвитку та саморозвитку як провідній формі реалізації особистості у соціальному середовищі, тривалість і ефективність якої значною мірою зумовлюється механізмом переходу від зовнішньої детермінованості (зовнішніх вимог і стимулів) до внутрішньої (професійного самовдосконалення).

С. Кузікова цілком справедливо вважає, що проблема становлення суб'єкта саморозвитку найактуальнішою є саме в юнацькому віці, коли вирішуються найважливіші завдання розвитку особистості: інтеграція і побудова цілісного образу Я, досягнення самоідентичності, особистісне, соціальне і професійне самовизначення. За логікою і закономірностями становлення особистості, молода людина на початку дорослого життя має визначити свої цінності, життєві наміри і взяти відповідальність за їх реалізацію, тобто стати саме суб'єктом особистісного саморозвитку. Науковець зазначає, що у значній кількості молодих людей період особистісного та професійного становлення збігається з роками навчання у ВНЗ, де вони одержують вищу професійну освіту. Це підвищує відповідальність освітян за якість навчання і виховання студентської молоді. Освіта є основним інститутом розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес в усіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, базуючись тільки на отриманій освіті, ефективно працювати і бути конкурентоспроможним. З викладеного вище зрозуміло, що становлення сучасного фахівця можливе тільки за умови єдності розширення професійних знань і вдосконалення вмінь та постійного особистісного зростання. А сам процес професійної підготовки має відбуватися як процес формування суб'єкта саморозвитку [287, с. 7].

Якщо розглянути процес саморозвитку з точки зору вікових особливостей особистості (а нас цікавлять студентські роки), то очевидним є те, що саме у цьому віці велике значення має емоційна сфера, яка характеризується періодичним переживанням незадоволеності життям, собою, іншими людьми. При неправильному педагогічному підході такі стани можуть носити деструктивний характер. І навпаки, якщо енергію цих станів звернути на вирішення значущих для студента завдань, незадоволеність стане стимулом до конструктивної, плідної роботи [96], зокрема, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

С. Кузікова зазначає, що однією з основних психологічних умов готовності суб'єкта до самозміни є відчуття і усвідомлення ним потреби у самозміні й

особистісному зростанні. Така потреба, на думку науковця, в юнацькі роки вже назріла. Адже особистісне самовизначення, актуальне для цього віку, в сучасній психології розглядають як основу самодетермінації власного розвитку. Крім того, в юнацькому віці всі складові самосвідомості набувають достатньої зрілості. Можна припустити, що для становлення особистості як суб'єкта саморозвитку саме цей вік є сенситивним. А завдання спеціально організованої роботи дорослих (педагогів, психологів) з молоддю має бути формування у юнацтва здатності до усвідомленого саморозвитку, активізація потреби у самозміні та навчання способам і прийомам роботи над собою, що неодмінно включає такі моменти, як рефлексія, саморегуляція, самоспостереження, самоаналіз та ін. [287, с. 89].

Юнацький вік є сенситивним періодом для формування готовності до особистісного й професійного саморозвитку. Готовність до професійного саморозвитку в цей період визначається розвитком «Я-концепції», формуванням професійної ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації професійного саморозвитку тощо.

Проаналізуємо потенційні можливості педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОКР «бакалавр» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, з точки зору підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

На кафедрі педагогіки викладаються такі дисципліни: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти», «Педагогічна практика», а на окремих факультетах також «Основи виховної роботи з девіантними учнями» та ін.

На вивчення «Педагогіки» (4-й, 5-й семестри) відводиться 22 год. лекцій, 24 год. практичних, 10 год. лабораторних. Метою вивчення дисципліни є підготовка майбутніх учителів до навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, засвоєння студентами системи принципів, форм, методів і прийомів навчання та виховання, формування загальнопедагогічної компетентності та розвиток

педагогічного мислення. У контексті дослідження вважаємо можливим під час вивчення цієї дисципліни впливати на формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення й саморозвитку. Це може бути відображено в завданнях вивчення дисципліни: засвоєння ключових положень і проблематики сучасної педагогіки; формування педагогічної позиції й індивідуального стилю педагогічної діяльності; формування досвіду самостійного і творчого аналізу й оцінки педагогічних явищ і процесів; набуття умінь теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості – варто додати, на наш погляд, завдання формування професійної самосвідомості та готовності до професійного саморозвитку. Відповідно, студенти отримуватимуть додаткові знання закономірностей розвитку (й саморозвитку) особистості; принципів саморозвитку; методів самопізнання і професійного саморозвитку й уміння використовувати теоретичні знання для власного професійного саморозвитку; здійснювати педагогічну рефлексію, організувати власний професійний саморозвиток тощо.

З метою підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку вважаємо за доцільне увести до навчальної програми тему «Професійний саморозвиток учителя» та доповнити зміст низки тем практичних, лабораторних занять, індивідуальних завдань і тем для самостійного опрацювання. Наприклад, доповнення згідно з розробленими методичними рекомендаціями стосовно підготовки до професійного розвитку майбутніх педагогів стосувалися таких тем:

Змістовий модуль 1 «Загальні основи педагогіки і дидактика». Під час вивчення теми 2 «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» доцільно ввести питання про саморозвиток (і професійний саморозвиток) особистості. Під час вивчення теми 9 «Технологія навчання» доречно розглянути технології саморозвитку й професійного саморозвитку особистості.

Змістовий модуль 2 «Теорія виховання і школознавство». Під час вивчення теми 2 «Механізми, закономірності та принципи виховання» бажано ознайомити студентів із психологічними механізмами й принципами професійного саморозвитку; теми 3 «Методи виховання» – з методами самовиховання й саморозвитку. Тему 5 «Самовиховання як фактор розвитку особистості» варто доповнити розділом «Професійний саморозвиток педагога» тощо. Згідно з цими змінами внести доповнення й до практичних і лабораторних занять. Детальніше вони описані в підрозділі, присвяченому формульованому етапі експерименту.

Отже, навчальна дисципліна «Педагогіка» має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які можуть бути використані за умови посилення змісту дисципліни матеріалом стосовно професійного саморозвитку, використання викладачами спеціально розроблених завдань і вправ.

На вивчення «Історія педагогіки» (8-й семестр) відводиться 16 год. лекцій, 10 год. практичних. Історія педагогіки є однією з наукових дисциплін педагогічного циклу і одним із навчальних предметів у системі професійно-педагогічної освіти. Значний період часу історія педагогіки розвивалась екстенсивним шляхом, в основному за рахунок розширення фактографічної бази і тематичного діапазону історико-педагогічних праць при незначному теоретичному їх поглибленні й ізоляції від суміжних наук. Унаслідок такого підходу спостерігалось недостатнє теоретичне засвоєння матеріалу студентами, відсутність узагальненого знання. О. Акімова розробила й впровадила концептуально новий підхід до вивчення історії педагогіки – проблемно-інтегрований, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки із суміжними науками і проблемно-модульна побудова кожної теми [12].

Основними завданнями навчальної дисципліни «Історія педагогіки» є: вивчення й усвідомлення причин виникнення виховання як соціального явища і закономірностей його розвитку; розкриття різнобічних зв'язків мети, конкретних завдань організації і змісту виховання і освіти з особливостями окремих

історичних періодів; набуття практичних умінь цілісного аналізу історико-педагогічних проблем; визначення еволюції й трансформації педагогічних ідей і різних форм організації виховання, освіти і навчання. У контексті нашого дослідження останнє завдання пропонуємо доповнити аспектом, що стосується еволюції й трансформації ідей науковців стосовно саморозвитку особистості. У результаті майбутні педагоги, крім набуття знань про історичний розвиток головних педагогічних проблем (концепції української національної системи освіти; проблеми мети і суті виховання; принципів виховання; дидактичних теорій і концепцій), набуватимуть знання про історичний аспект виникнення концепцій професійного саморозвитку.

Навчальною програмою передбачено засвоєння студентами кола умінь: аналізувати історико-педагогічні проблеми; орієнтуватися в різних ідеях і підходах, які існували й існують у педагогічній науці й освітньо-виховній практиці; усвідомити педагогічну діяльність як таку і свої погляди на неї. У результаті доповнення теоретичного матеріалу дисципліни наданими методичними матеріалами стосовно професійного саморозвитку вчителя студенти набуватимуть умінь ще й орієнтуватися в різних підходах до професійного саморозвитку, що сприятиме усвідомленню ними важливості й необхідності професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності.

Наведемо для прикладу конкретні теми й зміст матеріалу, який додавався з метою посилення змісту дисципліни на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів. Змістовий модуль 1 «Розвиток освітніх систем». Під час вивчення теми «Виховні системи» розглядалося питання про епоху Просвітництва, діячі якої (К. Гельвецій, І. Гердер, Ж. Руссо) сприяли, насамперед, утвердженню поглядів на свідомість (мислення і почуття) як на вираження самовиховання і самоосвіти; гуманістичну спрямованість і антропоцентризм Відродження, які на перший план виводять самовираження, самореалізацію, самоствердження особистості; традиційне християнство (православ'я), у якому ідеї про саморозвиток особистості, що базуються на дуалістичній метафізиці, набули

найвищого розвитку тощо. Також було доповнено теми індивідуальних завдань і теми рефератів, наприклад, такими: «Саморозвиток особистості у релігійних і філософських системах», «Філософське осмислення еволюції уявлень про саморозвиток», «Тенденція до саморозвитку як природна властивість людини» та ін.

Змістовий модуль 2 «Розвиток педагогічної теорії». Змістові зміни було внесено під час вивчення теми «Моделі виховання» через додавання теоретичного матеріалу про різні підходи до особистісного й професійного саморозвитку. Під час вивчення теми «Розвиток принципів виховання» студенти знайомилися також з принципами професійного саморозвитку.

Тема практичного заняття «Особистість як найвища мета виховної діяльності у творчій спадщині видатних педагогів минулого» доповнювалася матеріалом про значення саморозвитку у становленні особистості. До тем, запропонованих для самостійного опрацювання студентами, також вносилися певні корективи. Так, наприклад, під час вивчення теми «Антропоцентрична модель К. Ушинського» студенти готували доповідь про антропоцентричний підхід у професійному саморозвитку особистості, який отримав обґрунтування в працях К. Ушинського в середині XIX ст. й залишається важливим і актуальним для сьогодення. Під час вивчення теми «Гуманістична модель А. Маслоу, К. Роджерса» студенти розглядали питання саморозвитку як зростання «Я», руху до емоційної та когнітивної зрілості або (за А. Маслоу) поступального руху до самоактуалізації тощо. Перелік тем рефератів також було доповнено відповідними темами, наприклад: «Проблема саморозвитку в науковому доробку В. Сухомлинського», «Ідея саморозвитку особистості в основі гуманістичного педагогічного світогляду», «Саморозвиток як двосторонній процес засвоєння і прийняття культурних цінностей у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського» та ін.

Отже, підсумовуюмо, що дисципліна «Історія педагогіки» має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного

саморозвитку, які доцільно використати шляхом доповнення спеціально розробленим матеріалом змісту лекцій, практичних занять, тем, пропонованих для індивідуального опрацювання й для написання рефератів.

На вивчення «Основ педагогічної майстерності» (7-й семестр) відводиться 6 год. лекцій, 6 год. практичних, 16 год. лабораторних.

Ця дисципліна має найбільші потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, оскільки метою її є формувати індивідуальний стиль фахової діяльності, потребу в професійному зростанні, спонукати студентів до безперервного педагогічного самовдосконалення, доповнити й розширити їхній арсенал оптимальних форм організації навчального процесу на уроках, найдоцільніших методів і прийомів навчання учнів, стимулювати творчий підхід до вирішення майбутніми вчителями, за допомогою яких вони добивалися б міцного засвоєння учнями програмного матеріалу. Все це, звісно, здійснює позитивний вплив на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Однак, на нашу думку, посилення спрямованості певних розділів чи тем на професійний саморозвиток учителя забезпечить більш ефективне формування досліджуваної якості.

Зокрема, тема 1 «Педагогічна майстерність у професійній діяльності вчителя» передбачає, з-поміж іншого, розгляд питань, пов'язаних з педагогічною майстерністю як комплексом властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Тут доречним буде розглянути питання професійного саморозвитку і ролі самоорганізації в професійному розвитку особистості. Розглядаючи питання стосовно педагогічної майстерності як системи, що включає гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності, педагогічну техніку тощо, варто звернути увагу студентів на готовність до безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога як компонент його фахової компетентності тощо.

Під час вивчення теми 2 «Становлення та розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя», розглядаючи питання стосовно актуалізації розвитку професійно значущих здібностей, умінь і особистісних якостей, доречним є звернення до проблеми розвитку позитивної «Я-концепції» майбутніх педагогів, упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості, емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, здатності до ефективного самоуправління, відповідальності за власний професійний саморозвиток, тобто до розвитку показників власне готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Тема 5 «Елементи техніки саморегуляції учителя у професійній діяльності» має безпосереднє відношення до формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, оскільки передбачає вивчення питань стосовно засобів регуляції свого самопочуття, усвідомлення шляхів вольового впливу на власну особу; діагностики рівня емоційної стабільності та здатності до керування психологічним самопочуттям; способів саморегуляції і психологічної підготовки вчителя; розвитку вмінь психофізичної саморегуляції, налаштування на наступну діяльність. У процесі засвоєння цієї теми студенти оволодівають такими засобами керування психологічним станом: аутогенне тренування, музикотерапія, працетерапія, бібліотерапія, імітаційна гра тощо та вивчають можливості їх використання для професійного самовдосконалення вчителя, а відтак, і для професійного саморозвитку. Важливим є також оволодіння студентами рефлексивними вміннями, адже саме систематична рефлексивна діяльність сприяє формуванню навичок усвідомленого здійснення особистісного й професійного саморозвитку.

Тема 10 «Самовиховання як фактор формування педагогічної майстерності вчителя» теж має безпосереднє відношення до досліджуваної проблеми, адже предметом її вивчення є психолого-педагогічні основи процесу самовиховання майбутнього вчителя; основні вимоги до особистості педагога-професіонала; шляхи та засоби професійного самовиховання учителя; критерії оцінки результатів

самовиховання та його рівні. У зміст цієї теми було включено матеріал стосовно професійного саморозвитку майбутнього педагога, його сутності й структури; методів самодіагностування готовності до професійного саморозвитку; методів і прийомів професійного саморозвитку тощо. Відповідно було доповнено й розширено рекомендовану для опрацювання літературу, рекомендовано для опрацювання потрібні Інтернет-джерела тощо.

Підсумуємо, що педагогічні дисципліни мають значний потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку, який, однак, не завжди використовується повною мірою.

Не применшуючи потенційні можливості проаналізованих курсів педагогічного спрямування для професійного саморозвитку майбутніх учителів, все ж зауважимо, що всі вони є вузькоспеціальними і стосуються лише окремих аспектів майбутньої професійної діяльності. Отже, здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Втім, недостатня увага аналізованих навчальних програм і навчальних дисциплін до висвітлення цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності, практично-операційної підготовки студентів стосовно професійного саморозвитку та інших важливих для формування досліджуваного нами феномену питань зумовила прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з проблеми підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку, а також про розроблення авторського спеціального курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», зміст якого у ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Здійснене нами вивчення стану підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку у педагогічній практиці дає підстави стверджувати, що значна кількість загальноосвітніх навчальних закладів України намагається запровадити ті чи інші заходи, що стосуються професійного саморозвитку студентів: організовуються круглі столи з передовими учителями, проводяться бесіди, лекції тощо. Проте варто зазначити, що цього недостатньо для якісної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

2.2. Зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку

Варто зазначити, що педагогічними працівниками України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку, передусім, педагогів США та Європейських держав.

До ґрунтовних робіт, які було виконано на матеріалах декількох країн, належать дослідження проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки педагогів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська) [230].

Останніми роками у багатьох європейських державах відбулися якісні зміни в розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Не винятком у цьому процесі є розбудова ідеології освітньої парадигми у Франції – однієї з розвинених країн Західної Європи. Франція, як й інші країни Європи, має давні традиції в організації системи вищої освіти, зокрема педагогічної, що завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів [311].

Досвід професійної підготовки учительських кадрів у Франції свідчить, що саме французькі заклади передбачають таку інваріантно-варіативну побудову

програм, що уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. Сучасна модель підготовки педагогічних кадрів Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх учителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, експериментальних вправ, аналіз педагогічних ситуацій. Останнім часом набули підтримки «проблемні методи», що передбачають постановку проблемних питань та самостійного пошуку рішень. У підготовці педагогів широко використовуються такі методи: демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрОВикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів тощо [311, с. 13].

Дослідження проблем розвитку й саморозвитку особистості в різних країнах світу, їх порівняльний аналіз із вітчизняними дослідженнями є надзвичайно актуальною проблемою, що потребує постійної уваги і системного наукового аналізу, наголошує Л. Зязюн. Науковець, зокрема, здійснила фундаментальне дослідження розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції, наголошуючи, що актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самореалізуючу діяльність в учінні й вихованні з використанням самоосвіти як засобу самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації зумовлюється соціальною й особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав [196].

У дисертаційному дослідженні Л. Зязюн [197] розглянула напрями саморозвитку особистості (біо-епістемологічний, соціо-педагогічний, техніко-педагогічний); охарактеризувала трансформативно-педагогічні теорії про розвиток і саморозвиток особистості (гуманістичні, соціокогнітивні, соціальні, трансцендентальні); описала конструктивістсько-психологічні, системні та класичні теорії про саморозвиток особистості (психокогнітивні, технологічні, академічні); приділила значну увагу цілям і стратегіям саморозвитку особистості

в навчальних закладах Франції; подала моделі епохальних культур та схарактеризувала їх вплив на процеси розвитку і саморозвитку особистості; розкрила теоретичний внесок українських педагогів і психологів у розробку проблеми саморозвитку особистості в умовах глобалізаційних процесів і, що найважливіше з позиції нашого дослідження, розкрила моделі й технології професійного саморозвитку особистості.

Наголошуючи, що інноваційні процеси в освіті потужно впливають на традиційні форми учіння не лише у Франції, але й інших європейських країнах, Л. Зязюн [197] стверджує, що професійна освіта є системою самостійних інтегративних процесів у багаторівневій структурі, цілеспрямована взаємодія яких призводить до створення нової цілісності – професійної діяльності нового типу. У результаті створюються концептуальні основи багаторівневої неперервної професійної освіти і професійної педагогіки як базової наукової дисципліни. Вона інтегрує поняття, закономірності, принципи, категорії інших наук (соціальних, природничих, технічних), що визначають природу формування і самоформування, розвитку і саморозвитку людини, можливості реалізації особистості в умовах інноваційного соціально-економічного поступу [197, с. 324].

С. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи, наголошує, що у Франції основна увага професійному саморозвитку вчителя приділяється в дослідженнях щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [514, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку та саморозвитку вчителя. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція вчителя-службовця і його освіта організовується та контролюється

працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція вчителя-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком.

На наявність істотних відмінностей характеру саморозвитку на Заході і Сході звертає увагу С. Кузікова, пояснюючи це, перш за все, різною роллю культурних цінностей людини Заходу і Сходу в процесі саморозвитку. Так, наприклад, якщо людина Заходу активно опановує зовнішній світ, поводячи себе в ньому як перетворювач, підпорядковуючи його собі, самостверджуючись, то людина Сходу прагне до вищих цінностей і сенсів буття через самозаглиблення, орієнтацію на ідеал, що знаходиться за межами зовнішнього, чуттєвого, реального світу [287, с. 13]. Науковець стверджує, що особистість можна розуміти як соціальний феномен вираження самості людини у духовному самоосмисленні, самоствердженні й самореалізації її в суспільстві. Інтегруючи себе у суспільство, особистість відкриває власний духовний світ, внутрішнє життя у зовнішній самореалізації (екстеріоризація як механізм саморозвитку). Поняття особистості виражає подолання людиною своєї обмеженості і характеризує, констатує її безперервний саморозвиток [287, с. 18].

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення, наголошує І. Сулим-Карлір [548], яка займається проблемою організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Науковцем визначено умови ефективного застосування американського досвіду в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах.

І. Сулим-Карлір визначила особливості професійної підготовки майбутніх педагогів у США: залучення студентів до розробки індивідуалізованих програм самостійного навчання; широке застосування методів і форм організації навчання,

що базуються на індивідуальному підході; відсутність жорстких термінів на виконання навчальних завдань; використання аудиторних занять лише як форми керівництва, спрямування і координації самостійної навчальної діяльності студентів; надання важливого значення самостійним письмовим роботам студентів; використання методистів-консультантів, тьюторів і викладачів з метою оперативного контролю, корекції і спрямування самостійної роботи студентів. Система організації самостійного навчання в американських педагогічних коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною програмою взаємодії з викладачем (система консультування) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця [548, с. 14]. Гадаємо, що, з-поміж іншого, така система організації навчання сприяє професійному саморозвитку майбутніх фахівців. Вважаємо за доцільне використовувати основні результати аналізованої системи у підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх педагогів, з тим застереженням, що всі матеріали мають бути максимально наближені до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

З останніх зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати наступні: А. Асен (A. Athan) (материнство як можливість для зростання й саморозвитку) [699]; Л. Бойс (L. Boyce) (схильність до саморозвитку лідерських якостей) [702]; А. Дакна (A. Dachner) (самостійно керований розвиток) [706]; К. Діосалі (K. Deosthali) (емпірична оцінка діяльності саморозвитку) [707]; В. Леланд (V. Lalande) (саморозвиток дорослих під час процесу розлучення) [717]; П. Лі (P. Li) (саморозвиток в напрямку свободи: розуміння власної ідентичності, духовності та прагнення до визволення) [719]; Б. Маккалум (B. McCollum) (саморозвиток та спонтанне вираження лідерської поведінки) [722]; К. Овіс (K. Orvis) (наглядний зворотній зв'язок як каталізатор високоякісного професійного саморозвитку) [723]; Е. Саткліф (E. Sutcliffe) (самовираження й саморозвиток: описове дослідження) [733]; С. Ян (C. Yang) (методи навчання самопрезентації й саморозвитку початківців в коледжі) [735] та ін. Однак, необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених

підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Спостерігається відсутність серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, наявність усталених, проте неточних термінів у фаховій лексиці, використання певних національних термінів, яких бракує у зарубіжному тезаурусі, неточний переклад термінів первинного документа [388, с. 4-5].

Це стосується й поняття «професійний саморозвиток» особистості. «Одні і ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується «іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [131, с. 255].

Необхідність детального огляду, зіставлення й аналіз англомовних і вітчизняних термінів, поданих у цьому підрозділі, зумовлені низкою причин. По-перше, необхідністю з'ясувати неточності перекладу українською мовою напрацювань зарубіжних дослідників у галузі освіти дорослих з метою їх подальшого уникнення. По-друге, необхідністю уніфікації термінологічного апарату, для того щоб вітчизняні дослідники мали можливість правильно інтерпретувати висловлювання своїх зарубіжних колег і могли публікувати результати власних досліджень у фахових виданнях світового рівня [38].

Для позначення підвищення кваліфікації використовується англійський термін «professional development». Це – навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [123, с. 99].

Проблемою безперервного професійного розвитку в післядипломній освіті педагогічних працівників займається О. Штомпель. Зіставлення ним концепту «професійний саморозвиток» в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченності впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською,

португальською, румунською та чеською термінологією, де професійний розвиток позначається як *continuing professional development*, *formación profesional continua*, *formazione professionale continua*, *doorlopende professionele ontwikkeling*, *ustawiczne doskonalenie zawodowe*, *Formação profissional contínua*, *dezvoltare profesionala continua*, *další profesní rozvoj*, передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку безконечності позначають синонімами постійний, неперервний або безперервний професійний саморозвиток (Я. Бабій, Л. Добровольська, В. Краснов та ін.), або майже тотожним – професійний саморозвиток у безперервній освіті (Ю. Драгнєв, Т. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.) [305, с. 107].

В українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту професійний саморозвиток. За «Енциклопедією освіти», це формування суб'єкта професійної діяльності, етапами й результатами якого є професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця. Натомість інші дослідники вважають, що професійний саморозвиток особистості передбачає процес усебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного й системного саморозвитку і саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності та життєтворчості, а стадії професійного саморозвитку вчителя характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізація [305].

Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (*professional development*), «кар'єрний розвиток» (*career development*), «розвиток персоналу» (*staff development; employee development, workforce development*), «розвиток людських ресурсів» (*human resources development*), «післядипломна освіта» (*postgraduate education*). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (*training*), «навчання та розвиток» (*training and development*), «підвищення кваліфікації

персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development) [39].

З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвоте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [716]. Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку у світовому педагогічному просторі. Л. Пуховська зробила висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль учителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків і практиків освіти [466].

Значну увагу зарубіжному досвіду професійного розвитку вчителя приділяє В. Ковальчук. Однак варто зазначити, що його наукові пошуки головним чином стосуються післядипломної освіти. Так, наприклад, у Казахстані з метою професійного розвитку вчителів спільно з Університетом Кембридж розроблено зміст і методологію різнорівневих курсів із 7 модулями: нові педагогічні технології в освіті; критичне мислення; критеріальне оцінювання навчальних досягнень учнів; менеджмент у середній освіті і навчання на основі компетенцій в умовах

переходу на 12-річне навчання; використання ІКТ (ICT), «e-learning» у викладанні; сучасні технології роботи з обдарованими дітьми; психолого-педагогічні особливості викладання в конкретних вікових групах школярів [239]. Звісно, що такі модулі доцільно використовувати у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах використовують з метою професійного розвитку вчителів Фінляндії [731, с. 126]. Учителі там щомісяця мають 2-3 дні підвищення кваліфікації, які є частиною їх педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не бажає відвідувати курси підвищення кваліфікації, керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їх прагнення до підвищення кваліфікації [699, с. 142].

Неперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії і стилю викладання вчителів, здатних до саморозвитку, наголошує Ю. Кіщенко, що забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню, а й ретельному технологічному опрацюванню. Головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку [230, с. 16]. Науковець, опираючись на Циркуляр Міністерства освіти і науки Англії «Базова підготовка вчителів: затвердження програм», в якому мета сучасної професійної підготовки пов'язується із задоволенням потреби школи в новому типі вчителя, який є суб'єктом педагогічної праці, називає основні принципи педагогічної освіти: забезпечення суб'єктної позиції студента в галузі саморозвитку, формування своєї особистості і моделювання своєї професійної діяльності; максимальне наближення змісту професійної підготовки вчителя до змісту його педагогічної діяльності. Вважаємо

ці принципи також важливими у підготовці майбутніх педагогів України до їхнього безперервного професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що заклади освіти Німеччини пропонують учителям гнучкі, мобільні й динамічні форми навчання, що стимулюють їх професійний розвиток. Серед *групових форм* професійного розвитку доцільно виокремити: кваліфікаційні атестаційні курси взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки для присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику; спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати вчителів до виконання нових професійних функцій; предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові й організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності [715, с. 717].

Важливу роль у професійному розвитку вчителів США відіграють колегіальні форми роботи, зокрема *асоціації вчителів*, основною метою діяльності яких є покращення якості освіти чи певних її галузей, підвищення навчальної успішності учнів і професійний розвиток учителів [708]. Загалом система підвищення кваліфікації в США надзвичайно поширена, оскільки має під собою матеріальне підґрунтя: вчитель, який продовж року навчався за будь-якою формою, має можливість отримати надбавку до зарплати. Раз на п'ять років учителі проходять обов'язкову сертифікацію для підтвердження учительської ліценції, що вимагає постійного професійного саморозвитку.

Погоджуючись з В. Ковальчуком [239], вважаємо, що Україна потребує створення нової системи не лише післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід, а й розробки системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки. Таким чином, здійснений нами аналіз вітчизняної й закордонної

педагогічної практики професійного саморозвитку дав можливість виокремити важливі ідеї для визначення концептуальних засад й окремих компонентів технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в Україні. Їх описано в наступному підрозділі.

Висновки до другого розділу

Центром сучасної парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливість самореалізації, саморозвитку в новому глобальному просторі.

Вища педагогічна освіта спрямована на досягнення багатьох цілей згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку тощо. Однією з таких цілей вважаємо підготовку у ВНЗ майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Для розробки ефективних шляхів і методів розвитку досліджуваної якості важливо проаналізувати стан підготовки фахівців до професійного саморозвитку в Україні й за кордоном.

Емпіричне вивчення практики підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дозволило зробити такі висновки:

- формування готовності до професійного саморозвитку на етапі фахової підготовки у ВНЗ відіграє особливе значення, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльні основи професійного саморозвитку майбутніх педагогів;

- аналіз практики підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку засвідчує епізодичне впровадження тих чи інших спецкурсів стосовно професійного саморозвитку, модернізацію змісту та технології педагогічної практики студентів; упровадження методичних рекомендацій щодо

формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку тощо, але це все має несистемний характер;

- здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Втім, недостатня увага аналізованих навчальних програм і навчальних дисциплін до висвітлення цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності, практично-операційної підготовки студентів стосовно професійного саморозвитку й інших важливих для формування досліджуваного нами феномену питань зумовила прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з проблеми підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку, а також про розроблення авторського спеціального курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», зміст якого в ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку;

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах;

- аналіз останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, дозволяє стверджувати, що значна їх частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для

професійного саморозвитку;

- доцільно використовувати передовий досвід фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Основний зміст другого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [597, 604, 605, 606, 615, 625 та ін.].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

3.1. Сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку в єдності адаптаційно-ознайомчого, пошуково-інформаційного, практично-орієнтованого, контрольного-рефлексивного, регулятивно-коригувального етапів.

Уважаємо, що проблему професійного саморозвитку майбутніх педагогів доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення.

Розкриваючи сутність поняття «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», після розгляду понять «саморозвиток», «професійний саморозвиток» (у першому розділі) варто уточнити сутність поняття «готовність».

П. Харченко наголошує, що питання взаємозв'язку саморозвитку особистості з самопізнанням знайшли відображення у змісті зарубіжних теорій особистості А. Маслоу [346], К. Роджерса [480], провідною ідеєю яких є залежність процесу особистісного розвитку від чинників, що складають внутрішній світ людини, а дійові прояви зумовлені внутрішньою готовністю сприйняти зовнішній вплив і відреагувати на нього. Співзвучні погляди на дану проблему мають Л. Анциферова [29], А. Брушлінський [80], І. Кон [254] та ін. Отже, проблему

професійного саморозвитку П. Харченко пропонує розглядати кризь призму готовності до його здійснення [640].

Оскільки процес саморозвитку професійних якостей майбутнього фахівця має бути цілеспрямованим, таким, що націлює людину на саморозвиток, організує професійне самозростання, вважає С. Некрасова, остільки є необхідність розглянути сутність готовності до нього [391]. Отже, у процесі спеціально організованої підготовки у педагогічному ВНЗ має відбуватися формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Готовність до різних видів діяльності досліджували М. Артюшина [30], О. Гончарова [132], Т. Гуцан [145], М. Дьяченко [171], О. Керницький [225], Л. Кондрашова [257], О. Кривильова [275], М. Кулакова [294], О. Павленко [419], О. Серняк [512], В. Улич [569], Н. Чорна [670] та ін.

Складним особистісним утворенням, своєрідною системою, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу, вважає готовність до трудової діяльності В. Моляко [287].

У контексті функціонального підходу (М. Левітов [312], А. Андреева [24], Ф. Рекешева [477] та ін.) психологічна готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення відповідних результатів діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації потрібного досвіду. За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності [414].

У межах функціонального підходу готовність розглядається як певний психічний стан індивіда; при цьому підкреслюється тимчасова характеристика

(готовність розглядається в тимчасовому стані, як короткочасна або довготривала); вона пояснюється як вміння себе мобілізувати психічно і фізично. Услід за Ю. Бабанским [36], В. Шадриковим [677] та ін. А. Чурсіна визначає готовність як прояв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, які зумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю. Таким чином, готовність А. Чурсіна розуміє як інтегровану якість особистості, що припускає єдність мотиваційної та процесуальної систем діяльності, необхідну для саморозвитку та самовдосконалення [674].

Ряд науковців – О. Гончарова [132], О. Кривильова [275], М. Кулакова [294], О. Павленко [419], К. Рейда [475], Л. Савенкова [493], О. Серняк [512], С. Тарасова [555], В. Уліч [569], П. Харченко [640], Т. Шестакова [682] та ін. – є представниками особистісного підходу до визначення готовності, тобто розуміють її як психічний стан і характеристику особистості.

Розглянемо спочатку готовність як складне особистісне утворення, потім професійну готовність та готовність до професійного саморозвитку.

Є. Зеєр розглядає готовність як бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю і як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Основними компонентами готовності, на думку дослідника, є такі:

- мотиваційний – потреба у праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії; матеріальна зацікавленість;
- пізнавальний – розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети;
- емоційний – гордість за професію, естетичне ставлення до професійної майстерності;
- вольовий – уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети [186, с. 23].

Розглядаючи готовність у контексті проблеми розвитку акмеологічної культури майбутнього магістра, А. Деркач зазначає, що дослідження готовності

здійснюються у трьох площинах: індивідуально-особистісній (готовність як комплекс різноманітних властивостей; інтегральне, цілісне утворення), функціональній (готовність досліджується як короткотривалий або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції та мобілізуються фізичні й психічні ресурси) й особистісно-діяльнісній (готовність визначається як цілісний прояв усіх аспектів особистості, що забезпечують ефективність діяльності) [150].

Для того, щоб особистість була готова до чогось, їй необхідно мати здібності та сукупність набутого досвіду, вважає О. Остроумова. Цей досвід можна формувати за трьома напрямками: знання; вміння та навички; самовизначення. Самовизначення особистості є свідомим актом виявлення й утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Науковцем визначено такі етапи самовизначення: встановлення людиною власних особливостей, рис, якостей, здібностей; вибір критеріїв, норм і оцінювання себе; визначення своїх вже наявних на сьогодні якостей, прийняття або неприйняття себе, того, що можна зробити сьогодні в разі невідповідності необхідним нормам; передбачення своїх завтрашніх потенційних можливостей, прийняття або неприйняття себе як відповідного нормам у ситуації завтрашнього дня; побудова близьких, середньотривалих і віддалених цілей; перегляд критеріїв оцінок у зв'язку зі зміною цінностей і менталітетів у собі і суспільстві; пересамовизначення – людина заново приймає або не приймає себе, потім цикл може відновитися [417].

Важливим завданням системи освіти України нині є формування персоналізованої готовності кожної людини до саморозвитку, наголошує Л. Зязюн, до виконання громадянського обов'язку найістотнішого прояву природовідповідних творчих можливостей і обов'язку самозабезпечення себе в соціумі на рівні необхідних життєвих запитів та інтересів засобами учіння й виховання в інституціональних закладах держави, з підготовкою себе до самоучіння, самовиховання, самовияву творчої активності й самоідентифікації впродовж життя. Як стверджує науковець, три етапи готовності до саморозвитку, зокрема підготовчий, інтегруючий і креативний є базовими структурними

складовими для пояснення і забезпечення процесу становлення та розвитку компетенцій суб'єктів учіння, які дозволяють їм більш-менш комфортно адаптуватися до соціальних змін, знайти внутрішні ресурси для збагачення знаннєвого і почуттєвого потенціалу, модернізувати професійні уміння та світоглядні орієнтації [196].

У цьому контексті М. Дьяченко та Л. Кандибович [171] виокремлюють тривалу (загальну або завчасну) і тимчасову (ситуативну) готовність. На думку науковців, на відміну від тимчасової готовності, яка відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації у вигляді внутрішньої налаштованості на певну поведінку, змобілізованості усіх сил на активні та доцільні дії, тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до професії, організованість, уважність, самовладання тощо), її досвід, знання, навички, уміння, необхідні для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Тобто, у найзагальнішому вигляді, тривала готовність є структурою, до якої входить: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; адекватні вимогам діяльності, фаху, риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички та вміння; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [90].

Відтак, стан психологічної готовності має складну динамічну структуру та є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових аспектів психіки людини відповідно до зовнішніх умов і майбутніх завдань [415].

Професійну готовність дослідники (О. Безпалько [53], О. Дубасенюк [160], В. Поліщук [444] та ін.) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності [444].

У цьому зв'язку О. Павленко [419], погоджуючись з К. Дурай-Новаковою, вважає, що професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою й основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості, складним структурним утворенням, ядром якого є позитивні

установки, мотиви й усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять також комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, певний досвід їх застосування на практиці. К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність зі спрямованістю та стійкими установками на фахову діяльність. При цьому готовність – це не поєднання якостей і психічного стану особистості. На думку науковця, психічний стан, що не є якістю особистості, може переходити протягом діяльності в якість. Якщо готовність функціонує в певний обмежений проміжок часу, її можна назвати станом, якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, варто говорити про готовність як про якість особистості [165].

Визначаючи структуру професійної готовності, К. Дурай-Новакова вирізняє в ній п'ять компонентів, а саме: мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви діяльності); орієнтаційно-пізнавальний (знання й уявлення про зміст професії, вимоги фахових ролей, способи вирішення професійних завдань); емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль, вміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); операційно-діяльнісний (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості; адаптація до вимог професійних ролей і до умов фахової діяльності); установочно-поведінковий (налаштованість на сумлінну працю) [165].

Готовність студентів до професійного саморозвитку є, на думку К. Соцького, особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у фаховій діяльності з метою успішного просування в ній [538].

Нове звучання отримала проблема формування готовності до професійного саморозвитку особистості у рамках гуманістичної педагогіки, яка виникла в 60-80 роках ХХ століття і пов'язана з іменами А. Маслоу [346], К. Роджерса [481] та ін.

Готовність до професійної діяльності С. Некрасова розуміє як цілісний стан підготовленості людини до неї, що забезпечує її фахову спрямованість, дає змогу швидко адаптуватися до професійного середовища й успішно виконувати свої функціональні обов'язки. Готовність до професійного саморозвитку розглянуто як інтегративну сукупність якостей особистості, набутих у фаховій підготовці, й інтернальних здібностей до професійних самозмін, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексійного [391].

Готовність до педагогічної діяльності як інтегративну професійну якість вчителя, що забезпечує перехід від системи підготовки у ВНЗ до системи професійної діяльності досліджувала І. Колеснікова. Зміст і структуру готовності автор надає у вигляді блоків, які містять усвідомлення випускником педагогічного ВНЗ місця й функціональних можливостей своєї педагогічної діяльності в конкретній соціокультурній ситуації; індивідуально-гуманну орієнтацію, здатність бути носієм соціокультурних і професійних цінностей у життєдіяльності інших людей; наявність конкретної позиції вчителя, фахової компетентності, відповідність підготовки майбутнього вчителя сучасному рівню розвитку науки про педагогічну діяльність, передовим педагогічним технологіям [244].

Підтверджує сказане Т. Шестакова, яка розглядає готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення як цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що є сукупністю взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних і операційно-діяльнісних детермінант безперервного фахового зростання учителя-вихователя, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту в професійній діяльності педагога [682, с. 16].

Аналіз діяльності педагогів дозволяє О. Гомонюк умовно виділити дві органічно пов'язані між собою сторони їхньої професійної готовності: теоретичну та практичну готовність до виконання покладених на них функцій. Основа теоретичної готовності – педагогічні знання й мислення. Практична готовність

визначається професійно-педагогічною спрямованістю і системою педагогічних умінь, що дозволяють реалізувати цю спрямованість [127].

Професійна готовність учителя, на думку А. Кужельного, – це інтегративна професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя, що є системою взаємозалежних структурних компонентів, до яких належать особистісні та процесуальні аспекти. Різноманітність підходів щодо пояснення феномена готовності до професійного саморозвитку дозволяє трактувати її як інтегративну якість особистості педагога-професіонала, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник фахової компетентності майбутніх учителів, мету професійного самовдосконалення [284].

Підтверджує сказане І. Гавриш, вважаючи професійну готовність педагогів інтегрованим особистісним утворенням, що є регулятором і умовою успішної фахової діяльності педагогів [106, с. 25].

А. Деркач вважає, що готовність до саморозвитку є цілісним проявом внутрішньої активності особистості у подоланні внутрішніх суперечностей і творчій реалізації планів і програм самоздійснення; це складне, комплексне психічне утворення, сплав компонентів, що мають динамічну структуру, між якими є функціональні залежності [152]. П. Горностаєв розуміє готовність до саморозвитку як системне явище ситуативної або довгострокової, стійкої готовності, що є діалектичною єдністю психічних процесів і властивостей особистості. Готовність – це система особистісної та функціональної, а також змістовної й оціночної категорії. Виділені блоки – це різні форми прояву готовності, що зустрічаються в реальній життєдіяльності суб'єкта [133].

Теоретичні дослідження наявних психологічних концепцій саморозвитку особистості дозволили С. Кузіковій стверджувати, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їх самоактуалізація і встановлення між ними певних функціональних зв'язків. Звідси випливає важливість іншого боку цілісної системи саморозвитку

особистості, структурні складові якого є мотиваційно-вольовими регуляторами саморозвитку і забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін. Це – мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку [287, с. 158].

Погоджуючись з С. Кузіковою [287], вважаємо готовність до саморозвитку надзвичайно важливим моментом саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого та керованого процесу позитивної особистісної зміни.

Готовність до професійного саморозвитку не часто була предметом спеціальних досліджень, на відміну від готовності до діяльності в цілому.

Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку [532].

Цілком погоджуємося з О. Остапчук, яка вважає, що орієнтирами й показниками вищої педагогічної освіти повинні стати не лише традиційні критерії – рівень знань, працевлаштування, а й прояв суб'єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації. На думку науковця, однією з ключових проблем вищої педагогічної освіти є формування в майбутнього педагога готовності до професійного саморозвитку в процесі самопроекування особистісних і професійних якостей. Зауважимо, що О. Остапчук акцентує увагу на такому явищі, як професіоналізація, під якою розуміє формування позиції, інтеграцію особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків. І саме професіоналізація, зазначає науковець, як психологічна категорія відображає процес саморозвитку особистості протягом життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку та структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування й регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху [416, с.13].

У Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя) стверджується, що основна відповідальність за безперервний професійний розвиток лягає

на педагогічних і науково-педагогічних працівників, функцією яких є відтворення і збагачення кадрового потенціалу держави. Саме до цієї категорії персоналу висувається вимога органічного поєднання можливостей різних (формальної, неформальної й інформальної) складових системи педагогічної і науково-педагогічної освіти. Крім того, прискорення й радикалізація суспільних змін виражається в ускладненні, швидкій інформатизації всіх аспектів життєдіяльності, економічному зростанні й запиті у фахівцях дослідницько-інноваційно-майстерного типу. Це вимагає посилення ролі вищих (магістерського, докторського) формальних освітніх рівнів (а також і науково-педагогічних кадрів), спонукаючи до розбудови цілісної системи неформальної й інформальної освіти, зокрема освіти дорослих. Адже, наприклад, у тридцяти країнах Організації економічного співробітництва і розвитку тільки один відсоток населення після 40-річного віку перебуває у формальній освіті, пов'язаній зі здобуттям певного освітнього рівня (за Міжнародною стандартною класифікацією освіти) [234].

Незважаючи на те, що серед основних вимог до особистості учителя-професіонала вчені виділяють професійно-педагогічні знання, уміння і навички; розвинену емпатію та високий ступінь емоційної стійкості й самоконтролю; відповідальність і творчий підхід до діяльності; розвинену професійну самосвідомість; майстерність слова; мотиваційно-ціннісне ставлення до праці та педагогічну спрямованість та ін., основою ефективності педагогічної діяльності, як стверджує З. Крижановська, є постійне прагнення педагога до саморозвитку [276], що вимагає від нього відповідної готовності.

Готовність до професійного саморозвитку, вважає О. Колодницька, є неперервним, цілеспрямованим процесом, який ґрунтується на свідомому прагненні до особистісного й фахового зростання і характеризується єдністю когнітивного, емоційно-особистісного, діяльнісно-поведінкового компонентів, здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями, прагненнями й виявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу [245, с. 14]. На думку М. Поплавської, готовність

майбутнього фахівця до професійно-особистісного саморозвитку – це усвідомлена потреба в найбільш повній реалізації, розвитку й використанні своїх здібностей і потенційних можливостей у практичній діяльності та їх самовдосконаленні [451].

Готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку Л. Бондаренко розуміє як інтегровану професійну якість фахівця, яка проявляється у мобілізації духовних сутнісних сил особистості, характеризує наявність і певний рівень мотивації, цінностей, знань, умінь, досвіду самотворчої діяльності, забезпечує здійснення та високу ефективність професійного саморозвитку у відповідній діяльності [73].

О. Остапчук визначає готовність до професійного саморозвитку як здатність майбутнього вчителя здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури, корекцією педагогічної діяльності, подоланням бар'єрів, контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури в цілому [416, с. 15].

Найбільш повне, на наш погляд, визначення «готовності до професійного саморозвитку», яке узагальнює, по-суті, усі попередні, пропонує А. Чурсіна, розуміючи під цією якістю здатність людини реалізувати на практиці власний суб'єктний досвід в галузі фахового самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності [674].

Варто також ураховувати, як записано в Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя), що педагогічна і науково-педагогічна діяльність (як професійна) зумовлює суттєві персональні деформації (професійного походження). Найпоширенішими з них є такі:

- посилення акцентуацій характеру, фіксація і загострення саме тих схильностей, які упродовж професійної підготовки проявлялися лише як тенденції, що впливають на особливості взаємодії з учнями, студентами, світосприйняття, ставлення до себе й інших людей;

- зміна структури цілепокладання, за якої виникає пріоритет локальних, проміжних цілей над перспективними, предметоцентрична орієнтація;
- девальвація методологічних і загальнотеоретичних знань, переважання прагматичних настанов, неусвідомлення значущості загальнотеоретичної підготовки, нездатність використати її переваги в конкретних практичних ситуаціях, самостійно розробити стратегію педагогічної і науково-педагогічної діяльності, прагнення отримувати готові «рецепти», універсальні алгоритми, методичну допомогу;
- поява «комплексу загрози авторитету», сприйняття дій оточуючих як таких, що спрямовані проти особистості педагогічного, науково-педагогічного працівника, містять невизнання його компетентності;
- ригідність сприйняття, мислення, поширення мовних штампів й експресивних засобів самовираження;
- відчуття певної самодостатності, гальмування й припинення професійного розвитку;
- неправомірне втручання в життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять до компетенції педагога;
- закріплення й актуалізація недоцільних систем психологічного захисту, навіть якщо ситуація цього не вимагає;
- жорстка фіксація, закостенілість, стереотипність у професійній позиції, її абсолютизація;
- «емоційне вигорання» як стан виснаження, який супроводжується цинізмом, негативною оцінкою педагогічної і науково-педагогічної праці в цілому, негуманним ставленням до учнів, студентів, почуттям спустошеності, втоми, некомпетентності й неуспіху в професійній сфері;
- тривожність, що потребує пошуку безпеки, прагнення зберегти наявну ситуацію, а відтак зумовлює педагогічний і науково-педагогічний консерватизм, несприйняття нового, прагнення будь-що доводити свою правоту;

- формування настанов, стереотипів, звичок, що стосуються як внутрішніх механізмів регуляції (жорстко фіксованих ставлень), так і зовнішніх проявів (стилю поведінки) [234].

Виникнення особистісних деформацій професійного походження призводить до суттєвого зниження якості професійної діяльності. Отже, необхідно враховувати цей аспект у процесі фахового розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Саме тому науковці вважають стратегічною метою системи фахового зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників забезпечення умов для їхнього безперервного професійного розвитку і саморозвитку, формування відповідних потреб. Це може бути досягнуто шляхом реалізації низки тактичних цілей:

- розроблення й запровадження соціальних мотивацій (стимулів і заохочень) актуалізації потреби в безперервному підвищенні професіоналізму всіх категорій педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- створення умов для утримання фахівців у сфері педагогічної і науково-педагогічної діяльності;
- розвиток післядипломної педагогічної й науково-педагогічної освіти, включаючи періодичне підвищення кваліфікації учителів і викладачів, розроблення засад і технологій навчання дорослих;
- кількісне збільшення та якісне поліпшення аспірантури й докторантури як основних інститутів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- підвищення уваги до проблем персонального розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, передусім до тих змін, що відбуваються протягом професійної діяльності, створення умов для оптимізації і гармонізації тенденцій професійного вдосконалення [234].

Зазначене повною мірою стосується організації психолого-педагогічної й фахової підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на становлення учня як

особистості, громадянина, на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації. Діяльність педагога надзвичайно різноманітна, оскільки він повинен уміти викладати, займатися виховною роботою, здійснювати класне керівництво, займатися організаторською, методичною, позашкільною, науково-дослідною та діяльністю, спрямованою на самоосвіту, самовиховання, безперервний професійний саморозвиток. Це потребує від педагога особливих індивідуальних якостей, здатності адаптуватися до професійного середовища та успішно виконувати свої функціональні обов'язки, прогресивної системи цінностей, а головне – осмисленого ставлення до себе як суб'єкта фахової діяльності, що вимагає від нього готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Підсумовуючи, *«готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку»* визначаємо (спираючись на О. Остапчук, А. Чурсіну та ін.) як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості, й реалізувати на практиці власний суб'єктний досвід у галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

У наступному підрозділі розглянемо компоненти, критерії та показники готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

3.2. Структура готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Визначення специфіки професійного саморозвитку майбутніх педагогів, обґрунтування його мети, засобів і умов неможливе без усвідомлення сутнісних ознак готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку. Це положення зумовлює аналіз структури базового поняття нашого дослідження.

З метою з'ясування особливостей професійної діяльності майбутніх педагогів ми вдалися до вивчення законодавчих актів і нормативних документів. Згідно з документом «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [455], підготовка майбутніх учителів відбувається за галуззю знань «Освіта» (шифр галузі – 01) за такими найменуваннями спеціальності: Дошкільна освіта (код спеціальності – 012), Початкова освіта (код спеціальності – 013), Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) (код спеціальності – 014), Професійна освіта (за спеціалізаціями) (код спеціальності – 015), Спеціальна освіта (код спеціальності – 016), та Фізична культура і спорт (код спеціальності – 017).

На основі аналізу документів з'ясовано, що вчителі у Класифікаторі професій ДК 003:2010 віднесені до розділу (коду) 2 класифікаційного угруповання «Професіонали». Це угруповання містить широке коло професій, зокрема, професіонали в галузі фізичних, математичних і технічних наук, наук про життя та медичних наук, викладачі (викладачі середніх навчальних закладів, учителі початкової школи та працівники дошкільних закладів (з дипломом про вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, вчителі спеціалізованих навчальних закладів) та інші професіонали [231]. Педагогічним працівником, згідно з Законом України «Про загальну середню освіту» [181], повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність і якість своєї роботи, фізичний і психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти. Перелік посад педагогічних працівників системи загальної середньої освіти встановлюється Кабінетом Міністрів України.

У Законі України «Про освіту» сказано, що освіта – основа інтелектуального, духовного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Метою освіти є всебічний розвиток людини як

особистості та найвищої суспільної цінності, розвиток її розумових і творчих здібностей, професійних знань і компетентностей, забезпечення її успішної соціалізації в мінливих соціальних умовах, сприяння розвитку особистостей, готових до свідомого суспільного вибору, діяльності в умовах громадянського суспільства заради примноження інтелектуального й культурного потенціалу Українського народу і забезпечення сталого людського розвитку в Україні [183]. У Статті 47, яку присвячено професійному розвитку та підвищенню кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, наголошується, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту та будь-які інші види і форми професійного зростання.

Згідно з Національною рамкою кваліфікацій, що впроваджується з метою введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин, сприяння національному й міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці, майбутні педагоги відповідають 6-ому (бакалавр) та 7-ому (магістр) рівням. 6-й рівень передбачає здатність до вирішення складних професійних завдань і управління комплексними проектами. На 7-ому рівні студент має володіти спеціалізованими концептуальними знаннями, набутими упродовж навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; вміти розв'язати складні завдання й проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто за умов неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог; зрозуміло й недвозначно доносити власні висновки, а також знання та пояснення, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються. Рівень їхньої автономності і відповідальності окреслено прийняттям рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів і прогнозування [469].

Для визначення структури «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» необхідно з'ясувати існуючі вимоги до спеціалістів освітньої галузі.

Відтак, випускник педагогічного ВНЗ повинен мати організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні здібності, крім того, найважливішими професійними якостями педагога мусять бути визнані працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення власного професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці. Особливої важливості набувають людські якості педагога, які є професійно значущими передумовами створення сприятливих стосунків у навчально-виховному процесі: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна урівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, принциповість, чуйність, емоційна культура та ін. Надзвичайно важливими є такі професійні якості, як: володіння предметом викладання, методикою його подання, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння і навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування та інші якості [180].

Зазначимо, що наведені вміння характеризують професіонала з високим рівнем освіченості та культури, сформувати якого покликана система сучасної освіти. Ці вимоги знаходять своє відображення в навчальних планах, програмах навчальних дисциплін і мають бути відображені в структурі готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

Проблема визначення складових, критеріїв і показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є досить

складною. Це зумовлено тим, що «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» має інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють різноманітні чинники: особистісні, соціальні.

Вважаємо, що поняття «структури готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» певним чином пов'язане з кожним складником, що відображає характер розташування елементів, взаємодію їхніх аспектів і властивостей у системі. Варто зауважити, що у визначеннях самого поняття «структура» існують розбіжності. Ми поділяємо погляд тих дослідників [40], які вважають, що структура містить не тільки схему взаєморозташування, впорядкованості елементів системи, а й самі ці елементи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до визначення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку». Незважаючи на численні роботи, в яких розглядаються компоненти, критерії, показники, складові досліджуваної якості [232, 416, 445, 657 та ін.], не існує усталеного визначення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку».

У науковій літературі сутність поняття «структура» (з лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) визначається як спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь [578, с. 611].

Ураховуючи, що готовність майбутнього учителя до безперервного професійного саморозвитку є багатоаспектним особистісним утворенням, її структуру можна представити як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного, організаційно-діяльнісного; емоційно-вольового; інформаційно-пізнавального, рефлексивно-оцінного.

Під рівнем сформованості готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку ми розуміємо наявність відповідної мотивації, ступінь оволодіння знаннями та реалізації майбутнім учителем

здібностей, особистісних якостей тощо. Визначити рівень сформованості готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку – означає надати кількісну та якісну характеристику стану її основних критеріїв і показників.

У визначенні критеріїв «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» виходили з їхнього розуміння як певного еталону, на основі якого здійснюється оцінка і який виражає вищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівняння з цим еталоном реальних явищ уможливить встановлення ступеня їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Кожний з показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» розглядаємо як елемент відповідного критерію, погоджуючись з О. Макаровою стосовно того, що показник має відображати окремі властивості й ознаки цілісного об'єкта і бути засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення. При цьому показник, виступаючи вимірювачем критерію, має характеризуватися конкретністю й діагностичністю, доступністю для спостереження, обліку й фіксації. Кожний критерій включає до себе групу показників, які характеризують його якісний і кількісний бік [331].

Проведене нами дослідження показало, що сучасні науковці, вивчаючи проблему професійного саморозвитку фахівців і готовність, зокрема майбутніх учителів до різного виду професійної діяльності, по-різному підходять до відбору компонентів, критеріїв і показників. Так, С. Кузікова до сутнісних категорій (параметрів, характеристик), що задають критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості відносить наступні:

- усвідомленість власного внутрішнього світу і своїх взаємовідносин із зовнішнім світом;
- рефлексія (самопостереження і самоаналіз);
- довільність, саморегуляція, відповідальність за власний саморозвиток;
- джерело детермінації, модальність інтенціональності саморозвитку;
- наявність мети саморозвитку;

- пізнавальна активність;
- творчість (самотворення), експансія, трансцентентність;
- глибина зміни певної сфери психічної реальності людини, емоційно-вольового компоненту, поведінкового, характерологічного, самосвідомості: «Я-концепція», концепція життя, цілі, мотиви, цінності, смисложиттєві орієнтації [287, с. 133-134].

Цінним для нашого дослідження стосовно виокремлення структурних компонентів готовності студентів до безперервного професійного саморозвитку є критерії саморозвитку особистості, визначені С. Кузіковою. Внутрішнім інтегративним критерієм саморозвитку як суб'єктної діяльності є актуалізованість психологічних ресурсів (структурних складових цілісної системи) особистісного саморозвитку – потреба, умови і механізми саморозвитку. Цей критерій є, на думку науковця, суб'єктивним. Зовнішніми критеріями саморозвитку науковець вважає сформованість ставлення до саморозвитку як цінності – ціннісна орієнтація на саморозвиток, яка зовні проявляється в пізнавальній і творчій активності, експансії, розширенні меж можливого, самопоглибленні, самозбагаченні, автентичності; сформованість рефлексивної саморегуляції, яка зовні проявляється в життєздатності особистості, її психічному стані, усвідомленості життя, задоволеності самореалізацією, інтернальності, толерантності до новизни, гнучкості в організації життєдіяльності [287, с. 191].

Критерії та показники успішності саморозвитку студентів визначено Я. Москальовою: мотиваційно-ціннісний (позитивне ставлення та стійкий інтерес до саморозвитку); когнітивний (сформованість сукупності знань про основи саморозвитку людини); особистісно-процесуальний (сформованість умінь і якостей, необхідних для здійснення саморозвитку – перцептивно-гностичних, проективно-організаційних, комунікативних, регулятивних, рефлексивних) [375].

Н. Калініна у дослідженні «Саморозвиток студентів педагогічного коледжу в умовах навчальної діяльності» визначає такі структурні компоненти саморозвитку: рефлексивний, самопізнання, самовизначення, саморегулюючий і

самореалізації [215]. Робота студента із самозміни в умовах навчальної діяльності починається з критичного ставлення до себе, до результатів власної діяльності. Це стимулює його до вивчення й оцінки своїх особистісних якостей, пізнання власного внутрішнього світу. Самопізнання активізує самовизначення, яке призводить студента до самостійного вибору навчальних цілей, завдань. Саморегуляція служить умовою і засобом здійснення самореалізації, можливої при вирішенні протиріччя між «бажаю» і «можу». Самореалізація дозволяє максимально проявити свій потенціал у навчальних ситуаціях, включаючи як ставлення до завдання, так і відносини з іншими учасниками навчальної праці.

Для того, щоб представити саморозвиток особистості концептуально, Н. Крилова з'єднує різноманітні механізми саморозвитку в шість функціональних блоків, які названі базовими: самоорганізації, самовизначення, самопізнання, саморегуляції та самореабілітації, самореалізації, самоосвіти [278, с. 34; 445].

В основі їх взаємодії лежать блоки самовизначення і самоорганізації, що працюють у режимі постійного забезпечення всіх форм саморозвитку особистості, а також збереження її цілісності. Інші чотири – спеціалізовані. Кожен з блоків виконує певні функції [445].

На думку Н. Крилової, за допомогою функцій самовизначення забезпечується ситуативний вибір позиції, вчинку, судження, оцінки, суб'єкта спілкування і взаємодії. За допомогою самоорганізації особистість забезпечує, планує, оперативно організовує, контролює ті чи інші форми своєї життєдіяльності [278, с. 62]. Функція самопізнання – скерувати розуміння діяльності та поведінки, усвідомлення себе, розкрити для себе особливості самосвідомості. Функція саморегуляції й самореабілітації – постійна корекція, адаптація, збереження та відновлення цілісності «Я» і життєзабезпечення всього організму. Роль самореалізації в усіх формах прояву саморозвитку – спрямування особистості на максимальне розкриття творчих здібностей, на адекватну і гнучку поведінку, на виконання дій, відповідних очікуванням інших і власним завданням. Функція самореалізації – розкриття потенціалу особистості. І, нарешті, функція самоосвіти

– вдосконалення мислення, почуттів і волі особистості, а також її практичних умінь і навичок [445].

Ми поділяємо точку зору С. Беличевої, яка також виділила показники саморозвитку особистості, що є основою особистісної характеристики майбутнього соціального педагога. До них належать: наявність позитивно орієнтованих життєвих планів, професійних намірів, ставлення до навчальної діяльності, розвиток корисних знань, навичок, інтересів, адекватність ставлення до педагогічних впливів, колективістські прояви, критичність, здатність правильно оцінювати інших, самокритичність, самоаналіз, здатність до співпереживання, емпатія, вольові якості, зовнішня культура поведінки, відмова від вживання алкоголю, куріння, лихослів'я [48, с. 16].

Критеріями й показниками культурного саморозвитку майбутніх учителів О. Химченко визначила: когнітивний (рівень сформованості загальнокультурних знань, знань про сутність саморозвитку, джерела, форми та способи культурного саморозвитку); мотиваційно-ціннісний (потреба й інтерес до самостійного освоєння культурної спадщини людства; спрямованість особистості на культурний саморозвиток; розуміння майбутніми учителями значущості культурного саморозвитку упродовж підготовки до професійної діяльності, здатність до визначення цілей культурного саморозвитку, усвідомлення необхідності самоорганізації); діяльнісний (систематичність та якість саморозвитку в контексті культури); рефлексивний (навички аутодіагностики, самоаналізу, рівень самооцінки домагань, здатність до подолання труднощів у власному культурному саморозвитку) [644].

Компоненти мотивації професійного саморозвитку особистості визначають М. Вієвська та Л. Красовська [232, с. 82], з-поміж них: світоглядний компонент, в основі якого лежить усвідомлення процесу професійного саморозвитку; ціннісно-орієнтаційний компонент, який будується на соціальній відповідальності «Я-концепції» фахівця; діяльнісний компонент як інтегральне утворення, що характеризує особливості навчально-професійної діяльності.

У структурі творчого саморозвитку майбутніх педагогів як складного особистісно-професійного утворення Е. Кокаревою [242] виокремлено п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, творчий, організаційний і рефлексивний. Виділеним компонентам відповідають мотиваційно-розвивальний, пізнавально-творчий, креативно-процесуальний, організаційно-діяльнісний і аналітико-результативний критерії. Їх провідними показниками є усвідомлення необхідності творчого саморозвитку, розвиток потреби в евристичному навчанні, усвідомлення потреби в професійній творчій самореалізації (мотиваційно-розвивальний критерій); якість знань про розвиток творчого потенціалу та технології розвитку творчої особистості, ступінь оволодіння інформацією про професійний творчий саморозвиток й евристичну діяльність, здатність до пошуку інформації про розвиток творчих якостей (пізнавально-творчий критерій); ступінь оволодіння прийомами евристичної діяльності, ступінь опанування методами та прийомами вирішення творчих завдань і розв'язку суперечностей, регулярність і систематичність виконання вправ і завдань для підвищення рівня креативності (креативно-процесуальний критерій); здатність визначити цілі та завдання творчого саморозвитку, вміння скласти програму творчого саморозвитку та план організації евристичного заняття (організаційно-діяльнісний критерій); спроможність оцінити рівень своєї креативності, здатність проаналізувати відповідність власного рівня творчого саморозвитку в результаті евристичної діяльності, усвідомлення перспективи творчого саморозвитку (аналітико-результативний критерій). Досить оригінальну структуру саморозвитку особистості подає М. Щукіна, визначаючи такі елементи: суб'єкт-особистість, об'єкт-життєва подія, суб'єкт-об'єктне ставлення-управління. Одиницею аналізу саморозвитку особистості науковець вважає момент переходу особистості з «Я-теперішнього» до «Я-майбутнього» [687].

Важливими в контексті нашого дослідження є показники професійного саморозвитку особистості, визначені О. Остапчук: обсяг знань і система уявлень про суть професійної діяльності й вимоги професії до особистості фахівця, його

професійних знань, умінь, навичок (змістово-мотиваційний критерій); виражена фахова спрямованість, емоційна привабливість професії, позитивна мотивація та готовність чітко самоорганізувати свою діяльність, наявність планів саморозвитку (організаційно-діяльнісний критерій); уміння володіти різними педагогічними і психологічними технологіями та методами самовиховання, уміння долати труднощі на цьому шляху й досягати поставлених цілей у професійному саморозвитку (технологічний критерій) [416, с.14-15].

У структурі професійного саморозвитку О. Чудіна виокремлює наступні чотири складові: самосвідомість, самооцінка, самоорганізація, самоуправління. Самосвідомість характеризується логічністю пояснень, обґрунтованістю висновків на основі практичного досвіду, поповненням знань про себе як майбутнього фахівця та про ідеальну модель професійної діяльності. Без глибокого розуміння себе, своїх прагнень, без адекватної оцінки власних здібностей неможливі чіткі професійні цілі та послідовність у їхньому досягненні. Несформованість ставлення до себе як майбутнього педагога гальмує професійний саморозвиток, оскільки саме через самоусвідомлення, студент розуміє невідповідність власних якостей вимогам професії і тим самим спонукає себе до змін, формує своїми діями й вчинками власну особистість. Самооцінка проявляється в усвідомленні власних професійних якостей та цих якостей в інших студентів. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності передбачає усвідомлення особистісної значущості й смислу своєї діяльності. Самоуправління характеризується такими ознаками: прогнозування результатів власної педагогічної діяльності, її рефлексія. Розвиток цього компонента пов'язується з умінням майбутнього педагога організувати власні дії, в яких зафіксовано значущі для нього смисли, визначити ієрархію переваг, про які він здатний собі відзвітувати, виявити що йому потрібно. Самоуправління є творчим процесом. Він складається з аналізу суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв, оцінки якості, прийняття рішень до дій, контролю, корекції. Вищеназвані компоненти пов'язані між собою, позитивні зміни одного є причиною розвитку іншого [672].

Г. Полоз у структурі професійного саморозвитку виокремлює компоненти (самопізнання, самореалізація, самовизначення); критерії та показники, зокрема усвідомленість важливості самопізнання в процесі професійного зростання (показники – усвідомлення мети й потреб самопізнання та саморозвитку, а отже, їхніх компонентів; сформованість здатності до саморегуляції та шляхів формування якостей, мотивації до самопізнання); психологічну готовність до саморозвитку (характеризується такими показниками: розвиненість компонентів психологічної культури; систематичне поповнення знань про власну Я-систему, прояв потреби в психологічній обізнаності як рушія самопізнання і саморозвитку особистості); внутрішні сили особистості (має такі показники: розвиненість провідних професійно-значущих якостей і суб'єктних здібностей; розвиток умінь саморегуляції, прояв самостійності в навчальній діяльності, мисленні й взаєминах як інтенції суб'єктності особистості) [445].

В. Семиченко окреслила такі складові професійного саморозвитку:

- визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій;
- діагностування якостей конкретного фахівця;
- визначення напрямків самовдосконалення, виходячи з бажаного результату і наявних якостей;
- складання програми самовдосконалення для конкретної особи;
- визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення;
- реалізація програми самовдосконалення;
- оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення;
- внесення коректив у поточний перебіг подій;
- оцінювання загальних результатів реалізації програми і, за потреби, ухвалення нової програми;
- визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення [507, с. 54-55].

Структура потенціалу професійного саморозвитку викладача вищої школи, на думку Р. Цокур, передбачає у своєму складі наявність трьох компонентів:

аксіологічного, що обіймає сферу потенціалу ціннісного ставлення; когнітивного, який відображає царину пізнавального ставлення, і праксеологічного, що опікує поле його перетворювального ставлення до самого себе як індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта педагогічної діяльності, а також відповідних їм функцій, а саме:

- самопереосмислення, що зумовлює зародження нових потреб у змінах своєї особистості та діяльності на підставі усвідомлення її наявних професійних (інтелектуальних, освітніх, комунікативних, емоційно-вольових, творчих) ресурсів, невикористаних резервів і нових потенційних можливостей з подолання причин реальних утруднень, проблем;

- самовизначення, що зумовлює вибір способів зміни особистісних можливостей і конструктивного розв'язання значущих професійних проблем з урахуванням індивідуального досвіду, а також через пошук шляхів і нововведень для задоволення нових потреб у своїй прогресивній самозміні;

- самореалізації, що зумовлює практичне втілення змін своєї особистості та діяльності через прийняття нових цілей як керівництва до дії, контролю змісту самозмін і показників їх результативності, коректування умов здійснення самозмін задля уникнення можливих негативних наслідків [657]. Вважаємо визначені компоненти й функції важливими для нашого дослідження.

Ю. Прудковських та Н. Тимошенко [460] визначають такі складові професійного саморозвитку майбутніх фахівців – професійне самопізнання та самовиховання. Поняття самопізнання вони визначають як процес свідомого управління розвитком своїх особистісних якостей і здібностей, посиляючись при цьому на дослідження В. Квас [223]. Питання професійного самопізнання набувають особливої актуальності для особистості впродовж навчання у вищому навчальному закладі, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості. Найважливішим завданням ВНЗ є стимулювання потреб у професійному саморозвитку майбутніх фахівців. Іншою складовою професійного

саморозвитку майбутніх фахівців, на думку науковців, є самовиховання. Якщо характерною ознакою професійного саморозвитку є те, що він не є залежним від волі та свідомості людини, то самовиховання – це процес, у якому розвиток сил і здібностей знаходиться під контролем свідомості й керується особистістю. Професійний саморозвиток і самовиховання як неперервний процес залучення до професійної реалізації спрямований на зміну власної особистості, що вимагає інтенсивної психологічної активності суб'єкта [460].

Розробляючи критеріальні підходи до виокремлення показників професійного саморозвитку майбутнього вчителя, О. Гандабура спиралася на функції фахового зростання. З-поміж них: когнітивна, або пізнавальна (опанування нових знань про майбутню професійну діяльність); ціннісна (оцінювання та вдосконалення майбутнім учителем себе); формувальна (формування досвіду та занурення майбутнього вчителя в зміст професійного життя). До структурних компонентів професійного саморозвитку майбутнього вчителя О. Гандабура відносить когнітивно-емоційну складову, організаційно-діяльнісну, технологічну та діалогічну складові [112, с. 52-53].

Н. Масовер та Н. Нікітіна визначають такі показники професійного саморозвитку: за змістовно-мотиваційним критерієм – це обсяг знань і система уявлень про суть фахової діяльності, про вимоги професії до особистості спеціаліста та його професійні знання, вміння, навички; за організаційно-діяльнісним критерієм – це виражена професійна спрямованість, емоційна привабливість професії, позитивна мотивація, готовність самоорганізувати свою діяльність та наявність планів саморозвитку; останній, технологічний критерій вказує на вміння володіння різними педагогічними та психологічними технологіями, методами самовиховання, на вміння переборювати труднощі й досягати поставлених цілей у професійному саморозвитку [348].

Лише окремі науковці [133, 152, 245, 283, 286, 415, 391, 538, 674 та ін.] розглядають структуру готовності особистості до професійного саморозвитку.

На основі визначеної структури готовності до професійного саморозвитку О. Колодницька обґрунтувала критерії стимулювання цього процесу в майбутніх учителів гуманітарного профілю, завдяки яким означений процес є ефективним і дієвим: самостійно-діяльнісний, який характеризує рівень знань і вмінь про культуру самоосвіти, самоосвітньої діяльності майбутніх гуманітаріїв, професійну мотивацію, спрямованість і ставлення майбутніх учителів до процесу саморозвитку; проектно-компетентісний, що надає можливість прогнозування, моделювання, конструювання навчального процесу майбутніми вчителями-гуманітаріями, створення проекту як інноваційної моделі освітньо-виховного процесу, опора на творчий характер і ціннісні орієнтації, стимулювання інтересу до професійної діяльності, окреслює можливі кінцеві результати; професійно-творчий – характеризує здатність до інновацій у праці, прояв ініціативи, оригінальності, збагачення досвіду своєї професії за рахунок особистісного внеску, творче перетворення професійного середовища, евристичний підхід до вирішення фахових завдань; рефлексивно-оцінний – охоплює сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя гуманітарного профілю, що виявляється і розвивається у самоосвітній професійній діяльності через її рефлексивне самоусвідомлення, творче самовираження і систематичний самоаналіз, самооцінку й самоконтроль [245, с. 15].

Так, наприклад, «готовність до професійного саморозвитку» містить у собі мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти, вважає Е. Остапенко. Мотиваційно-цільовий компонент містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності. Пізнавально-операційний компонент охоплює такі складники, як рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань. Професійно-орієнтовний компонент характеризується

рівнем професійної спрямованості, схильностями й інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа. Особистісно-регулятивний компонент охоплює такі якості та вміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, упевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості [415].

Визначаючи структуру готовності до професійного саморозвитку студентів, К. Соцький виокремив ціннісний, мотиваційний, когнітивний, операційний і вольовий компоненти, наповнивши їх конкретним функціональним змістом, що відображає особливості процесу формування готовності студентів до професійного саморозвитку. Ціннісний компонент вказує на розуміння студентом своєї ролі в соціумі, цінності знань, особистісних і фахових якостей для досягнення успіху в професійній діяльності. Мотиваційний компонент визначає ставлення студента до професійного саморозвитку, тобто його прагнення до кар'єрного зростання, самовдосконалення знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Когнітивний компонент готовності до професійного саморозвитку передбачає оволодіння студентами психологічними, педагогічними, загальнокультурними, предметними і спеціальними знаннями. Психолого-педагогічні знання дають студентові уявлення про специфіку професії, особливості процесу саморозвитку особистості та ін. Операційний компонент готовності до фахового самовдосконалення включає володіння студентом комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати [538].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури й емпіричних матеріалів Л. Бондаренко визначила критерії та показники сформованості готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку відповідно до структурних компонентів. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: стійка позитивна мотивація до професійного саморозвитку; ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійної діяльності вчителя;

спрямованість на загальнолюдські та музично-педагогічні цінності. Когнітивному критерію відповідають такі показники: ступінь розвиненості музично-естетичного тезаурусу; рівень сформованості знань і вміння застосовувати їх у самостійній пізнавальній діяльності; ступінь ерудованості у сфері професійного саморозвитку. Рефлексивно-діяльнісний критерій характеризує рівень сформованості інструментально-виконавських умінь; ступінь оволодіння рефлексивними вміннями (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль); ступінь сформованості вмінь професійного саморозвитку [73].

Компонентами готовності особистості до саморозвитку П. Горностай вважає: особистісний, функціональний, змістовий і оцінний. Особистісний (ставлення до себе) включає усвідомлення своїх можливостей, осмислення покликання, особливого призначення особистості; образ ідеального «Я» чи ідеали особистості тощо; функціональний (спрямованість) – мотиви й потреби самоактуалізації, ціннісні орієнтації, що виражаються в інтересах, схильностях, бажання творити тощо; змістовий – творчі здібності особистості, які є найважливішим фактором (фундаментом) саморозвитку; оцінний – операціональна система, інструментарій, що сприяє реалізації потреб у творчості та саморозвитку тощо [133].

Заслуговує на увагу структура готовності особистості до саморозвитку, яку запропонував А. Деркач [151]. Очевидним є те, що науковець взяв за основу пропонованої ним структури підхід П. Горностай [133], дещо його доповнивши.

Основними компонентами готовності особистості до саморозвитку, за А. Деркачем, є особистісний, функціональний, змістовий і оцінний. З особистісним пов'язані ціннісні орієнтації (виконують дві функції: дозволяють людині зайняти певну позицію, дати оцінку й мотивують діяльність і поведінку, спрямовану на акме-орієнтоване самоперетворення) та особистісні якості, що забезпечують ефективний саморозвиток (індивідуально-психологічні особливості особистості, що впливають на успішність освоєння стратегії і тактики саморозвитку й ефективність самовдосконалення). Акмеологічна самосвідомість у структурі

готовності особистості до саморозвитку включає складові: когнітивну (самопізнання, самооцінка, знання про себе і співвіднесення цих знань з вимогами й нормами самовдосконалення); емоційно-ціннісну (сплав загального емоційного ставлення до себе, оцінного ставлення до саморозвитку, задоволеності зробленим вибором, відображеної в характері ціннісних орієнтацій). Мотиваційний компонент характеризує акмеологічну самосвідомість з точки зору спонукань «рушійних механізмів», що «просуває» особистість у бажанні саморозвитку; творчий компонент, який є внеском самої людини в самовдосконалення, її захопленістю, цілеспрямованістю, самостійністю, самоорганізованістю, самоосвітою. А. Деркач визначає наступні функціональні компоненти готовності до саморозвитку: мотиваційно-цільовий, емоційний, когнітивний, операціональний [151].

М. Поплавська визначає такі компоненти готовності майбутнього фахівця до професійно-особистісного саморозвитку: мотиваційний, рефлексивний, когнітивно-діяльнісний. Показниками мотиваційного компонента є мотиви навчання у ВНЗ, система цінностей, мотиви досягнення, професійна спрямованість, наявність цілей, знання стратегії і тактики їх постановки й досягнення; показниками рефлексивного компонента є наявність позитивної «Я-концепції», самооцінка, впевненість у собі, здатність до рефлексії, навички самоконтролю; показниками когнітивно-діяльнісного компонента визначено здатність до саморозвитку, академічну успішність, навички самостійної роботи, знання форм і методів професійно-особистісного саморозвитку, самоефективність [451].

У структурі готовності до професійного саморозвитку вчителя А. Кужельний виділяє наступні компоненти: змістовий, мотиваційний, морально-вольовий, організаційний, операційний. Змістовий компонент визначається наявністю достатніх професійних знань (загальноосвітніх, психолого-педагогічних, предметних), які є основою для подальшого саморозвитку. Це обсяг знань, який одержує студент протягом навчання й самоосвіти. Мотиваційний компонент

передбачає бажання займатися особистою й професійною самоосвітою, наявність інтересу до постійного поповнення своїх загальноосвітніх і професійних знань (формування пізнавальних інтересів), формування почуття відповідальності за майбутній педагогічний фах. Морально-вольовий компонент характеризується наявністю розвинутої сили волі, цілеспрямованості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, здатності до рефлексії, наявністю завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я-концепції»). Організаційний компонент охоплює уміння організувати з найменшими витратами часу свій робочий день, уміння планувати, уміння швидко перебудовуватися, змінювати розпорядок дня, уміння здійснювати інформаційний пошук, працювати в бібліотеці, користуватися інформаційними джерелами. Операційний компонент передбачає формування різних умінь і навичок самоосвітньої діяльності: аналізу й синтезу, самоконтролю й самоаналізу; уміння узагальнювати, виділяти головне; самостійність мислення. Критеріями сформованості готовності до професійного саморозвитку є ставлення студентів до професійної педагогічної діяльності, проблем самовиховання та самоосвіти, а також рівень сформованості самосвідомості майбутнього вчителя, умінь самоорганізації та самоконтролю, рівень теоретичних знань майбутнього вчителя (їх повнота, глибина, міцність, усвідомленість) [284].

Отже, готовність до саморозвитку особистості майбутнього фахівця розуміють як усвідомлення потреби в найбільш повній реалізації, розвитку і використанні своїх здібностей і потенційних можливостей у практичній діяльності, їх самовдосконаленні. Вона розглядається як комплексна характеристика, що включає в себе низку показників: здатність до саморозвитку; мотиваційно-ціннісне ставлення студента до саморозвитку як найважливіша умова розкриття та використання всіх його можливостей; здатність до самопізнання (рефлексія); самооцінку; впевненість у собі і самоповагу; самоконтроль і саморегуляцію; самоефективність [370].

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблемного питання (А. Вербицький, Г. Ларіонова та ін.), врахування вікових особливостей студентського віку та специфіки навчально-професійної діяльності у вищій школі дозволили А. Чурсиній виділити такі компоненти в структурі готовності до професійного саморозвитку: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує цілеспрямований і свідомий характер дій. До складу цього компонента входять мотивація навчальної діяльності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, потреба в досягненні мети. Когнітивний компонент є сукупністю знань, необхідних студенту в процесі професійного саморозвитку. Цей компонент містить знання теоретичних основ професійного становлення, розвинене критичне й логічне мислення. Рефлексивно-діяльнісний компонент визначається володінням навичками самоорганізації (цілепокладання, планування, самоконтроль діяльності), включає такі якості особистості, необхідні для готовності до професійного саморозвитку, як рефлексивність, наполегливість у досягненні цілей, а також наявність певного суб'єктивного досвіду. Кожний критерій характеризується кількома показниками:

- мотиваційно-ціннісний критерій: спрямованість на саморозвиток, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;
- когнітивний критерій: знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з професійного саморозвитку, логічне та критичне мислення;
- рефлексивно-діяльнісний критерій: уміння цілепокладання, планування, оцінки результатів своєї діяльності, флексибільність (гнучкість, пластичність), рефлексивність, суб'єктивний контроль, вольовий самоконтроль [674].

Зміст кожного з компонентів було виділено на основі наступних критеріїв: важливість даного параметра в процесі професійного саморозвитку; можливість формування цього параметра у студентському віці; можливість формування його впродовж навчання у ВНЗ; можливість адекватної оцінки сформованості обраного параметра [674].

Внутрішніми регуляторами формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом С. Некрасова вважає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти, кожний з яких визначається за відповідними критеріями, показниками й рівнями. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом складається із системи мотивів, особистісних цілей і потреб, які визначають фахову діяльність керівника навчального закладу та спрямовують його на самозміни для досягнення успіху в обраній професії. Когнітивно-операційний компонент складається з професійно орієнтованої сукупності знань, управлінських умінь і навичок, системи професійно значущих якостей, необхідних для проведення ефективної управлінської діяльності у ВНЗ, що передбачає зміни себе як особистості та професіонала. Рефлексивно-оцінний компонент характеризує становлення й розвиток їх особистісної та професійної рефлексивності, оцінки й самооцінки, їх актуалізацію та включення до їх складу різних аспектів управлінської діяльності, що пов'язана з навчальним закладом [391].

Узагальнення й систематизація результатів вищенаведених педагогічних і психологічних досліджень (Додаток А) дає підстави стверджувати, що найчастіше у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний (П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); змістово-мотиваційний (Л. Бондаренко, Н. Масовер, Н. Нікітіна та ін.); ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, Л. Красовська, Р. Цокур та ін.); світоглядний (М. Вієвська, Л. Красовська та ін.); когнітивний (Л. Бондаренко, О. Гандабура, П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, О. Осатапчук, М. Поплавська, Р. Цокур, А. Чурсіна та ін.); праксеологічний (Р. Цокур та ін.); організаційно-діяльнісний, чи технологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, О. Гандабура, Е. Кокарева, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Некрасова, Н. Нікітіна, О. Осатапчук, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); рефлексивний

(Л. Бондаренко, Н. Калініна, Е. Кокарєва, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.). Крім вказаних компонентів, окремі дослідники визначають ще такі, менш поширені: емоційний, діалогічний (О. Гандабура); змістово-оцінний, особистісний, функціональний (П. Горностай, А. Деркач); самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізації (Н. Калініна, Г. Полоз); творчий, організаційний (Е. Кокарєва) та ін.

Отже, нині в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їх деталізація та визначення спричиняють наукову полеміку. Одержані таким чином експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Головним є те, що критерії розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» мають віддзеркалювати загальні сутнісні ознаки, за якими її можна упізнати, визначити й описати, виразити вищий рівень розвиненості якості, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їх сукупність має повністю охоплювати всі суттєві характеристики. Зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» процес порівняно з її ідеалізованим змістом, подаємо в роботі їх розширену характеристику, розглядаючи їх як індикатори, на основі яких відбуватиметься оцінювання розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», визначення результативності її прояву.

Здійснений аналіз наукових досліджень [133, 151, 215, 232, 242, 287, 445, 416, 415, 657, 672, 257, 523 та ін.] засвідчив, що структура «професійного саморозвитку» визначається через наявність таких основних компонентів: мотиваційний (наявність усвідомленої потреби, стійких мотивів для виконання певної діяльності, відповідальність за виконання завдань); когнітивний (наявність певного рівня знань, необхідних для успішного виконання цієї діяльності й саморозвитку); процесуальний (вибір мети, методів, засобів саморозвитку).

Розглянуті підходи до визначення структури «професійного саморозвитку» відрізняються між собою, передусім, переліком складових компонентів, що пов'язано, на наш погляд, з належністю конкретного дослідження до того чи іншого професійного середовища і теоретичної школи, у контексті якої працює дослідник.

Розглянемо детальніше сутність і місце зазначених елементів у структурі «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку».

Отже, у процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено такі структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» (рис. 3.1): мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний.

Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком означених нами компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Варто наголосити, що кожен з вказаних компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Здійснене нами висвітлення сутності та компонентної структури готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку уможливило розроблення критеріїв і показників для

**Компоненти готовності майбутніх педагогів до
безперервного професійного саморозвитку**





Рис. 3. 1. Структура готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

діагностики та визначення ефективних способів формування досліджуваного феномену в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

Як видно з рисунку 3.1, виокремлені компоненти готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є взаємозумовленими, які через систему взаємозв'язків у сукупності є цілісним особистісним утворенням. При цьому кожний з компонентів готовності представлено тими чи іншими її складовими, які можуть аналізуватися як окремі структурні одиниці.

Далі розглянемо кожен із названих елементів, намагаючись охарактеризувати зміст його з позиції єдності внутрішніх компонентів нижчого порядку, які утворюють цілісне, поліструктурне, динамічне утворення – «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Перш, ніж характеризувати конкретні показники досліджуваної якості, звернемося до її критеріїв.

До визначення поняття «критерій» єдиного підходу немає. Так, у філософському словнику «kriterion» – засіб для судження, ознака, на основі якої роблять оцінку, визначення або класифікацію чого-небудь, засіб перевірки, мірило оцінки [579].

Поняття «критерій» визначають як категорію для оцінювання, визначення оцінки явища, об'єктивізацію дійсності. Критерії мають відповідати вимогам об'єктивності, ефективності, надійності, достовірності [92]. У педагогічних джерелах критерій – це ознака, на основі якої оцінюються явища педагогічної діяльності.

Діагностику розвитку будь-якого явища здійснюють саме за допомогою критеріїв. Критерій, на думку А. Галімова, виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, якісну сформованість, на основі якої оцінюють, визначають міру прояву, що виражається в конкретних показниках [108].

У дослідженні поняття «критерій» розглядаємо як властивість досліджуваного об'єкта, що надає достовірну інформацію про його стан, рівень функціонування та розвитку. Під час визначення критеріїв сформованості «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» враховувалися загальні вимоги, яким має відповідати критерій: інформативність, можливість якісного опису, об'єктивність, валідність, вірогідність. На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено такі критерії готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка,

рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, які конкретизовано у комплексі відповідних показників.

У дослідженні визначено критерії відносно кожного структурного компоненту готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; емоційно-вольового; рефлексивно-оцінного).

Критерій «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» відображає рівень сформованості мотивації до опанування студентами системою знань стосовно безперервного професійного саморозвитку, оволодіння уміннями та навичками застосування їх у майбутній фаховій діяльності та потреби в безперервному професійному саморозвитку впродовж життя.

Критерій «інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань» відображає рівень оволодіння студентом системою знань щодо безперервного професійного саморозвитку, що в сукупності з опанованими професійно значущими знаннями позначається на сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця та готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Критерій «практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку» відображає рівень процесуальної готовності майбутнього педагога використовувати знання стосовно безперервного професійного саморозвитку: опанування уміннями проектувати власний професійний саморозвиток, здійснювати його тощо.

Критерій «сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності

загалом» характеризує наявність вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості, відповідальності за власний безперервний професійний саморозвиток та ін.

Критерій «спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку» відображає рівень володіння студентами рефлексивними вміннями й адекватність їхньої самооцінки.

Отже, враховуючи вищесказане, у контексті нашого дослідження критерій *«ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку»* характеризує систему потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, ціннісну орієнтацію на безперервний професійний саморозвиток. Цей критерій конкретизовано в таких показниках:

- наявність мети (цілей, програм) безперервного професійного саморозвитку;
- наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку);
- наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності;
- пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;
- ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини. І цілком слушно, на наш погляд, зауважує А. Маркова, що важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба в його здійсненні та самопізнанні себе [342, с. 85].

Потреба (потенціал) у саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку

самосвідомості). Вона забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку) і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень [285]. Усе це стосується й безперервного професійного саморозвитку.

Професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності, вважає Н. Лосєва, наголошуючи на тому, що рушійною силою й джерелом саморозвитку педагога є потреба в самовдосконаленні. Велике значення при цьому має рівень сформованості самооцінки. Для формування адекватної самооцінки, на думку науковця, є два прийоми: співвіднесення рівня своїх домагань з досягнутим результатом, зіставлення їх з думками оточення. При невисоких домаганнях це може призвести до завищеної самооцінки. І якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то обов'язковим компонентом її має бути самоаналіз, у результаті якого педагог досліджує власну особистість [326, с. 63]. Саме цим ми пояснюємо виокремлення такого показника, як «наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку)».

Головним у вищому навчальному закладі є формування позитивної мотивації навчальної діяльності, мотивації пізнання, що є основою професійного саморозвитку майбутнього фахівця, наголошує В. Ковальчук [456, с. 13].

Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток. Спрямованість С. Некрасова розуміє як сукупність мотивів, які впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Якщо ця інтегративна якість розвинена, особистість відчуває й усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона націлена на результат і подальший розвиток, який веде її до творчого зростання [391].

Важливою також є професійно-педагогічна спрямованість, яка, за твердженням Н. Лосєвої, задає неначе «вектор» особистості педагога, у концентрованому вигляді акумулює його мотивацію професійної діяльності

[326, с. 55]. Науковець стверджує, що професійна спрямованість – основна властивість особистості фахівця, особливості системи його спонукань до застосування своїх сил і здібностей в обраній професії, що відповідає головним особистим прагненням і покликанню в житті, індивідуальним здібностям, можливостям самореалізації й самоствердження. Професійна спрямованість особистості педагога, на думку науковця, поєднує професійно-педагогічну концепцію, цілеспрямованість, педагогічні інтереси, мотиви, довгострокові й короткострокові плани, потреби, що відповідають суті та різним аспектам педагогічної діяльності [326, с. 56]. Саме цим пояснюється визначення відповідних показників названого критерію готовності.

Професійний саморозвиток педагога неможливий, на думку А. Сманцера, без оволодіння певною сумою знань, тією чи іншою інформацією, що забезпечує йому передумови для творчої діяльності. Породження інтелектуальних новоутворень, які виступають у вигляді нових ідей, творінь, знань, сприяє появі відповідних особистісних новоутворень, що виражаються в зміні уявлень особистості про своє місце в соціокультурному просторі, у розвитку й саморозвитку таких функцій, як мотивація, смислотворчості та ін. [528]. Тому важливим є наступний критерій.

У контексті нашого дослідження критерій готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку *«інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань»* характеризує обсяг знань і систему уявлень про суть фахової діяльності й вимоги професії до особистості вчителя, його професійних знань, умінь, навичок. Цей критерій конкретизовано в показниках:

- системність і глибина фахових знань;
- ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями;
- сукупність знань про основи безперервного професійного саморозвитку;
- знання методів, прийомів і форм безперервного професійного саморозвитку;

- розвинене логічне і критичне мислення.

У контексті нашого дослідження критерій *«практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно безперервного професійного саморозвитку»* ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою професійного саморозвитку особистості. Цей критерій характеризує здібності до саморозвитку майбутніх учителів з позицій самопізнання, праці та спілкування, що, у свою чергу, передбачає спроможність обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи й оцінюючи результати. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників:

- пізнавальна й творча активність;
- уміння проектувати свій професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на безперервний професійний саморозвиток;
- володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності);
- володіння методами й прийомами безперервного професійного саморозвитку;
- комунікативні вміння.

На важливості активності особистості наголошує М. Щукіна, спираючись на ідеї А. Маслоу: «Ніякі технології, ніякі найбільш досконалі умови не можуть замінити активність самої особистості, спрямованої на побудову власного життєвого шляху. Особистість сама повинна дорости до здатності здійснювати саморозвиток. Перехід до саморозвитку є певним етапом у розвитку особистості, показником особистісної зрілості. Гарантувати його неможливо, але можна допомогти підготувати» [688, с. 65]. Концепція педагогічної підтримки заснована на положенні про те, що внутрішньої мотивації особистості інколи недостатньо для здійснення саморозвитку й тому потрібна підтримка іншої людини. У навчально-виховному середовищі цією людиною може бути педагог.

У контексті нашого дослідження критерій *«сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом»* характеризується показниками, які відображають сформованість у майбутніх учителів важливих у контексті професійного саморозвитку особистісних якостей: впевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на самоосвіту. Цей критерій конкретизовано в показниках:

- наявність позитивної «Я-концепції», впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість;
- емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція;
- вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація;
- здатність до ефективного самоуправління;
- відповідальність за власний професійний саморозвиток.

Показник «наявність позитивної «Я-концепції», впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість» є, на нашу думку, дуже важливим для професійного саморозвитку майбутнього педагога. У цьому контексті наведемо твердження М. Щукіної, з яким ми погоджуємося: «За механізмом саморозвиток особистості – це акт самозміни, яким рухає усвідомлене прагнення досягнути бажаного «Я» за наявності об'єктивних і суб'єктивних ресурсів для такого досягнення. Рушійна сила саморозвитку особистості – усвідомлена особистістю суперечність між «Я-теперішнім» і двома протилежними один одному за емоційним забарвленням «альтернативним Я»: «Я-майбутнім, якщо я не буду керувати своїм розвитком» і «Я-майбутнім, якщо я буду керувати своїм розвитком», де останнє оцінюється емоційно позитивно [688, с. 32-33].

Негативна «Я-концепція» призводить, на думку С. Кузікової, до виникнення захисних форм поведінки, знижує соціальну активність особистості, прагнення до саморозвитку, сприяє виникненню дезадаптації людини, тобто спричиняє появу різного роду проблем, труднощів розвитку емоційного, характерологічного, поведінкового плану [287, с. 295].

Для того, щоб стати суб'єктом власної життєдіяльності і власного розвитку, особистість має бути достатньо зрілою, тобто усвідомлювати свої потреби і цілі, керуватися певними цінностями, довіряти собі, відповідати за своє життя. А для успішного актуалгенезу саморозвитку як суб'єктної діяльності потрібні сприятлива соціальна ситуація розвитку й відповідні формувальні дії, спрямовані на розвиток здатності особистості до самопізнання, самоаналізу, саморегуляції та відповідальності за свої дії, тобто здатності бути суб'єктом власного розвитку [287, с. 302].

С. Певна стверджує, що «Я-концепція» визначається як сукупність усіх уявлень людини про себе; вона сприймається як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми та ставлення до себе. Настанови, що спрямовані на самого себе, складають образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; самооцінку як емоційно забарвлену оцінку цього уявлення; потенційну поведінкову реакцію як конкретні дії, які можуть бути спричинені образом «Я» та самооцінкою. «Я-концепція» виконує потрібну роль: сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості; визначає інтерпретацію здобутого досвіду; є джерелом очікувань стосовно самого себе. Образ «Я» – одна з найбільш значущих для особистості настанов, вона асоціюється з такими специфічними почуттями, як гордість або приниження. Саме «Я-концепція» забезпечує спрямованість і стійкість внутрішнього світу людини. Без сформованої «Я-концепції» людина не може виступати як суб'єкт творчої перетворювальної діяльності. Прийнято виділяти такі складові «Я-концепції»: реальне «Я» (уявлення про себе в теперішній час), ідеальне «Я» (те, яким суб'єкт повинен стати, орієнтуючись на моральні норми); динамічне «Я» (те, яким суб'єкт має намір стати), фантастичне «Я» (те, яким суб'єкт бажав би стати, якби це виявилось можливим) та ін. [423].

Формою організації внутрішнього простору саморозвитку індивіда є спрямованість особистості. Від самовизначення залежать взаємовідносини людини з оточуючими, ставлення до власної діяльності, усвідомлення своєї

індивідуальності та її значущості. «Я-концепцію» вчені розуміють як теорію самого себе, узагальнене уявлення про самого себе, систему настанов стосовно власної особистості. Вона забезпечує спрямованість і стійкість внутрішнього світу людини. Без сформованої «Я-концепції» людина не може виступати як суб'єкт творчої перетворювальної діяльності. Для нас важливим є те, що «Я-концепція» – не статичне, а динамічне психологічне утворення [423].

Саморозвиток особистості неможливий, як вважає А. Сманцер, без самоконтролю й самооцінки результатів навчальної діяльності, рефлексії пізнавальних дій, розумових процесів, своїх потенційних можливостей. Саморозвиток не може бути успішним без самоаналізу своїх дій і рефлексії, без самопізнання себе, тобто потрібне постійне осмислення та самооцінка особистістю результатів навчальної діяльності. Самооцінка й рефлексія дозволяють студенту виявити успіхи і прогалини в саморозвитку, контролювати й управляти своїми діями, спрямованими на самозміни, самовдосконалення [528].

Основою для формування такої оцінки є результати діяльності, позитивний досвід вирішення поставлених завдань і успішне досягнення власних цілей. Впевненість у собі проявляється у вірі у свої можливості, позитивному пізнавально-емоційному ставленні до себе. Невпевненість у собі деформує становлення особистості, а тому вимагає зусиль, які дозволять подолати її й допоможуть формувати здорову самоповагу. Науковці, які вивчають цю проблему, визнають, що навички впевненої поведінки і спілкування впливають на ефективність навчання і є такими ж значущими, як і професійна підготовка особистості в цілому [370]. Вважаємо, що навички впевненої поведінки впливають і на ефективність безперервного професійного саморозвитку студентів.

Необхідність визначення показника «прагнення до самореалізації» обґрунтовується розумінням того, що усвідомлені й внутрішньо прийняті студентами знання про професійний саморозвиток не лише виступають мотивами їхніх дій і вчинків, взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, а й зумовлюють формування у них цілісної системи цілей життєдіяльності,

визначають відповідний спосіб поведінки й діяльності, який базується на певному комплексі вмінь, навичок, а також набутого особистісного досвіду професійного саморозвитку. За таких умов активність майбутнього вчителя є рушійною силою діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети стосовно професійного саморозвитку.

Прагнення майбутніх педагогів до самореалізації виявляється в їхній здатності самостійно визначати напрями своєї діяльності, ставити мету безперервного професійного саморозвитку, усвідомлювати мотиви, цілеспрямовано діяти та рефлексивно оцінювати відповідність отриманого результату власного професійного саморозвитку очікуваним сподіванням.

Першим кроком на шляху до її формування є адекватна самооцінка студентів. Самооцінка – це оцінка людиною своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей, що впливає на рівень її домагань, ступінь досяжності цілей, які вона ставить перед собою, адекватність поведінки [446]. У своїй практичній діяльності людина прагне досягнути таких результатів, які відповідають самооцінці, сприяють її зміцненню. Вона є важливим регулятором поведінки й тим самим впливає на ефективність навчальної діяльності та подальший розвиток особистості. Позитивне оцінювання надає особистості додаткову внутрішню активність, втілює віру в себе і свої можливості, сприяє досягненню бажаних результатів. Негативна самооцінка надає протилежної дії, знижуючи впевненість людини в собі, що обмежує вибір способів самореалізації [370].

Основний спосіб формування самооцінки вчителя (в тому числі майбутнього) – порівняння своїх результатів з ідеалом особистості й діяльності педагога, і така робота повинна починатися якомога раніше, вже з першого курсу [524].

У контексті нашого дослідження критерій *«спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку»* характеризує систему потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне

усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників:

- володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз);
- адекватність самооцінки власних здібностей і якостей;
- рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності;
- адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що рефлексивні вміння – це професійні якості фахівця, що характеризують його здатність до самоаналізу, самовдосконалення та глибокого занурення в життєві ситуації, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. За допомогою рефлексивних умінь учитель, який свідомо ставиться до необхідності самовдосконалення особистісних якостей, здібностей, способів діяльності, може їх контролювати, оцінювати, виявляє готовність приймати і ставити нові цілі.

Рефлексія (від лат. «reflexio» – звернення назад) – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, форма теоретичної діяльності людини, спрямованої на усвідомлення власних дій і їхніх законів [533].

Здатність до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням усього комплексу академічних і загальнопрофесійних умінь (комунікативних, аналітичних, організаційних, умінь планування, контролю й оцінювання, готовності до постійного особистісного розвитку) [536, с. 14].

У цьому сенсі слушною є думка Н. Лосєвої, яка наголошує, що здатність до самопізнання є важливою характеристикою саморозвитку, оскільки розвинута здатність до самопізнання органічно включається до процесу самотворення особистості, визначення перспектив, способів і засобів саморозвитку. На думку науковця, особливості та закономірності саморозвитку не можна зрозуміти повною мірою без аналізу внутрішнього світу людини, оскільки саморозвиток – це одна зі складних форм творення внутрішнього світу. Саморозвиток здійснюється в межах

життєдіяльності людини в процесі прояву активності, зумовленої здатністю здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе [326, с. 38-39]. Варто зауважити, що до механізмів самопізнання Н. Лосєва відносить ідентифікацію й рефлексію. Ідентифікація дає можливість ототожнення з ким-небудь або чим-небудь, а рефлексія, навпаки, відсторонитися від предмета аналізу й «подивитися» на весь процес неупереджено.

На важливості рефлексії наголошує С. Кузікова. Відповідаючи на запитання «хто Я?», «який Я?», молода людина усвідомлює якості своєї особистості (розумові, вольові, моральні тощо), риси характеру, особливості міжособистісних стосунків. Це дозволяє їй формувати цілісне уявлення про себе, власний світогляд як певну систему знань, переконань і поглядів – свою життєву філософію і, що є найбільш цінним з погляду розв'язання поставленого завдання, потребу час від часу заново й критично переосмислювати власні якості, досягнення в особистісному розвитку та задавати перспективи подальшого самовдосконалення, саморозвитку. Набуваючи таких навичок роботи над собою, як самопостереження, самоаналіз, саморегуляція, цілепокладання, самопрограмування тощо, молода людина перетворюється в суб'єкт особистісного саморозвитку. Отже, систематична рефлексивна діяльність сприяє формуванню навичок усвідомленого здійснення особистісного саморозвитку, а відтак і становленню суб'єкта особистісного саморозвитку. Звідси стає очевидною необхідність спеціально організованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток навичок особистісної рефлексії (усвідомлення й аналіз свого життєвого досвіду) та постановки завдань саморозвитку, тобто психологічного супроводу становлення суб'єкта саморозвитку [287, с. 290]. Це стосується й підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

І. Бех визначає такі типи особистісної рефлексії: регулятивну (свідоме регулювання перебігу психічних процесів), визначальну (осмислення суб'єктом свого «Я»), синтезативну (створення образу «Я» особистості на основі системи

духовних цінностей), створювальну (функцією якої виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості) [59, с. 368].

Як відомо, механізмом переведення якісних критеріїв, в даному випадку, критеріїв «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» у кількісні слугують рівні.

У дослідженні акмеологічних особливостей продуктивних учителів А. Якобчук визначає такі рівні готовності до саморозвитку педагога: не хочу знати себе і не хочу змінюватися; можу вдосконалюватися, але не хочу себе знати; бажаю знати себе і можу змінитися [693].

Врахування критеріїв та показників, узагальнення результатів констатувального етапу експериментального дослідження дало можливість визначити й описати п'ять рівнів сформованості «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: креативний (високий), оптимальний (середньо-високий), базовий (середній), пасивний (низький), критичний (дуже низький). Характеристика названих рівнів описана у наступному підрозділі, подана на рисунку 3.2. (лише за мотиваційно-ціннісним компонентом; решта компонентів – у Додатку В).

Підсумуємо, що з огляду на визначену структуру досліджуваного поняття, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є цілісним відносно стійким особистісним утворенням, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інформаційно-пізнавальних, організаційно-діяльнісних, емоційно-вольових, рефлексивно-оцінних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, які забезпечують його безперервний професійний саморозвиток.

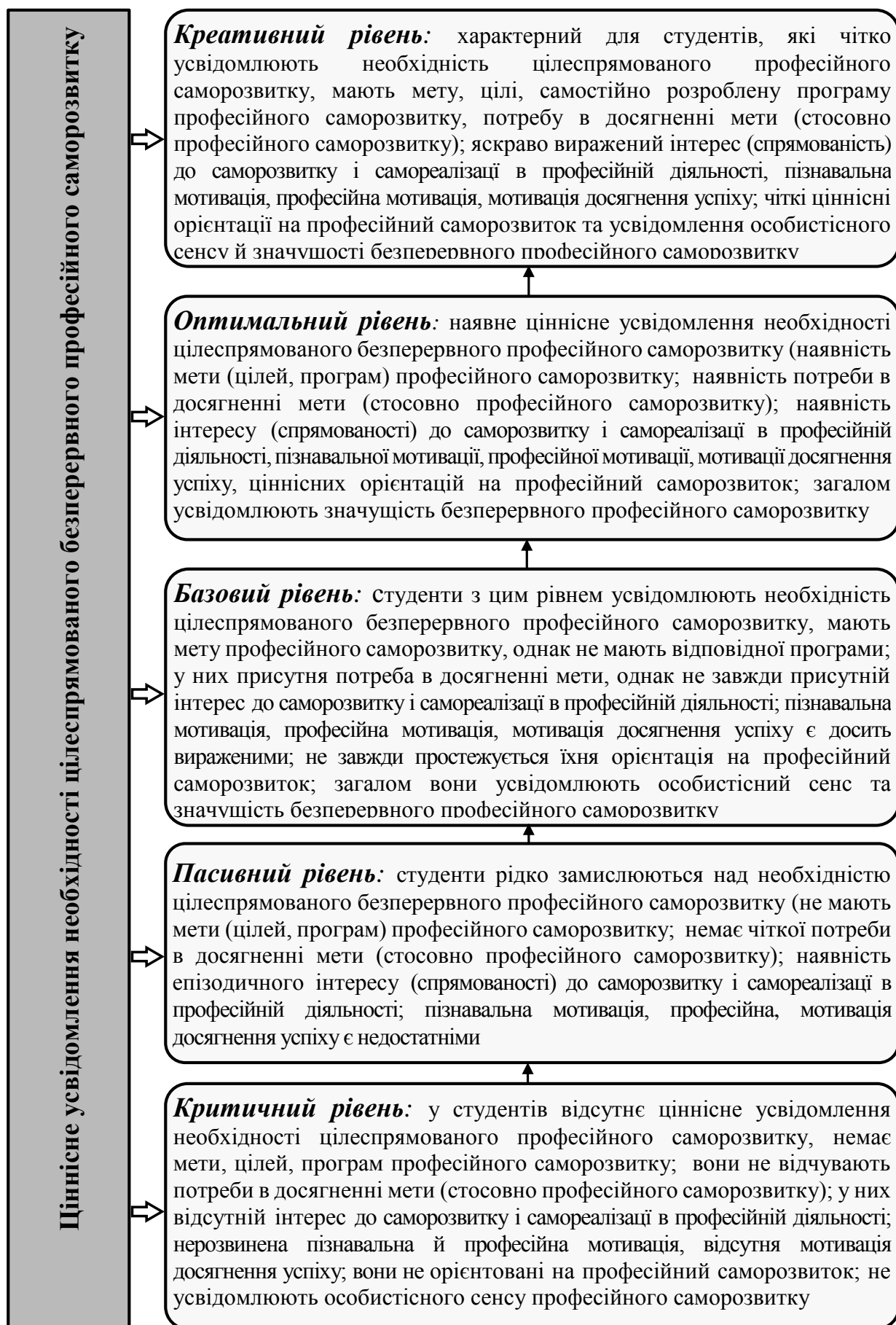


Рис. 3.2. Рівні готовності за мотиваційно-ціннісним компонентом

Отже, здійснене у цьому підрозділі дисертації виокремлення компонентів, критеріїв і визначення показників готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприятиме не лише розподілу студентів у ході експерименту за критичним, пасивним, базовим, оптимальним і креативним рівнями готовності, а й оцінюванню ступеню реалізації мети досліджуваного процесу, що відображена в очікуваному результаті науково-методичної системи – підвищенні рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

3.3. Стан готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Важливим завданням дослідження є накопичення фактичного матеріалу на різних етапах педагогічного експерименту. Для розв'язання цього завдання проведено моніторинг стану готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку, програма якого передбачала два етапи, спрямовані на вирішення конкретних дослідно-експериментальних завдань.

Емпірично дослідити особливості саморозвитку можливо, оскільки існують акмеологічні еталони, які визначають вектори саморозвитку людини, сформульовані у вигляді теоретичних узагальнень і реалізовані у вигляді конкретних біографій або життєвих траєкторій [570]. Саме з цих позицій ми виходили, визначаючи ті чи інші методи діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

На першому етапі діагностики проведено констатувальний зріз стану готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку, після чого з'ясувалося питання про однорідність контрольної й експериментальної груп та можливості їх використання у формульованому етапі експерименту. На другій стадії діагностики (після проведення формульованого етапу експерименту)

було проведено другий діагностичний зріз, підсумковий. Після його проведення й опрацювання результатів за допомогою статистичних методів дослідження з'ясувалася наявність/відсутність відмінностей стосовно рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку у студентів експериментальної та контрольної груп.

З метою вивчення й аналізу стану сформованості готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку проведено констатувальний етап педагогічного експерименту (2012-2013 рр.) на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Всього в констатувальному етапі дослідження взяли участь 836 студентів і 22 викладачі.

Експериментальна робота, спрямована на з'ясування початкового стану сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, здійснювалася в декілька етапів, кожний з яких мав свою мету, цілі й завдання.

Експериментальну роботу було спрямовано на розв'язання таких завдань:

- віднайти всі наявні методи діагностики тих чи інших компонентів досліджуваної якості й з'ясувати можливість їх використання у дослідженні;
- адаптувати до нашого дослідження ті методики, що цього потребують;
- розробити власні методи й прийоми діагностики досліджуваної якості;
- сформувати цілісну методику діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що дасть можливість об'єктивно визначити рівень досліджуваної якості на початку і в кінці дослідження;
- визначити початковий рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;
- розподілити студентів, які беруть участь в дослідженні на експериментальні й контрольні групи;
- здійснити якісне й кількісне опрацювання результатів констатувального етапу експерименту;

- за допомогою статистичних методів перевірити подібність або відмінність експериментальної й контрольної груп і довести правомірність їх використання у формувальному етапі експерименту.

Для проведення комплексної оцінки рівня саморозвитку особистості як майбутнього педагога, нами було розроблено систему тестування, яка включає в себе тести та анкети-опитувальники для перевірки усіх показників готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для проведення експериментального дослідження нами було розроблено сайт <http://psytest.s-host.net/> (додаток Г), на якому авторизовані користувачі можуть проходити тести в мережі Інтернет онлайн. На розробленому сайті студенти крім безпосереднього проходження тестування, студент мають можливість познайомитись з педагогічними іграми, відеоситуаціями, тематичними статтями з проблеми професійного саморозвитку тощо.

На сторінках сайту відсутня реклама та інша інформація, що могла б відволікати увагу користувача при проходженні тестування. Основна ідея – проводити інтерактивне тестування без втручання викладача в обробку результатів. Сайт перевірено на працездатність як в стандартному браузері Internet Explorer, так і інших популярних браузерах Mozilla Firefox, Opera, Google Chrome тощо. Для розробки оболонки сайту було використано адаптивний шаблон «Academy» з сайту w3layouts.com, який забезпечує правильне відображення сайту на різних пристроях, підключених до інтернету і динамічно підлаштовується під задані розміри вікна браузера. Розроблений сайт може правильно працювати на телефоні, планшеті, ноутбучі з виходом в інтернет, тобто на всьому спектрі пристроїв.

Розроблена система тестування дозволяє:

- створювати тести з питань закритого типу зі встановленням різної ваги відповіді в балах для кожного питання в тесті, їх налаштування та експорт/імпорт у систему;
- проводити тестування в локальній мережі або через Інтернет;

- здійснювати інтерпретацію результатів тесту;
- переглядати детальний результат проходження тесту.

Студенти мають можливість реєструватися в системі за допомогою інтерактивної форми на запрошення викладача, де обов'язковими для заповнення полями є прізвище студента та його електронна адреса. Викладачеві система надає можливість створювати різноманітні тестові завдання, активувати їх та надавати доступ студентам, одержувати та переглядати звіт про результати тестування кожного із респондентів.

При розробці сайту та системи тестування було використано web-орієнтовану скриптову мову PHP версії 5.3, а також мови HTML, XML, CSS і JavaScript. Для збереження всієї інформації використовувалась база даних MySQL. Як крос-платформне програмне забезпечення використовувався Apache HTTP-сервер. При розробці системи тестування було використано концепцію MVC (model-view-controller) для об'єктно-орієнтованого програмування. Усі програмні засоби розробки є безкоштовно розповсюджуваними і відкритими. Застосування некомпільованих скриптових мов полегшує розробку і внесення змін у вихідний код системи самим розробником або іншими фахівцями.

Операційна система на серверному і клієнтському комп'ютерах не відіграє суттєвого значення і тестування може бути запущене як в ОС Windows, так і Linux та інших розповсюджених операційних системах.

На сайті представлені тести з запитаннями декількох форматів відкритого та закритого типу: вибір варіанту відповіді на питання із запропонованих (із певною вагою кожної відповіді); відкриті запитання, на які респондент сам має дати відповідь (наприклад, запитання анкети-опитувальника).

Система тестування представляється на сайті через Web-інтерфейс (діалогове вікно браузера), що накладає певні особливості на форму представлення питань і варіантів відповідей. У Web-інтерфейсі вибіркові варіанти відповідей на питання реалізуються через radio-button («вибір одного

з декількох»). Запитання до вибраного тесту виводяться в повному обсязі і користувач сам вибирає питання та відповіді до них.

Підсумовуючи бали за відповіді на всі питання, користувач одержує сумарний бал за тест, який можна порівняти з інтерпретацією результатів тестування. Головною перевагою такого тестування є оцінювання відповідей не викладачем, а тестовою системою. Розроблена нами система тестування може працювати у локальній мережі (наприклад, з використанням програми OpenServer), так і в мережі Інтернет.

Одержані результати дозволили встановити вихідні рівні сформованості у майбутніх педагогів готовності до безперервного професійного саморозвитку за визначеними компонентами: мотиваційно-ціннісним, інформаційно-пізнавальним, організаційно-діяльним, емоційно-вольовим і рефлексивно-оцінним. Критеріями діагностики були такі: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень отриманих професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку.

Схарактеризуємо визначені нами рівні готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

Критичний рівень. У студентів відсутнє ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, немає мети, цілей, програм професійного саморозвитку; вони не відчують потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку); у них відсутній інтерес до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; нерозвинена пізнавальна й професійна мотивація, відсутня мотивація досягнення успіху; вони не

орієнтовані на професійний саморозвиток; такі респонденти не усвідомлюють особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку;

у таких студентів дуже низький рівень інтегративно-теоретичної підготовки, рівень одержаних професійно спрямованих знань є надзвичайно низьким, фахові й методичні знання несистемні, неглибокі; відсутні знання про основи професійного саморозвитку, про методи, прийоми, форми професійного саморозвитку; нерозвинене логічне і критичне мислення;

у них несформовані практичні уміння й навички стосовно професійного саморозвитку; вони ухиляються від проектування власного професійного саморозвитку, спрямування власної діяльності на професійний саморозвиток; такі студенти не володіють навичками самоорганізації; не володіють методами й прийомами професійного саморозвитку; комунікативні вміння також є дуже низькими;

майбутні педагоги не впевнені у собі; не цілеспрямовані, у них відсутня наполегливість, емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція; вони не мають навичок самоорганізації; не виявляють здатності до ефективного самоуправління; не відчують себе відповідальними за власний професійний саморозвиток;

дуже низьким є рівень володіння рефлексивними вміннями; вони не в змозі адекватно оцінити власні здібності та якості; неадекватно оцінюють (занижують чи завищують) рівень власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Пасивний рівень. Такі студенти рідко замислюються над необхідністю цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; у них немає чіткої потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку); наявний лише епізодичний інтерес (спрямованість) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток є

недостатніми; вони не завжди усвідомлюють особистісний сенс та значущість безперервного професійного саморозвитку;

не володіють системними і глибокими фаховими знаннями; не завжди здатні продемонструвати належний рівень володіння психолого-педагогічними, методичними знаннями; їхні знання про основи професійного саморозвитку, знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку є поверховими; не завжди здатні логічно й критично мислити;

у них недостатня сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку (недостатня пізнавальна й творча активність; недостатнє вміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток; володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності) теж є недостатнім; не впевнено володіють методами й прийомами професійного саморозвитку; комунікативні вміння є недостатніми;

відсутня позитивна «Я-концепція», недостатньо сформовані впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція, вольовий самоконтроль, самодисципліна; вони відчують труднощі у самоорганізації, ефективному самоуправлінні; є недостатньо відповідальними за власний професійний саморозвиток;

недостатня спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку (не володіють рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз); не завжди адекватна самооцінка власних здібностей і якостей; здатність до рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності розвинена недостатньо; не завжди адекватно оцінюють рівень власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Базовий рівень. Студенти з цим рівнем загалом усвідомлюють необхідність цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, мають мету професійного саморозвитку, однак не мають відповідної програми; у них є потреба в досягненні мети, однак не завжди присутній інтерес до саморозвитку і

самореалізації в професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху є досить вираженими; не завжди простежується їхня орієнтація на професійний саморозвиток; загалом вони усвідомлюють особистісний сенс та значущість безперервного професійного саморозвитку;

у таких студентів належний рівень інтегративно-теоретичної підготовки, достатнім є рівень одержаних професійно спрямованих знань (фахові знання у них є досить системними хоч не достатньо глибокими; ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями є достатнім; вони мають певні знання про основи професійного саморозвитку; знайомі з деякими методами, прийомами і формами професійного саморозвитку; рівень розвитку логічного і критичного мислення є середнім;

студенти частково володіють практичними уміннями і навичками стосовно професійного саморозвитку; пізнавальну й творчу активність виявляють епізодично; уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток потребують удосконалення; володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); мають фрагментарні уявлення про методи й прийоми професійного саморозвитку; комунікативні вміння;

не досить чітко розуміють стан досягнення позитивної «Я-концепції», впевненості у собі; вони демонструють цілеспрямованість, наполегливість, емоційну стійкість, однак не завжди здатні до емоційно-вольової саморегуляції та вольового самоконтролю; не завжди виявляють ознаки самодисципліни, самоорганізації, здатності до ефективного самоуправління; не зовсім усвідомлюють відповідальність за власний професійний саморозвиток;

не завжди спрямовані на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку; загалом адекватно оцінюють власні здібності та якості; інколи під час рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності потребують консультацій

викладача; не завжди адекватно оцінюють власну готовність до безперервного професійного саморозвитку.

Оптимальний рівень. Такі студенти мають досить чітке ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (наявні мета, цілі, інколи програми професійного саморозвитку); спостерігається потреба в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку); наявність стійкого інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток завжди спостерігаються; вони добре усвідомлюють особистісний сенс та значущість безперервного професійного саморозвитку;

такі студенти мають достатній рівень інтегративно-теоретичної підготовки та професійно спрямованих знань (демонструють системність і глибину фахових знань; добре володіють психолого-педагогічними та методичними знаннями; демонструють знання про основи професійного саморозвитку, методи, прийоми і форми професійного саморозвитку; мають достатньо розвинене логічне і критичне мислення);

практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку є достатніми (вони досить часто виявляють пізнавальну й творчу активність, уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток; загалом володіють навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); в основному володіють методами й прийомами професійного саморозвитку);

такі студенти володіють індивідуально-психологічними якостями, важливими для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом (у них наявна позитивна «Я-концепція», вони часто впевнені у собі, цілеспрямовані, хоча інколи бувають недостатньо наполегливі; демонструють емоційну стійкість, здатність до емоційно-вольової

саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; демонструють здатність до ефективного самоуправління; відповідальні за власний професійний саморозвиток);

спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку (володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз) розвинені досить добре; вони адекватно оцінюють власні здібності та якості; здатні до рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності; адекватно можуть оцінити власну готовність до безперервного професійного саморозвитку).

Креативний рівень характерний для студентів, які чітко усвідомлюють необхідність цілеспрямованого професійного саморозвитку, мають мету, цілі, самостійно розроблену програму професійного саморозвитку; чітко виражену потребу в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку); наявність яскраво вираженого інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток розвинені досить добре; вони чітко усвідомлюють особистісний сенс та значущість безперервного професійного саморозвитку);

їхній інтегративно-теоретичній підготовці притаманна системність і глибина фахових знань; творчий рівень володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; вони добре знайомі з основами професійного саморозвитку; дуже добре володіють методами, прийомами професійного саморозвитку; мають добре розвинене логічне і критичне мислення;

у практично-операційній підготовці виявляють дуже добре сформовані практичні уміння і навички стосовно професійного саморозвитку (завжди демонструють пізнавальну й творчу активність; уміють самостійно проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток; добре володіють навичками самоорганізації (цілепокладання,

планування діяльності); демонструють чітке володіння методами й прийомами професійного саморозвитку; у них розвинуті комунікативні вміння;

такі студенти завжди характеризуються позитивною «Я-концепцією», впевненістю у собі; вони завжди цілеспрямовані, наполегливі; виявляють емоційну стійкість; здатні до емоційно-вольової саморегуляції; чіткого вольового самоконтролю; демонструють високий рівень самодисципліни, самоорганізації, здатності до ефективного самоуправління, відповідальності за власний професійний саморозвиток;

вони дуже добре володіють рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); завжди адекватно оцінюють власні здібності та якості; добре володіють уміннями рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності; адекватно оцінюють рівень власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що в науковій літературі не існує чіткої методики діагностики готовності до професійного саморозвитку особистості. Існують лише окремі методи (тести, анкети тощо) для визначення тих чи інших аспектів цього складного особистісного утворення.

С. Кузікова цілком справедливо, на наш погляд, вважає, що вивчення особливостей саморозвитку можна здійснювати так само, як дослідження особистісної якості за допомогою експертних оцінок і самооцінок, анкетування, тестування, аналізу й інтерпретації етапів саморозвитку та ін. [287, с. 190]. Складність створення вимірювального інструментарію особистісного саморозвитку науковець пояснює об'єктивними обставинами. З теоретичного й емпіричного аналізу феномену стає зрозумілим, що саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні й об'єктивні результати. Ситуація ускладнюється тим, що саморозвиток неможливо охарактеризувати однозначно [287, с. 192]. Дослідники (М. Боришевський, І. Булах, Л. Коростильова, В. Маралов, В. Слободчиков) виокремлюють різні форми

саморозвитку, послідовність дії яких теж важко встановити, наголошує С. Кузікова. Це самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація тощо. Названі прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуху, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднаними, вони виражають сутність саморозвитку особистості [285]. Усе це, безперечно, стосується й професійного саморозвитку.

Аналіз існуючого арсеналу діагностичних засобів, застосовуваних з метою вивчення саморозвитку особистості, показав, що фактично вони виявляють рівень одного з видів саморозвитку – самовдосконалення (причому частіше в царині конкретної професійної діяльності) або рівень загальної освіченості, що не є тотожним саморозвитку в цілісному розумінні [285]. Але оскільки особистісні якості входять лише до одного з компонентів досліджуваної якості, а професійний саморозвиток у контексті дослідження стосується саме фахової діяльності майбутніх учителів, значна частка наявних у науковій літературі діагностичних методик виявилася прийнятною для з'ясування початкового (а згодом і прикінцевого) стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, нам потрібно було провести діагностику досліджуваної якості за такими критеріями: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісний компонент: наявність мети професійного саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети; наявність інтересу до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності; ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку); інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань (інформаційно-пізнавальний компонент: системність і глибина фахових знань; ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; сукупність знань про основи професійного саморозвитку; знання методів,

прийомів і форм професійного саморозвитку; розвинене логічне і критичне мислення); практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку (організаційно-діяльнісний компонент: пізнавальна й творча активність; уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати діяльність на професійний саморозвиток; володіння навичками самоорганізації; володіння методами й прийомами професійного саморозвитку; комунікативні вміння); сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом (емоційно-вольовий компонент: наявність позитивної «Я»-концепції, впевненість у собі; цілеспрямованість, наполегливість; емоційна стійкість; емоційно-вольова саморегуляція; вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація; здатність до ефективного самоуправління; відповідальність за власний професійний саморозвиток); спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент: володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз); адекватність самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності; самостійність й усвідомленість рефлексивних дій; адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку).

Для цього нами була розроблена цілісна методика «Діагностика готовності до професійного саморозвитку», до якої увійшли авторські анкети та методи інших науковців, значна частина яких була творчо перероблена й адаптована відповідно до нашого дослідження. В додатку Д показано методи діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за кожним компонентом і показником.

Одним з методів діагностування готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку було анкетування за розробленими нами анкетами (Додаток Ж). В анкетах використовувалися відкриті запитання, що не пропонували варіантів відповіді й закриті, що пропонували перелік відповідей і

можливість вибору однієї (чи декількох) з них. Використовувалися також і напіввідкриті запитання, що давали можливість респонденту у випадку, якщо жоден із запропонованих варіантів відповіді не влаштовує, надати свій.

Цілком погоджуємося з О. Богдан стосовно того, що «... анкети, які містять лише закриті запитання, можуть бути застосовані тільки для реалізації кількісної стратегії дослідження, оскільки з них ми не отримуємо жодної нової якісної інформації. Адже все розмаїття можливих відповідей наперед визначене і представлено в переліку варіантів... Натомість анкети з відкритими відповідями цілком доречні для реалізації якісної стратегії» [66, с. 92]. Саме цим пояснюємо включення до розробленої нами анкети відкритих запитань.

З використанням розробленої анкети нами було проведено опитування 836 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Це дало змогу з'ясувати мотиви вибору професії й наявність інтересу до неї, визначити ставлення студентів до професійного саморозвитку й усвідомлення ними необхідності формування готовності до професійного саморозвитку під час професійної підготовки. Результати анкетування студентів, співбесіди з ними дали змогу виявити ступінь їх обізнаності стосовно сутності поняття «професійний саморозвиток», мотиви вступу до педагогічного університету, їхньої обізнаності стосовно факторів, що сприяють професійному саморозвитку, професійно важливих якостей тощо.

Аналізуючи результати проведеного на початку констатувального етапу експерименту анкетування, зазначимо, що серед причин вибору професії педагога студенти вказують на любов до дітей (18 %); можливість професійної кар'єри (9 %); можливість принести користь людям (21 %); можливість досягти визнання (4 %); відповідність власним нахилам і здібностям (32 %); творчий характер роботи (14 %). Варто зазначити ще й такі відповіді, як «вибір батьків» (3 %), «близькість від дому» (6 %), «можливість навчання за державні кошти» (11 %) тощо.

Формування готовності студентів до професійного саморозвитку істотним чином залежить від їх обізнаності про її особливості, специфіку, соціальну

значущість і вимоги, що висуваються професією до особистості майбутнього вчителя. Для вивчення рівня обізнаності студентів з різними аспектами професії педагога, професійно важливих якостей вчителя ми проаналізували їхні відповіді на запитання анкети.

Так, наприклад, під час анкетування з'ясувалося, що значна частина опитаних цілком адекватно розуміють поняття «особистісний саморозвиток», вказуючи, що це «активна робота над собою»; «вольовий процес»; «керування своїм розвитком»; «творення себе»; «удосконалення фізичних, розумових, моральних якостей»; «розвиток особистістю самої себе»; «розвиток без зовнішнього втручання»; «самовдосконалення позитивних якостей»; «звільнення від негативних і шкідливих звичок»; «розвиток потенціалу особистості»; «прагнення стати кращим»; «щоденна праця над собою»; «розвиток потенціалу»; «розширення свого кругозору, знань, умінь»; «діяльність, що сприяє самопізнанню, розкриттю талантів» тощо. Лише 6 % опитаних відчули труднощі під час відповіді на це запитання, не надавши поширеної відповіді, а вказавши, що це «розвиток особистості».

Натомість, визначаючи поняття «професійний саморозвиток», студенти дали значно менше характеристик. Найбільш поширеною відповіддю виявилася – «розвиток професійно значущих якостей» (52 %), що свідчить про необхідність формування в них більш чіткого й повного розуміння поняття «професійного саморозвитку» для ефективнішого формування надалі в них готовності до безперервного професійного саморозвитку.

На запитання «Наскільки важливий безперервний професійний саморозвиток для вчителя? Чому? Обґрунтуйте власну думку» 65 % опитаних відповіли, що «важливий», проте чітке обґрунтування власної позиції («чому це важливо») надали лише 4 % респондентів. На запитання «Наскільки важливий професійний саморозвиток особисто для Вас?» 59 % опитаних відповіли, що «досить важливо», однак, відповідаючи на запитання «В який період життя людина

повинна займатися професійним саморозвитком?» близько 45 % студентів відповіли, що цим варто займатися після початку трудової діяльності.

Зазначимо ще запитання, що викликали у студентів труднощі: «Які фактори, на Вашу думку, сприяють професійному саморозвитку?», «Чи відомі Вам шляхи й засоби для ефективного професійного саморозвитку?», «Які форми професійного саморозвитку Ви знаєте?». Більша частина опитаних (54 %) не змогла чітко відповісти на ці запитання. Отже, потрібна активна цілеспрямована робота над розвитком показників інформаційно-пізнавального компонента готовності.

Під час аналізу відповідей студентів на запитання Анкети 2 (Додаток Ж-2) з варіантами відповідей було зафіксовано такі результати:

На запитання анкети «Що для Вас є найбільш важливим у майбутній професії педагога?» 15 % студентів відповіли «любов до дітей»; 8 % – «можливість професійної кар'єри»; 12 % – «можливість принести користь людям»; 5 % – «можливість досягти визнання»; 24 % – «відповідність власним нахилам і здібностям»; 17 % – «творчий характер роботи». На запитання «Яке місце у Вашому житті займає професійне самовдосконалення?» «не замислювався над цим» – відповіли 23 % опитаних; «думав про це, але не займався цим» – 31 %; «я постійно працюю над собою» – 4 %; «багато разів намагався щось у собі вдосконалювати, але результатів не досягнув» – 3 %; «вважаю це важливим, але не вмію цього робити» – 62 %; «не вважаю це важливим для студента» – 1 %.

На запитання: «Чи використовуєте Ви під час навчання повною мірою власні здібності й сили?» 25 % студентів відповіли, що «намагаюся використовувати»; 36 % – «не завжди використовую»; 34 % – «не використовую, переконаний, що можу більше». На запитання: «Чи задоволені Ви рівнем власного саморозвитку?» 52 % опитаних відповіли, що «не замислювався над цим»; 11 % відповіли, що «задоволений»; 25 % респондентів вказали, що «не задоволений, над цим мені варто працювати». На питання: «Чи займаєтесь Ви професійним саморозвитком?» 70 % опитаних відповіли «не займаюся»; 12 % – «періодично намагаюся»; 2 % – «постійно дбаю про це»; 15 % – «планую займатися, коли буду працювати».

Зауважимо, що 47 % опитаних написали, що для професійного саморозвитку «немає часу»; 23 % стверджують, що «був би час, якщо б я умів його ефективно використовувати».

Позитивним є те, що значна частина студентів (58 %) розуміють необхідність формування готовності до професійного саморозвитку під час навчання у ВНЗ; «не потрібно під час навчання» або «потрібно вже під час роботи» – відповіли майже 40 % студентів. Хоча, при цьому 64 % опитаних на запитання «Чи відчуваєте Ви потребу в професійному саморозвитку?» відповіли: «поки-що не відчуваю» і лише 13 % стверджували про наявність такої потреби.

«Чи володієте Ви навичками самоорганізації?» – таким було наступне запитання анкети. На нього ствердно відповіли 25 % респондентів, негативно – 31 %. Решта учасників запропонували свої варіанти відповіді, як-то: «якщо справа мені подобається – то я здатен організувати себе».

Як з'ясувалося, досвіду самостійного складання програм власного безперервного професійного саморозвитку (й потім, виконання) у студентів також не багато. Лише 6 % опитаних заявили, що робили спроби складання таких програм. Принагідно зауважимо, що 57 % майбутніх педагогів розуміють, що професійний саморозвиток «повинен відбуватися цілеспрямовано»; 42 % опитаних стверджують, що він «відбувається сам по собі у навчально-виховному процесі».

Для діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за критерієм «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» використовували методику «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Кузікова) [464, с. 191-192], метою якої є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого й керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання. Твердження діагностичної методики формували на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонували визначити ступінь відповідності

твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів [285].

У такий спосіб студенти надавали відповідь на 30 запитань. Потім підраховували кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надавали один бал від 1 до 5 (1 – «ні», 5 – «так»). Відповідям зворотних тверджень бали надаються у дзеркальному порядку від 5 до 1 (5 – «ні», 1 – «так»).

Нас цікавили дві шкали: «Потреба в саморозвитку» та «Умови саморозвитку». Зміст першої шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота й насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним. Зміст другої – автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового [464, с. 191-192].

Після опрацювання результатів тесту, використовуючи границі інтервалів рівнів для шкал тесту, були визначені відповідні рівні. Зауважимо, що шкалу С. Кузікової було адаптовано відповідно до нашого дослідження, а саме:

Загальний показник: < 100 – критичний (6 % студентів); 101-105 – пасивний (26 %); 106-109 – базовий (51 %); >110 – оптимальний (14 %); >118 – креативний (9 %). За шкалою «Потреба в саморозвитку»: < 31 – критичний (5 % студентів); 32-34 – пасивний (25 %); 35-37 – базовий (50 %); 38-40 – оптимальний (13 %); >40 – креативний (8 %). За шкалою «Умови саморозвитку»: < 31 – критичний (6 % студентів); 32-34 – пасивний (26 %); 35-36 – базовий (52 %) 37-38 – оптимальний (14 %); >39 – креативний (9 %).

Наявність потреби в досягненні мети (щодо професійного саморозвитку) діагностували за допомогою методики «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [356]; тесту «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.) [411]; методики «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов) [339].

За методикою «Діагностики потреб у саморозвитку» (В. Маралов) студенти давали відповіді на запитання, оцінюючи їх: 5 – твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає. Результати засвідчили, що близько 15 % опитаних відповіли ствердно на висловлювання: «Я прагну вивчати себе», «Я залишаю час для розвитку себе, як би не був зайнятий справами», «Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час», «Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати» тощо. Близько 50 % студентів вагаються, тому відповіли «і так, і ні». Близько 9 % респондентів зреагували негативно на твердження: «Перешкоди, що виникають стимулюють мою активність», «Я шукаю зворотній зв'язок, адже це допомагає мені оцінити себе», «Я аналізую свої почуття і досвід», «Я багато читаю», «Я широко дискутую по питаннях, які мене цікавлять», «Я вірю у свої можливості» тощо. Отримані результати засвідчують потребу розвитку в студентів потреби в досягненні мети, цілей щодо професійного саморозвитку.

Потребу в досягненні мети діагностували за допомогою методики «Потреба в досягненні» (розробленої Ю. Орловим, В. Шуригіним, Л. Орловою [411]). Тест-питальник містить 23 положення, з якими респондент погоджується або не погоджується. Тест спрямований на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Оцінна шкала має від 0 до 23 балів: 1-3 – критичний рівень (6 %); 4-7 – пасивний (23 %); 8-13 – базовий (49 %); 14-19 – оптимальний (15 %); 20-23 – креативний (7 %). Так, більша кількість набраних балів засвідчує більшу вираженість потреби в досягненнях. Проте, у 78 % опитаних рівень потреби в досягненнях є недостатнім, що вимагає певного коригування.

За методикою «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [356] студентам було запропоновано 41 обставину, на кожну з яких вони мали відповісти «так» чи «ні». Максимально можна було отримати 32 бали. У визначенні рівнів мотивації

успіху ми брали за основу рівні, запропоновані автором методики, однак деталізували їх, оскільки їх було лише три.

Результати проведеної діагностики за цією методикою показали, що

1 – 5 балів: мотивація до успіху низька (критичний рівень – 9 %), студент не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, пасивно ставиться до життя.

5 -12 балів: мотивація до успіху незначна (пасивний рівень – 23 %), студент інколи докладає зусиль до власної праці, однак боїться ризикувати й через це скутий у своїх діях.

13 – 16 балів: середня мотивація до успіху (базовий рівень – 54 %). При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є скутою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху (оптимальний рівень – 12 %). Такі студенти здатні йти на певний ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко й наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока (креативний рівень – 2 %). Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. Водночас майбутній педагог може зазнавати надмірного хвилювання та страху пережити невдачу. Підсвідома зневіра у власні сили зумовлює меншу готовність до ризику, особистісну скутість. У результаті при надмірній мотивації до успіху студент може втрачати віру в те, що він доб'ється бажаного.

Дослідження підтвердили, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, які побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто великому рівню ризику. Чим вища мотивація людини до успіху – досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. Водночас мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, ніж при слабкій. До того ж людям, мотивованим на успіх і тим, що мають великі сподівання на нього, притаманно уникати великого ризику. Ті, хто сильно мотивований на успіх і має

високу готовність до ризику, рідше потрапляють у незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач, це є перешкодою мотиву до успіху — досягнення мети [356].

Наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності визначали методом анкетування, використовуючи методику «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) [164], метою якої є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється в прагненні до оволодіння професією.

Студентам запропонували опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні». Максимально можна було набрати 18 балів. Їх ми розподілили на такі рівні: 0-3 – критичний рівень професійної спрямованості (7 %); 4-7 – пасивний (27 %); 8-11 – базовий (51 %); 12-15 – оптимальний (13 %); 16-18 – креативний (4 %).

Для діагностування рівня розвитку пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху студентів поєднували: тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) [355]; методику аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) [206]; самоактуалізаційний тест (САТ) [497].

Методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) [206] має три шкали: «Набуття знань» (прагнення до здобуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «Одержання диплома» (прагнення отримати диплом та формально засвоїти знання, прагнення до пошуку обхідних шляхів у процесі складання іспитів і заліків). Переважання мотивів за першими двома шкалами засвідчує адекватний вибір студентом професії й задоволення нею. Таких студентів виявилось близько 65 %. Про неадекватний вибір професії засвідчили відповіді 5 % опитаних. У решти, 30 % опитаних приблизно однаково були виражені всі три мотиви.

Під час виконання тесту «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) студентам пропонували прочитати зазначені мотиви професійної діяльності й оцінити їхню значущість за 5-тибальною шкалою. Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) підраховували так: $ВМ = (оцінка\ п.\ 6 + оцінка\ п.\ 7) / 2$; $ЗПМ = (оцінка\ п.\ 1 + оцінка\ п.\ 2 + оцінка\ п.\ 5) / 3$; $ЗНМ = (оцінка\ п.\ 3 + оцінка\ п.\ 4) / 2$. Показником вираженості кожного типу мотивації є цифра в межах від 1 до 5. На основі отриманих результатів виокремлювали мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є співвідношенням трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. Опрацювання результатів відповідей засвідчило, що з внутрішньою мотивацією було близько 17 % студентів; з зовнішньою позитивною мотивацією – 51 %; з зовнішньою негативною мотивацією – майже 31 % респондентів.

У самоактуалізаційному тесті (САТ) [497] нас цікавили: шкала ціннісної орієнтації, самоприйняття, пізнавальних потреб, креативності. САТ є адаптацією тесту самоактуалізації Шострома (автори Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загіка, М. Кроз). Студентам пропонували тест-опитувальник (126 пунктів), кожен пункт якого містить дві думки, що позначували буквами «а» і «б». Вони мали поставити позначку біля номера відповідного питання, яке більше відповідало їхньому погляду. 20 питань стосувалося ціннісних орієнтацій; 21 – самоприйняття; 11 – пізнавальних потреб; 14 – креативності.

Високі бали (18-20 балів) за школою «ціннісні орієнтації» означають, що студенти підтримують цінності, притаманні самоактуалізованим особистостям (таких студентів виявилось 13 %). Низькі бали (1-4 бали) означають, що студенти ігнорують ці принципи (15 %). За шкалою «самоприйняття» високі оцінки (18-21 балів) означають, що особистість сприймає себе такою, якою вона є, низькі (1-4 бали) – навпаки. За шкалою «пізнавальних потреб» ми з'ясовували ступінь вираженості прагнення до набуття нових знань. Високі бали (10-11) означали, що

такі прагнення є високо розвинутими (16 % опитаних); низькі (1-2) засвідчили слабкий прояв пізнавальних потреб (30 % респондентів).

Цілком згодні з розробниками тесту в тому, що показник за кожною зі шкал не повинен бути надто високими, оскільки це підтверджує «псевдосамоактуалізацію», прагнення респондентів бути якомога кращими. Оптимальним є результат дещо вищим за середній.

Для з'ясування вихідного рівня ціннісних орієнтації майбутніх педагогів на професійний саморозвиток, усвідомлення ними особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку використовували тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андрєєва [23]; «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [71].

Тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андрєєва [23] дає змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку, рівень самооцінки особистістю своїх якостей, а також уможливорює оцінювання ставлення студентів до безперервного професійного саморозвитку як можливості професійної самореалізації.

У кожному з 18 запитань одну з трьох запропонованих відповідей оцінювали від 1 до 3-ох балів. Відповідно, мінімальна кількість балів за тест – 18, максимальна – 54 бали. Розподіл сумарного числа балів, запропонований Л. Бережновою, ми дещо відкоригували, зробивши з семи рівнів прагнення п'ять. Результати обчислень показали, що 18-24 бали отримали 6 % студентів (критичний рівень); 25-34 бали – 26 % опитаних (пасивний рівень); 35-40 балів – 51 % респондентів (базовий рівень); 41-49 балів – 15 % студентів (оптимальний рівень); 50-54 бали – 2 % майбутніх педагогів.

Загальні результати діагностики за мотиваційно-ціннісним компонентом, аналогічно й за всіма іншими компонентами, підраховували так:

За кожним з тестів (чи методик) студент отримував такі бали: якщо він продемонстрував критичний рівень – 0-1 бал; пасивний рівень – 2 бали; базовий рівень – 3 бали; оптимальний рівень – 4 бали; креативний рівень – 5 балів.

Оскільки діагностика за мотиваційно-ціннісним компонентом поєднували тринадцять методик (Додаток Д), то кожний студент міг набрати від 13 до 65 балів. Загальну суму набраних балів було розподілено за рівнями у такий спосіб: критичний рівень – 0-13 балів; пасивний рівень – 14-26 балів; базовий рівень – 27-41 балів; оптимальний рівень – 42-58 балів; креативний рівень – 59-65 балів.

При підраховуванні узагальнених результатів за сумою усіх компонентів ми умовно оцінювали критичний рівень (за кожним з компонентів) – 1 бал; пасивний рівень – 2 бали; базовий рівень – 3 бали; оптимальний рівень – 4 бали; креативний рівень – 5 балів.

Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом подано в таблиці 3.1 та в діаграмі (Додаток Б-1). У таблиці показано дані ЕГ та КГ.

Таблиця 3.1.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	10	2,78	61	14,52	214	50,95	112	26,67	23	5,48
КГ	416	9	2,16	63	15,15	215	51,68	104	25	25	6,01

Отже, як видно з таблиці 3.1., до експерименту в ЕГ (420 осіб) було 23 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за мотиваційно-ціннісним компонентом), що становить 5,48 %. З пасивним рівнем виявилось 112 осіб (26,67 %). Базовий рівень продемонстрували 214 студентів ЕГ, їхня частка становить 50,95 %. Оптимальний рівень засвідчили

відповіді 61 студента (14,52 %). Найвищий, креативний рівень готовності мають 10 осіб, це 2,78 % від усіх студентів експериментальної групи.

Дуже подібними були результати в КГ (416 осіб). До експерименту в КГ було 25 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за мотиваційно-ціннісним компонентом), що становить 6,01 %. З пасивним рівнем виявилось 104 осіб (25 %). Базовий рівень продемонстрували 215 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,68 %. Оптимальний рівень засвідчили відповіді 63 студентів (15,15 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 9 осіб, це 2,16 % від усіх студентів контрольної групи.

Для статистичної обробки результатів дослідження використовували програми Microsoft Office Excel (програму для роботи з електронними таблицями) та Statistica 7.0.

Як відомо, наявні методи статистичного аналізу можна поділити на дві групи – параметричні та непараметричні. Важливою умовою, що диференціює можливість застосування параметричних методів, є підпорядкування аналізованих даних закону нормального розподілу.

Типовим методом є t-тест Стьюдента, або просто «t-тест». Нульова гіпотеза (H_0) передбачала, що між двома вибірками немає суттєвої відмінності. Альтернативна гіпотеза (H_1) передбачала, що між цими вибірками є відмінність.

Нульова гіпотеза, яку перевіряють у ході такого тесту, полягає в тому, що обидві групи належать до однієї генеральної сукупності; іншими словами, відмінності між середніми значеннями що спостерігаємо в порівнюваних вибірках є випадковими і не зумовлені дією досліджуваного фактору. Тест Стьюдента належить до групи параметричних методів аналізу і призначений для формування двох вибірок.

При застосуванні t-тесту Стьюдента зважали на те, що обидві вибірки є незалежними, мають нормальний розподіл й між дисперсіями (середніми

квадратами відхилення значень ознаки від середнього арифметичного) вибірок немає статистично значущої відмінності.

Ми використовували англomовний інтерфейс у програмі, оскільки наявні перекладачі мають недолік – некоректний переклад статистичних термінів.

Як відомо, за об'єму вибірки $n = 339$ є 95 % імовірності того, що середнє арифметичне вибірки буде відрізнятися від середнього арифметичного генеральної сукупності не більше, ніж на 0,05 %.

Для статистичної обробки результатів дослідження були сформовані таблиці в Excel, куди внесли первинні дані за кожним компонентом діагностики досліджуваної якості ЕГ та КГ.

Ці дані були внесені в програму Statistica 7.0. Нижче в таблицях (скріншотах) показано результати програмних обчислень за кожним з компонентів. В таблицях бачимо такі дані:

Mean - середнє значення;

t-value – значення розрахованого програмою t-критерію;

df – число ступенів вільності;

p (p-level) – ймовірність помилково відкинути нульову гіпотезу про відсутність відмінностей між середніми (*p-level* є найбільш важливим, з погляду дослідження показником, на підставі чого можна зробити висновок про відсутність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями);

Valid N – об'єм вибірки;

Std. Dev – стандартне відхилення вибірки;

F-ratio, Variances: значення F-критерію Фішера, за допомогою якого перевіряємо гіпотезу про рівність дисперсій у вибірках;

P, Variances: ймовірність помилки для F-тесту Фішера (оскільки в нашій ситуації $P > 0,05$, можна зробити висновок, що дисперсії вибірок суттєво не відрізняються (тобто умова однорідності дисперсій виконується));

T (df) i p: критерій Стюдента t використовуємо для перевірки нульової гіпотези про рівність груп. *P* – вірогідність помилки для цієї нульової гіпотези.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту показано в таблиці 3.2. Оскільки *p-level* становить 0,891 (у такому разі $p > 0,05$, на підставі чого можна зробити висновок про відсутність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями) – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту.

Таблиця 3.2

Результати статистичного аналізу даних за мотиваційно-ціннісним компонентом (до експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)									
		Note: Variables were treated as independent samples									
Group 1 vs. Group 2	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p
КГ vs. ЕГ	2,824519	2,816667	0,136003	834	0,891852	416	420	0,836213	0,833206	1,007232	0,941262

Такі показники інформаційно-пізнавального компоненту готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку як «системність і глибина фахових знань», «ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями» діагностувалися контрольними роботами, тестами, опитування з певних дисциплін. «Сукупність знань про основи професійного саморозвитку» й «знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку» з'ясовували методом анкетування.

Рівень розвитку логічного й критичного мислення майбутніх педагогів виявили за допомогою методик А. Кареліна: «Кількісні відносини», «Закономірності числового ряду», «Компаси», «Складні аналогії», «Виділення істотних ознак» тощо [71].

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за інформаційно-пізнавальним компонентом подано в таблиці 3.3 та в діаграмі (Додаток Б-2).

Таблиця 3.3.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за інформаційно-пізнавальним
КОМПОНЕНТОМ

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	7	1,67	59	14,05	213	50,71	116	27,62	25	5,95
КГ	416	8	1,92	60	14,42	212	50,96	114	27,41	22	5,29

Як видно з таблиці 3.3, до експерименту в ЕГ було 25 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за інформаційно-пізнавальним компонентом), що становить 5,95 %. З пасивним рівнем – 116 осіб (27,62 %). Базовий рівень продемонстрували 213 студентів ЕГ, їхня частка становить 50,71 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 59 студентів (14,05 %). Найвищий, креативний рівень готовності продемонстрували 7 осіб, це 1,67 % студентів експериментальної групи.

Результати в КГ були близькими. До експерименту в КГ було 22 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за інформаційно-пізнавальним компонентом), що становить 5,29 %. З пасивним рівнем виявилось 114 осіб (27,41 %). Базовий рівень продемонстрували 212 студентів ЕГ, їхня частка становить 50,96 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 60 студента (14,42 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 8 осіб, це 1,92 % студентів контрольної групи.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за інформаційно-пізнавальним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (до експерименту) показано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за інформаційно-пізнавальним компонентом (до експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs.	ЕГ	2,802885	2,778571	0,428849	834	0,668144	416	420	0,818221	0,820977	1,006747	0,945420

Оскільки p-level становить 0,668 – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за інформаційно-пізнавальним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту.

Рівень розвитку пізнавальної й творчої активності виявили за допомогою «Методики діагностики творчої активності» (розроблена М. Рожковим, Ю. Тюнниковим, Б. Алішевим, Л. Воловичем [357]); спостереження; експертного оцінювання. За «Методикою діагностики творчої активності» діагностику здійснювали за такими критеріями: відчуття новизни; критичність; здатність до перетворення; спрямованість на творчість.

Такі показники організаційно-діяльнісного компонента, як «уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток», «володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності)», «володіння методами й прийомами професійного саморозвитку» діагностували методами спостереження та експертного оцінювання.

«Тест на визначення рівня комунікабельності» (В. Ряховського) [71] використовували для діагностики рівня комунікативних умінь майбутніх педагогів. Щоб визначити коефіцієнт комунікабельності, студентам потрібно було

відповісти на 16 питань («так», «ні», «інколи»). Максимальна кількість балів – 32-30 (6 %) засвідчує критичний рівень комунікабельності; пасивний – 29-25 балів (28 %); про базовий – 24-17 балів (52 %); оптимальний – 16-9 балів (12 %); креативний – 8-4 й менше (1 %).

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за організаційно-діяльнісним компонентом подано в таблиці 3.5 та в діаграмі (Додаток Б-3).

Таблиця 3.5.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за організаційно-діяльнісним компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	6	1,43	50	11,91	208	49,52	125	29,76	31	7,38
КГ	416	8	1,92	53	12,7	218	52,4	110	26,5	27	6,5

Дані з таблиці 3.5. показують, що до експерименту в ЕГ був 31 студент (7,38 %) з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за організаційно-діяльнісним компонентом); з пасивним рівнем – 125 осіб (29,76 %). Базовий рівень показали 208 студентів ЕГ, їхня частка становить 49,52 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 50 студентів (11,91 %). Найвищий, креативний рівень готовності продемонстрували 6 осіб, це 1,43 %. У КГ було зафіксовано 27 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 6,5 %. З пасивним рівнем виявилось 110 осіб (26,5 %). Базовий рівень продемонстрували 218 студентів ЕГ, їхня частка становить 52,4 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 53 студентів (12,7 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 8 осіб (1,92 %).

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за організаційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (до експерименту) показано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за організаційно-діяльнісним компонентом (до експерименту)

Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs.	ЕГ	2,771635	2,702381	1,214124	834	0,225044	416	420	0,823313	0,825890	1,006271	0,949266

Оскільки р-level становить 0,225 – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за організаційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту.

Для діагностики показників емоційно-вольового компонента готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів використовували методи: тест «Упевненість у собі» (В. Ромек) [485]; «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов) [173]; самоактуалізаційний тест (САТ) [497]; «Методика дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Слідман) [313]; «Техніка самоаналізу та самовизначення» (С. Вершловський); тест «Наскільки Ви організовані?» (автори Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [351]; «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахов) [430]; спостереження; експертне оцінювання.

«Методика дослідження вольової саморегуляції» (автори А. Зверьков, Є. Слідман) [313] передбачала використання тесту-опитувальника. Щоб забезпечити самостійність відповідей досліджуваних, кожному видавали окремий тест-опитувальник, бланк для відповідей (з номерами запитань і графами для відповідей). Студентам пропонували тест, який охоплює 30 тверджень. Опитувані мали визначитися: знак «+» – правильно, якщо неправильно – знак «-». У межах

від 0 до 24 було запропоновано такий розподіл на рівні: критичний рівень: 1-4 (5 %); пасивний рівень: 5-9 (27 %); базовий рівень: 10-14 балів (50 %); оптимальний рівень: 15-19 балів (14 %); креативний рівень: 20-24 бали (3 %).

Високі бали за загальною шкалою властиві емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, для яких характерні спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. У граничних ситуаціях у них можливе наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і з тривожністю через найменшу її спонтанність.

Низькі бали спостерігали в студентів чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності переважно занижений. Їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів, що може бути пов'язано з незрілістю або нездатністю до рефлексії й самоконтролю.

Тест «Упевненість у собі» (В. Ромек) [485] передбачав надання відповідей студентом на кожне з 30 питань так, щоб це виражало його особисту думку, власні уявлення. Для цього потрібно було обвести букву, що відповідає обраній відповіді. Варто зазначити, що запитання були прямі й зворотні. Тестом передбачено три шкали: «Упевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціатива в соціальних контактах». Значення за шкалами отримали простим додаванням балів за всіма питаннями шкали. Потім відбувався розподіл за рівнями. Зокрема, за шкалою «Упевненість у собі» студентів, які отримали 10-15 балів було віднесено до критичного рівня (3 %); 16-20 – пасивного (29 %); 21-24 – базового (48 %); 25-28 – оптимального (15 %); 29-30 – креативного (3 %).

За тестом «Наскільки Ви організовані?» автори Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина [351] пропонують до кожного з тринадцяти запитань обрати тільки один варіант відповіді з чотирьох запропонованих. Потім за ключем, який розташований наприкінці тексту, знайти кількісні оцінки обраних варіантів, додати всі оцінки й отриману суму співвіднести з результатами, які наведені після

ключа до тесту. Тих студентів, які набрали до 63 балів (35 %) автори тесту пропонують вважати недостатньо організованими, у них відсутня чітка система самоорганізації; 63-71 бал – середній рівень самоорганізації (35 %); від 72 до 78 балів (35 %) – достатньо самоорганізовані.

Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за емоційно-вольовим компонентом подано в таблиці 3.7 та в діаграмі (Додаток Б-4).

Таблиця 3.7.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за емоційно-вольовим компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	9	2,14	58	13,81	211	50,24	118	28,1	24	5,71
КГ	416	10	2,41	60	14,42	213	51,2	111	26,68	22	5,29

Отже, як видно з таблиці 3.7, до експерименту в ЕГ було 24 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за емоційно-вольовим компонентом), що становить 5,71 %. З пасивним рівнем виявилось 118 осіб (28,1 %). Базовий рівень продемонстрували 211 студентів ЕГ, їхня частка становить 50,24 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 58 студентів (13,81 %). Найвищий, креативний рівень готовності мають 9 осіб (2,14 %). В КГ до експерименту було 22 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 5,29 %. З пасивним рівнем виявилось 111 осіб (26,68 %). Базовий рівень продемонстрували 213 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,2 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 60 студентів (14,42 %). Креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 10 осіб, це 2,41 % від усіх опитаних.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за емоційно-вольовим компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (до експерименту) показано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за емоційно-вольовим компонентом (до експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
		Group 1	Group 2				Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	Variances	Variances
КГ vs.	ЕГ	2,819712	2,785714	0,592333	834	0,553788	416	420	0,829397	0,830094	1,001680	0,986456

Як видно з таблиці 3.8, оскільки p-level становить 0,553 – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень (до експерименту) обох вибірок (ЕГ та КГ) за емоційно-вольовим компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Діагностику показників рефлексивно-оцінного компонента здійснювали за допомогою таких методів: тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптація А. Бояришникової) [200]; тест на виявлення рівня самооцінки [57]; тест Кеттела (16 PF-опитувальник) [71]; «Самооцінка особистості» (В. Семиченко) [508]; «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова) [222]; тест на виявлення рівня самостійності [71]; Тест «Самооцінка» (Л. Столяренко) [544]; тест «Самооцінка особистості» (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [351]; адаптований варіант методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [574].

Методика Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [574] була адаптована нами щодо дослідження, а саме: були змінені назви компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів й, відповідно, усі показники. Оскільки змінилася їхня кількість – змінилася й уся «Картка самооцінки готовності до професійного саморозвитку» (Додаток Д). За цією методикою студенти мали

оцінити себе за дев'ятибальною шкалою за кожним показником і визначити рівень сформованості в себе умінь і навичок саморозвитку. З приводу інтерпретації результатів зазначимо, що студентів, які отримали 25-40 балів було віднесено до критичного рівня (6 % респондентів); 45-98 – пасивного (26 %); 100-150 – базового (49 %); 155-205 – оптимального (15 %); 210-225 – креативного (3 %).

За методикою «Самооцінка особистості» (В. Семиченко) [508] студентам пропонували судження, які змальовують ситуації, що можливі в житті. Оцінюючи частоту виникнення ситуацій, пропонували використовувати такі варіанти відповідей: 1 – «дуже часто», 2 – «часто», 3 – «іноді», 4 – «зрідка», 5 – «ніколи». Обрану відповідь студенти зазначали в колонці поряд із номером судження.

Інтерпретацію результатів проводили так: для визначення рівня самооцінки було додано бали за 32-ма судженнями. Рівень самооцінки диференціювали за такою шкалою: від 0 до 43 балів – завищена самооцінка (5 %); від 44 до 54 балів – самооцінка наближена до завищеної (8 %); від 55 до 75 балів – адекватна самооцінка (55 % опитаних); від 76 до 85 балів – самооцінка (25 %), наближена до заниженої; від 86 до 128 балів – занижена самооцінка (7 % студентів).

Тест «Самооцінка» (Л. Столяренко) [544] передбачав вибір з чотирьох груп слів, які характеризують позитивні якості людей у чотирьох сферах, тих якостей, які на погляд респондента повинні переважати в ідеальній людини. Які це будуть якості й скільки їх – кожен вирішував самостійно. Далі, дивлячись тільки на обведені якості, студенти закреслювали з них тільки ті, які в них, на їхню думку, реально наявні. Потім рахували суму всіх обведених кружечків й окремо суму всіх закреслених. Щоб обчислити рівень самооцінки, кількість закреслених кружечків ділили на загальну кількість обведених і множили на 100 %.

За результатами тесту «Самооцінка», від 0-37 балів отримали 6 % студентів (критичний рівень); від 38-46 балів отримали 26 % респондентів (пасивний рівень); від 47-56 балів отримали 49 % опитаних (базовий рівень); від 57-65 балів отримали 15 % студентів (оптимальний рівень); від 66-69 балів отримали 3 % майбутніх учителів (креативний рівень).

За тестом «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова) [222] студенти отримали 27 запитань й у бланку в колонці «відповідь» написали власний варіант відповіді, де А – «абсолютно неправильно»; Б – «неправильно»; В – «швидше неправильно»; Г – «не знаю»; Д – «швидше правильно»; Е – «правильно»; Ж – «абсолютно правильно». Потім відповідям присвоювалися певні бали, згідно з інструкцією автора тесту й підраховували загальну суму набраних балів. Вже на етапі рівневого розподілу ми дещо адаптували авторське визначення рівнів до нашого дослідження, визначивши не 3, а 5 рівнів здатності до рефлексії. Так, за результатами тесту «Діагностика рівня розвитку рефлексивності», від 80-94 балів отримали 5 % студентів (критичний рівень); від 95-113 балів отримали 27 % респондентів (пасивний рівень); від 114-147 балів отримали 51 % опитаних (базовий рівень); від 148-160 балів отримали 13 % студентів (оптимальний рівень); від 161-172 балів отримали 2 % майбутніх учителів (креативний рівень).

Для діагностики показників рефлексивно-оцінного компонента використовували також «Тест-опитувальник самооефективності» (Дж. Маддукс, М. Шеєр, адаптація А. Бояришникової) [200]. Уявлення про самооефективність, що закладені у визначену методику, надають можливість отримати не тільки інформацію про самооцінку особистості, не лише відомості про ступінь її самореалізації, а й створюють певний імпульс до саморозвитку. Тим самим методика дає змогу зробити дієвішими спроби особистості досягти високих результатів в предметній діяльності та міжособистісному спілкуванні. За умовами тесту студенти мали відповісти чи згодні вони з запропонованими твердженнями? Якщо абсолютно згодні, відзначали значення «+5», якщо абсолютно не згодні – значення «-5». Залежно від ступеня своєї згоди або незгоди з твердженнями використовували для відповіді проміжні оцінки шкали в позначенні позитивних або негативних значень, відповідно. Сума балів перших 17 тверджень показує рівень самооефективності у сфері предметної діяльності, а з 18-ого по 23-є твердження – у сфері міжособистісного спілкування. Варто зазначити, що середні значення рівня самооефективності розташовані в інтервалі від -7 до + 53 балів, а у сфері

спілкування – в інтервалі від +7 до +15. Так, показники, що знаходяться за зазначеними межами, засвідчують або про занижену оцінку потенціалу в тій чи іншій сфері життєдіяльності, або – завищену. Тобто за цим тестом найкращими є середні значення. При опрацюванні результатів тесту виявилось, що занижену оцінку потенціалу в обраній сфері життєдіяльності чи рівень самоефективності виявили у 35 % респондентів, а завищений – 5 %. Решта студентів, приблизно 60 % мали середні значення рівня самоефективності, розташовані в інтервалі від -7 до +53 балів, у предметній діяльності, а в сфері спілкування – в інтервалі від +7 до +15.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за рефлексивно-оцінним компонентом подано в таблиці 3.9 та в діаграмі (Додаток Б-5).

Таблиця 3.9.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за рефлексивно-оцінним компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	8	1,91	62	14,76	204	48,57	119	28,33	27	6,43
КГ	416	10	2,41	64	15,39	212	50,96	101	24,28	29	6,97

Отже, як видно з таблиці 3.9, до експерименту в ЕГ було 27 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за рефлексивно-оцінним компонентом), що становить 6,43 %. З пасивним рівнем виявилось 119 осіб (28,33 %). Базовий рівень продемонстрували 204 студенти ЕГ, їхня частка становить 48,57 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 62 студентів (14,76 %). Креативний рівень готовності мають 8 осіб, це 1,91 % від усіх студентів експериментальної групи. Не суттєві відмінності мають результати в КГ. До експерименту в КГ було 29 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 6,97 %. З пасивним

рівнем – 101 студент (24,28 %). Базовий рівень продемонстрували 212 студентів ЕГ, їхня частка становить 50,96 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 64 студентів (15,39 %). Креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 10 осіб, це 2,41 % студентів контрольної групи.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за рефлексивно-оцінним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (до експерименту) показано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за рефлексивно-оцінним компонентом (до експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)									
		Note: Variables were treated as independent samples									
Group 1 vs. Group 2	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs. ЕГ	2,819712	2,773810	0,777843	834	0,436882	416	420	0,860762	0,845474	1,036493	0,714439

Як видно з таблиці 3.10, *p-level* становить 0,436 – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень до експерименту обох вибірок (ЕГ та КГ) за рефлексивно-оцінним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Співвідношення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ і КГ подано в таблиці 3.11.

Як видно з таблиці 3.11, критичний рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за усіма компонентами є близьким у відсотковому значенні в ЕГ (мотиваційно-ціннісного – 5,48 %, інформаційно-пізнавального – 5,95 %, організаційно-діяльнісного – 7,38 %, емоційно-вольового – 5,71 %, рефлексивно-оцінного – 6,43 %) і в КГ (мотиваційно-ціннісного – 6,01 %, інформаційно-пізнавального – 5,29 %, організаційно-діяльнісного – 6,5 %, емоційно-вольового – 5,29 %, рефлексивно-оцінного – 6,43 %).

Крім того, з таблиці видно співвідношення даних в ЕГ і КГ.

Таблиця 3.11

Співвідношення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ і КГ

з/ п	Рівні	Компоненти	Сформованість готовності			
			До експерименту			
			ЕГ		КГ	
			(n)	(%)	(n)	(%)
	Критичний	мотиваційно-ціннісний	23	5,48	25	6,01
		інформаційно-пізнавальний	25	5,95	22	5,29
		організаційно-діяльнісний	31	7,38	27	6,5
		емоційно-вольовий	24	5,71	22	5,29
		рефлексивно-оцінний	27	6,43	29	6,43
	Пасивний	мотиваційно-ціннісний	112	26,67	104	25
		інформаційно-пізнавальний	115	27,62	114	27,41
		організаційно-діяльнісний	125	29,76	110	26,5
		емоційно-вольовий	118	28,1	111	26,68
		рефлексивно-оцінний	119	28,33	101	24,28
	Базовий	мотиваційно-ціннісний	214	50,95	215	51,68
		інформаційно-пізнавальний	213	50,71	212	50,96
		організаційно-діяльнісний	208	49,52	218	52,4
		емоційно-вольовий	211	50,24	213	51,2
		рефлексивно-оцінний	204	48,57	212	50,96
4	Оптимальний	мотиваційно-ціннісний	61	14,52	63	15,15
		інформаційно-пізнавальний	59	14,05	60	14,42
		організаційно-діяльнісний	50	11,91	53	12,7
		емоційно-вольовий	58	13,81	60	14,42
		рефлексивно-оцінний	62	14,76	64	15,39
5	Креативний	мотиваційно-ціннісний	10	2,38	9	2,16
		інформаційно-пізнавальний	7	1,67	8	1,92
		організаційно-діяльнісний	6	1,43	8	1,92
		емоційно-вольовий	9	2,14	10	2,41
		рефлексивно-оцінний	8	1,91	10	2,41

Так, наприклад, пасивний рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за усіма компонентами становив: мотиваційно-ціннісний: в ЕГ – 26,67 %, в КГ – 25 %; інформаційно-пізнавальний: в ЕГ – 27,62 %, в КГ – 27,41 %; організаційно-діяльнісний: в ЕГ – 29,76 %, в КГ –

26,5 %; емоційно-вольовий: ЕГ – 28,1 %, КГ – 26,68 %; рефлексивно-оцінний: ЕГ – 28,33 %, в КГ – 24,28 %.

Базовий рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становив за мотиваційно-ціннісним компонентом: в ЕГ – 50,95 %, в КГ – 51,68 %; інформаційно-пізнавальним: в ЕГ – 50,71 %, в КГ – 50,96 %; організаційно-діяльнісним: в ЕГ – 49,52 %, в КГ – 52,4 %; емоційно-вольовим: ЕГ – 50,24 %, КГ – 51,2 %; рефлексивно-оцінним: ЕГ – 48,57 %, в КГ – 50,96 %.

Оптимальний рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становив за мотиваційно-ціннісним компонентом: в ЕГ – 14,52 %, в КГ – 15,15 %; інформаційно-пізнавальний: в ЕГ – 14,05 %, в КГ – 14,42 %; організаційно-діяльнісний: в ЕГ – 11,91 %, в КГ – 12,7 %; емоційно-вольовий: ЕГ – 13,81 %, КГ – 14,42 %; рефлексивно-оцінний: ЕГ – 14,76 %, в КГ – 15,39 %.

Як і очікувалося, за креативним рівнем готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виявилися найнижчі показники, що становлять за мотиваційно-ціннісним компонентом: в ЕГ – 2,38 %, в КГ – 2,16 %; інформаційно-пізнавальним: в ЕГ – %, в КГ – %; організаційно-діяльнісним: в ЕГ – 1,43 %, в КГ – 1,92 %; емоційно-вольовим: ЕГ – 2,14 %, КГ – 2,41 %; рефлексивно-оцінним: ЕГ – 1,91 %, в КГ – 2,41 %.

На підставі загальної суми балів із кожного виду сформованої готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку визначається коефіцієнт, що є числом, яке виражає рівень розвитку всієї сукупності вмінь і здібностей. Коефіцієнт готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку є середньоарифметичним суми таких коефіцієнтів: мотиваційно-ціннісної; інформаційно-пізнавальної; організаційно-діяльнісної; емоційно-вольової; рефлексивно-оцінної сформованої готовності до професійного саморозвитку.

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за сумою усіх компонентів

(мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного) подано в таблиці 3.12. та в діаграмі 3.13.

Таблиця 3.12.

Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	8	1,91	58	13,81	210	50	118	28,1	26	6,19
КГ	416	9	2,17	60	14,42	214	51,44	108	25,96	25	6,01

Отже, як видно з таблиці 3.12., до експерименту в ЕГ (у сумі п'яти критеріїв) було 26 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного

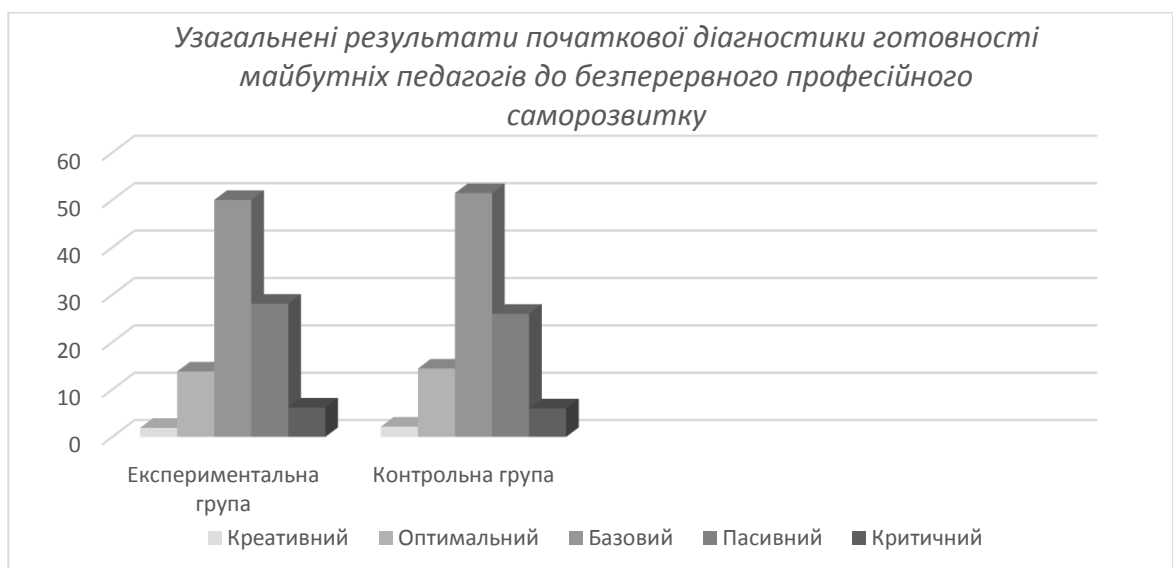


Рис. 3.13. Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

саморозвитку, що становить 6,19 %. З пасивним рівнем виявилось 118 осіб (28,1 %). Базовий рівень продемонстрували 210 студентів ЕГ, їхня частка становить 50 %.

Про оптимальний рівень свідчили відповіді 58 студентів (13,81 %), креативний – 10 (2,78 %) респондентів. В КГ було 25 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (6,01 %); з пасивним – 108 осіб (25,96 %). Базовий рівень продемонстрували 214 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,44 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 60 студентів (14,42 %); креативний – 9 осіб (2,16 %) контрольної групи.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за сумою п'яти компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту показано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Узагальнені результати статистичного аналізу діагностичних даних за п'ятьма компонентами (до експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs.	ЕГ	2,807692	2,771429	0,629372	834	0,529278	416	420	0,833942	0,832022	1,004620	0,962361

Оскільки p-level становить 0,529 – немає підстав спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок до експерименту (ЕГ та КГ) за сумою п'яти компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що за час навчання в педагогічному університеті в значній частини студентів не формується належне ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, оскільки на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога багато хто з студентів не має належного рівня інтегративно-теоретичної та практично-операційної підготовки щодо професійного саморозвитку. Це значно утруднює особистісно-професійне становлення

майбутніх педагогів, особливо розвиток їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту показали, що рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є недостатнім.

Це відбувається тому, вважають науковці, що нині в освітньому просторі ВНЗ немає відповідних умов для саморозвитку особистості. Причинами цього є: недостатнє розуміння значущості внутрішнього світу людини і його самоусвідомлення для формування всебічно розвиненого студента; сучасна модель освітнього простору ВНЗ не відповідає наявним технологіям саморозвитку особистості; недостатнє розуміння важливості й необхідності процесів саморозвитку з боку студентів; матеріально-технічна оснащеність навчального процесу не сприяє в належній мірі створенню умов для саморозвитку студента [483].

Причинами наявного стану вважаємо також:

- відсутність необхідних і достатніх умов у вищих навчальних закладах, спрямованих на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів;
- відсутність необхідної практичної підготовки студентів щодо складання програм самопізнання, самовдосконалення своєї особистості та реалізації на практиці програм безперервного професійного саморозвитку;
- викладання фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо зорієнтоване на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку під час навчання у ВНЗ;
- відсутність спеціально розроблених цілісних систем і технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У наступному підрозділі обґрунтовано основні ідеї концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

3.4. Мета, завдання й основні ідеї концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Одне з важливих завдань підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ полягає у формуванні в них ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; забезпеченні інтегративно-теоретичної підготовки, належного рівня одержаних професійно спрямованих знань, практично-операційної підготовки, підвищення рівня сформованості практичних умінь і навичок, потрібних для професійного саморозвитку; розвиток сукупності індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного зростання й майбутньої професійної діяльності загалом, спрямованості на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку.

Для успішного розв'язання цього завдання необхідно визначити концептуальні засади формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку відповідно до сучасних і перспективних вимог сфери освіти, теоретично обґрунтувати й методично забезпечити таку науково-методичну систему навчання і виховання студентів педагогічних ВНЗ, яка б заповнювала прогалини підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, давала змогу істотно підвищити рівень їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, реалізація завдань дисертаційної роботи потребує розроблення концептуальних засад дослідження, що дасть можливість визначити подальшу стратегію й відповідну тактику, адже впродовж професійної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виникають ситуації, які важко спрогнозувати на етапі теоретичного осмислення, тому виникає потреба уточнення вихідних концептуальних положень дослідження.

Концепція (від лат. «conceptio» – розуміння, система) – це «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їх системної теоретико-методологічної характеристики» [537, с. 147].

На основі аналізу наукових джерел доходимо до висновку, що підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку – це цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння майбутніми учителями систематизованими знаннями, уміннями, професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду власного професійного саморозвитку. *Мета* підготовки майбутніх педагогів у контексті нашого дослідження – це формування протягом професійної підготовки у ВНЗ їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Для цього нами було розроблено науково-методичну систему підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (вона детально описана в наступному розділі).

Поняття системи тлумачимо як певну множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють стійку єдність і цілісність з певними інтеграційними властивостями й закономірностями [290]. Елементом системи вважатимемо найпростішу її неподільну складову, за відсутності якої немає самої системи. Елементи системи є взаємопов'язаними й взаємозалежними. Тобто при зміні якісних характеристик одного з елементів зазнає змін уся система. Взаємодія елементів є в такому разі інтеграційним чинником, що сприяє об'єднанню окремих складових у деяку цілісність, у чітко організовану структуру.

Зауважимо, що найважливішими ознаками системи є: структурованість, взаємозв'язок складових елементів та підпорядкованість організації системи певній меті.

Погоджуємося з науковцем Ю. Черняк у тому, що система є відображенням у свідомості дослідника властивостей об'єктів та їхніх відносин при розв'язанні завдання дослідження [664].

Л. Гаврілова, спираючись на дані Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Н. Кузьміна та інших науковців, які вивчали системи у загальнофілософському, суспільно-історичному, психолого-педагогічному та інших аспектах, виділяє такі основні системні принципи:

- цілісність як закономірність, що демонструє системну взаємодію частин і цілого, завдяки якій з'являються нові властивості системи, відсутні в деяких її елементах, залежність кожного елемента від його місця, функцій усередині цілого;
- структурованість, ієрархічна впорядкованість: виділення в системі компонентів, елементів, форм взаємодії, а також зв'язки з підсистемами та надсистемами; зумовленість поведінки системи властивостями її структури, а не лише характеристикою її окремих елементів;
- взаємозалежність системи й середовища, оскільки система формує і виявляє свої властивості упродовж взаємодії з середовищем;
- множинність опису кожної системи, оскільки через принципову складність будь-якої системи її адекватне пізнання можливе лише в побудові безлічі різних моделей, що описують деякі її аспекти [107].

Система, яку ми пропонуємо, є педагогічною. Це один з видів соціальних систем. Її особливість у тому, що в ній усе підпорядковано цілям навчання й виховання. Але вона має й усі характеристики соціальних систем, такі як: чітку внутрішню структуру, відповідну ціннісну орієнтацію тощо.

Однак варто зазначити, що в дослідженнях Н. Кузьміної [291] та інших науковців виокремлено функціональні елементи саме педагогічних систем. Такими компонентами є: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський тощо.

У науковій літературі описано різні системи підготовки вчителів, зокрема, таких авторів, як: А. Гедзик (система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах) [118]; М. Жалдак (система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі) [176]; Л. Карташова (особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов) [223]; В. Курок (цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання) [304]; В. Лабунець (методична система інструментально-виконавської

підготовки майбутнього вчителя музики) [308]; О. Ліннік (система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи) [321]; С. Мартиненко (система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності) [344]; Л. Михайленко (система методичної підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі за заочною формою навчання) [369]; Н. Морзе (система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах) [374]; О. Спирін (методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією) [539]; І. Ткаченко (система методичної підготовки майбутнього вчителя астрономії) [559]; Р. Тягур (система роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання учнів) [565]; О. Шапран (система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів) [678] та інші. Проте з-поміж них немає цілісної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку – це складне цілісне і багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Важливим елементом системи є ціль (мета) як кінцевий результат, на який спрямовано процес. Метою системи вважають бажаний її кінцевий стан. У такому разі – це підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку характерні спрямованість на запити майбутніх учителів щодо власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності, ціннісна орієнтація на безперервний професійний саморозвиток.

Для інформаційно-пізнавальної готовності характерні відповідний обсяг знань і система уявлень про сутність професійної діяльності й вимоги професії до особистості педагога, його професійних знань, умінь, навичок, а також знань сутності, форм, методів, прийомів професійного саморозвитку.

Організаційно-діяльнісна готовність характеризує здатність до професійного саморозвитку майбутніх учителів з позицій самопізнання, що передбачає спроможність обирати ціль, планувати діяльність, спрямовану на професійний саморозвиток, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її.

Для емоційно-вольової готовності характерні показники, які віддзеркалюють сформованість у майбутніх учителів важливих особистісних якостей у контексті безперервного професійного саморозвитку: упевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, рефлексивності, установки на самоосвіту й професійний саморозвиток.

Рефлексивно-оцінна готовність характеризує рівень володіння студентами рефлексивними вміннями й адекватність їхнього самоаналізу та самооцінки.

Методологічний аспект підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку висвітлено в першому розділі дисертації. Методологія – інструмент пізнання; учення про пізнання дійсності в аспекті відповідної науки; теоретична основа дослідження, що дає змогу отримувати достовірну інформацію про педагогічну дійсність. А методологічний компонент концепції як продукт методологічної складової педагогічного дослідження – це різновид концептуальної моделі, що охоплює її понятійний апарат, філософське обґрунтування, загальнонаукові підходи, основоположні ідеї створення, закономірності, принципи, методи побудови, модельну структуру, тобто те, що пов'язує педагогічну дійсність з власне педагогічною концепцією цілісного безперервного професійного саморозвитку особистості майбутнього педагога.

Для визначення концептуальних засад нашого дослідження важливо зважати на закономірності навчання, які віддзеркалюють суттєві зв'язки між освітнім і соціальними процесами, спеціально створеними або об'єктивно наявними

умовами й досягнутими результатами – навченістю, вихованістю, розвиненістю особистості в конкретних її параметрах [438, с. 198]. На дидактичних закономірностях засновані принципи й правила практичної педагогічної діяльності, у тому числі, спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У визначенні закономірностей безперервного професійного саморозвитку спираємося на підхід В. Маралова, який диференціює такі закономірності саморозвитку: зростання суб'єктності індивіда; спрямованість саморозвитку; нерівномірність його та індивідуальний характер; циклічність і стадійність саморозвитку [339].

Зростання суб'єктності індивіда. На цій закономірності саморозвитку наголошує В. Слободчиков, стверджуючи, що, починаючи з підліткового віку, індивід стає суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, а й суб'єктом саморозвитку. Саме тоді, коли особистість стає суб'єктом саморозвитку у неї з'являються значні можливості для особистісного й професійного самовизначення, що дає змогу накопичувати й актуалізувати свій внутрішній потенціал [525]. Це виявляється в здатності людини породжувати якісні й кількісні зміни у внутрішньому світі та навколишньому середовищі.

Для *спрямованості саморозвитку* характерні особливості суспільних завдань, до яких долучається особистість. Завдання можуть мати не лише просоціальні, але й асоціальні цінності. Якісна своєрідність саморозвитку диференціюється рівнем соціальної (асоціальної) активності або соціальної (асоціальної) реактивності. Варто зазначити, що особистість, саморозвиток якої здійснюється в межах виявлення соціальної (асоціальної) реактивності, може й не стати суб'єктом власного саморозвитку [339].

Нерівномірність саморозвитку та індивідуальний характер. Нерівномірність настільки є характерною для саморозвитку, наскільки й для розвитку загалом. Виявляється вона в тому, що деякі особистості в доволі юному віці стають суб'єктами саморозвитку, знають, що їм потрібно й чітко

дотримуються своїх цілей. В інших цей період настає значно пізніше, або ж не настає зовсім. Індивідуальний характер саморозвитку виявляється в неповторній траєкторії, яку обирає індивід. Для неї характерні життєві принципи, галузі, у яких саморозвиток здійснюється найбільш інтенсивно, через своєрідність цілей, життєвих стратегій особистості тощо [339].

Циклічність і стадійність саморозвитку. В. Маралов наголошує на циклах набуття особистісного досвіду, особистісного потенціалу, до якого входить усе, чого набуває особистість (знання та їх використання). Набуття й реалізація особистісного потенціалу в різних сферах буття на певних вікових етапах і є механізмом саморуху, який характеризує саморозвиток в різних формах його прояву. Під час функціонування цих циклів, виявляючи суб'єктну активність і розв'язуючи суперечності між збільшеними потребами й можливістю їх задоволення, особистість набуває тих новоутворень, які адекватно описують той чи інший вік, а також свою унікальність і неповторність [339].

Вважаємо визначені В. Мараловим закономірності саморозвитку такими, що є цілком прийнятними для характеристики безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

Отже, під час навчання у ВНЗ майбутній педагог стає суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, а й суб'єктом саморозвитку. Саме тоді, коли особистість майбутнього педагога стає суб'єктом професійного саморозвитку, у неї з'являються значні можливості для професійного самовизначення, що дає змогу накопичувати й актуалізувати свій внутрішній потенціал. Звідси – справедливість закономірності *«зростання суб'єктності індивіда»*. Під час професійної освіти в університеті майбутні педагоги безпосередньо долучаються до важливого просоціального завдання: підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності. Від рівня соціальної активності студентів, звісно, залежить якісна своєрідність їхнього професійного саморозвитку. Отже, доречним є визначення закономірності *«спрямованість професійного саморозвитку»*. *Нерівномірність* готовності студентів до професійного саморозвитку та його

індивідуальний характер засвідчують результати проведених нами емпіричних досліджень, які показали, що навіть у студентському віці значна частина майбутніх педагогів не є суб'єктами професійного саморозвитку. *Циклічність і стадійність професійного саморозвитку* також є закономірністю, оскільки саме набуття й реалізація особистісного потенціалу в різних сферах буття на певних вікових етапах і є механізмом саморуху, який характеризує професійний саморозвиток майбутніх педагогів у різних формах його прояву.

На виявлені закономірності саморозвитку варто зважати під час підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Ці закономірності лежать в основі визначених принципів.

Особистісно зорієнтований професійний і соціальний розвиток ґрунтується, на думку С. Сисоєвої, з якою ми погоджуємося, на таких дидактичних принципах: самоцінності індивідуума; визнання учня як активного суб'єкта пізнання; соціалізації; урахування суб'єктного досвіду; орієнтації навчання на саморозвиток, самонавчання, самоосвіту; урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей; розвитку комунікативних здібностей [518, с. 21].

З метою забезпечення результативності формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо сформулювати принципи, що віддзеркалюють основну ідею професійної підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми. Необхідними вимогами до виокремлених нами принципів підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є їхня значущість, імперативність та універсальність. Зміст вказаних принципів є абстрактним відображенням закономірностей, що зумовлює їхню важливу роль у структурі науково-методичної системи.

Універсальними принципами наукового пізнання В. Іванова вважає: принцип динамічності (об'єкт дослідження має внутрішні сили для саморозвитку й наявний тільки в динаміці); принцип прогностичності (прогнозування ймовірного стану об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку) [199, с. 160]. З-поміж інших вона ще визначає принцип детермінізму, що пов'язано

з орієнтацією особистості в сучасному соціумі на самостійність, відповідність, обраній професії, соціальній ролі та принцип суб'єктної діяльності, що розкриває психологічні механізми реального досягнення оптимуму в особистісно-професійному розвитку. Реалізація принципу суб'єктної діяльності передбачає рівноправну участь педагога й студента в процесі формування освітнього середовища. Навчання вибудовують у режимі діалогу й рефлексії не тільки на основі власне когнітивних аспектів освіти або засвоєння знання, а й на основі взаємозв'язку когнітивних, комунікативних та особистісно-сміслових аспектів освітнього процесу [199, с. 164].

Такі педагогічні принципи, що диференціюють усі аспекти системи педагогічної підтримки професійного саморозвитку педагогів, виокремлює Б. Фішман [580]: аксіологічної орієнтованості (орієнтація освітніх процесів на провідні ідеї й цінності саморозвитку, пріоритетність ціннісно-сміислової, мотиваційної сфери особистості педагогів); суб'єктності (особистісно-професійний саморозвиток учасників освітньої діяльності як результат їхньої власної активності і реалізації їхньої суб'єктної позиції); фасилітації (професійна позиція групи педагогічної підтримки – методистів, тьюторів, експертів, психологів – і реалізація її в діяльності будуються як фасилітаторська, що супроводжує); принцип перетворення простору педагогічних відносин (перехід в освітній простір надпредметних, ціннісно-сміслових відносин); принцип цілісності (інтегративний характер освітньої діяльності, реалізація ідей глобальної освіти); відкритості (максимальна відкритість освітніх процесів, забезпечення широкої свободи всім учасникам); діалогічності (діалогічність взаємодії всіх учасників освітнього процесу, рівні можливості висловитися й бути почутим у кожного учасника); інтерактивності (різноманітна інтерактивна діяльність); принцип зворотного зв'язку (регулярна діагностика й самодіагностика професійних і особистісних змін); принцип рефлексивності (багатовимірний рефлексивний характер діяльності: на рівні індивідуального педагога; на рівні системи педагогічної підтримки); принцип проблемності (перетворення різних

реальних проблем в освітній ситуації); принцип продуктивності (об'єктивація освітньої діяльності в конкретних і багатих за різноманітністю продуктах) [580].

Принципи навчання залежать від прийнятої дидактичної концепції, зауважує П. Підкасистий [438]. У сучасній дидактиці наявна система типових принципів, що давно відомі, водночас з'являються протягом розвитку педагогічної науки й нові.

Принципи навчання – це вихідні дидактичні положення, які відображають перебіг об'єктивних законів і закономірностей процесу навчання й визначають його спрямованість на розвиток особистості (у нашому дослідженні – на безперервний професійний саморозвиток). У принципах навчання розкривають теоретичні підходи до побудови навчального процесу та управління ним. Вони визначають позиції й установки, з якими викладачі підходять до організації процесу навчання, у такий спосіб спрямованого на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку й до пошуку можливостей його оптимізації [523].

Принцип (від лат. «*principium*» – початок, основа) – це основне вихідне положення будь-якої теорії, науки, світогляду; внутрішнє переконання людини, що визначає його ставлення до дійсності, норми поведінки й діяльності. У філософії принцип – першооснова, керівна ідея, основне правило поведінки. У логічному сенсі принцип – це центральне поняття, основа системи, що є узагальненням і поширенням будь-якого положення на всі явища тієї сфери, з якої цей принцип абстрагований. У такий спосіб принцип може бути охарактеризований з двох боків – об'єктивного й суб'єктивного [402].

З об'єктивного боку важливі такі характеристики принципу: принцип – це керівна вимога, припис, як діяти для досягнення мети, норма діяльності; принцип впливає з розуміння закономірностей педагогічного процесу. З суб'єктивного боку – це внутрішнє (а не нав'язане ззовні) переконання, спосіб сприйняття певних явищ. Інакше кажучи, з наявних принципів виховання й навчання педагог може обирати ті, які найбільше відповідають його світогляду, стилю педагогічної діяльності. Принципи завжди діють системно, доповнюючи та розвиваючи один

одного. У рамках різних педагогічних концепцій і парадигм один і той же принцип може отримувати різне значення [402].

С. Тухватулліна, О. Шумакова виділяють такі специфічні принципи професійного саморозвитку: саморегуляції; суб'єктності; єдності свідомості й діяльності; рефлексивності [564], які вважаємо важливими у процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Принцип саморегуляції. Саморегуляція – процес ініціації і висування суб'єктом цілей активності, а також управління досягненням цих цілей. Особистість – певна регуляторна інстанція, яка забезпечує оволодіння індивідом своєю поведінкою й розвитком. З ускладненням активності розвиваються рівні регуляції: виникає усвідомлена довільна регуляція, саморегуляція довільної активності [80, с. 83].

Дослідники диференціюють такі рівні саморегуляції: рівень психологічної саморегуляції, що сприяє підтримці оптимальної психічної активності, необхідної для успішного виконання діяльності; операційно-технічний рівень регуляції відповідає за організацію й корекцію дій суб'єкта; особистісно-мотиваційний рівень саморегуляції, що дає змогу усвідомлювати мотиви своєї діяльності й управляти мотиваційно-потребнісною сферою [76, с. 15].

Принцип суб'єктності. До основних характеристик суб'єкта А. Брушлинський відносить: свідомість, волю й здатність діяти цілеспрямовано; прагнення до пізнання й перетворення навколишнього світу; ініціативність, активність і творче ставлення до навколишнього предметного та соціального середовища [80]. Усі вони є важливими в процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Принцип рефлексивності. Рефлексія дає змогу людині поглянути на себе об'єктивно, проаналізувати й зіставити різні події власного життя; він спрямований на усвідомлення сенсу свого життя, оскільки фіксує процес діяльності, відчужує й об'єктивує його, робить можливим усвідомлений вплив на цей процес. Завдяки рефлексії можна подивитися на себе «збоку», змінити

ставлення до чого-небудь, перебудувати свій внутрішній світ, пристосуватися до мінливої дійсності [564].

Принцип рефлексивної спрямованості визначаємо через те, що в основі рефлексивної діяльності майбутніх педагогів є мотиви, пов'язані з особистісним і професійним саморозвитком у майбутній діяльності. У процесі формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку об'єктом їхньої рефлексії стають власні уявлення про професійний саморозвиток, засвоєні методи й прийоми професійного саморозвитку тощо.

С. Мінюровою сформульовано принципи саморозвитку в професії: ізоморфізму (ідентичності) професії та її суб'єктивного образу професії; самоорганізації; взаємоперетворення людини в професії; породження професійного майбутнього; цілісність і справжність проживання себе в професії; вибір стратегій саморозвитку [363].

Принцип керованості визначаємо через значущість процесу управління і моніторингу в процесі формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо дотримуватися дидактичних та специфічних принципів. З основних *дидактичних* принципів виокремлено такі: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності.

Основними *специфічними* принципами підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виокремлено: принцип динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, неперервності, саморегуляції, рефлексивної спрямованості. Вказані принципи навчання, які диференціюємо на основі наукового аналізу навчання й співвідносимо із закономірностями процесу навчання, мають характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Розглянуті принципи в реальному процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

взаємодіють одне з одним і функціонують як цілісна система, доповнюючи й підсилюючи один одного.

У професійному навчанні, спрямованому на підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, виокремлюємо як загальнодидактичні принципи, так і специфічні. Розглянемо спочатку загальнодидактичні принципи навчання. Принцип зв'язку навчання з життям сприяє формуванню світогляду студентів, підвищує значущість навчальної діяльності в їхній свідомості, надає їй осмисленого характеру і тим мобілізує вольові зусилля для навчання; сприяє конкретизації знань і формування вміння застосовувати їх на практиці. Реалізація цього принципу в методах і формах навчання передбачає, що студенти набувають знання не тільки з живого слова викладача і з книг, а й зі своєї особистої практики. Найбільшу цінність для навчання має така праця, яку виконують не механічно, а свідомо, органічно поєднуючи її з теорією, допомагаючи осмислити процес і результат праці. Принцип науковості й посильних труднощів навчання вказує на потребу врахування вікових можливостей студентів у процесі залучення їх до наукового знання. Принцип науковості доцільно розглядати в єдності з вимогою доступності, але водночас доступність потрібно розуміти як ступінь посильних труднощів. У такому разі він містить не абстрактний, а конкретно-змістовний сенс, а принцип посильних труднощів стає мірилом розумового і фізичного навантаження. Принцип систематичності тісно пов'язаний з найважливішою характеристикою розвинутого розуму – системністю мислення й реалізується насамперед у змісті освіти: в навчальних предметах віддзеркалюються логічні зв'язки між явищами реальної дійсності, розкриваються у відповідних науках. Принцип систематичності й послідовності, проєктований в навчальних планах, програмах і підручниках, реалізують у взаємозалежній діяльності викладача і студентів на навчальних заняттях. Всі принципи навчання взаємопов'язані, жоден з них не є універсальним і його ізольоване застосування не дає необхідних результатів [458].

Згідно з *принципом динамічності*, майбутні педагоги мають внутрішні сили для професійного саморозвитку, що наявні в динаміці. Він передбачає розкриття закономірностей становлення й розвитку педагогічних об'єктів, об'єктивного характеру їхньої багатоаспектності та багатоваріантності.

Згідно з *принципом цілеспрямованості*, усі складові процесу професійної підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку мають бути скоординовані та спрямовані на досягнення єдиної мети – формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Цей принцип потребує чіткого уявлення про мету (підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку), результат навчання (готовність до професійного саморозвитку); забезпечення усвідомленого виконання дій; проектування проміжних і кінцевих результатів підготовки до безперервного професійного саморозвитку.

Відповідно до *принципу суб'єктності*, безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів є результатом їхньої власної активності й реалізації їхньої суб'єктної позиції [580]. *Принцип діалогічності* передбачає діалогічність взаємодії всіх учасників освітнього процесу, рівні можливості висловитися й бути почутим у кожного учасника [580].

Принцип зв'язку теоретичного знання з практикою (зв'язку навчання з життям) – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця в змісті професійно-педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики [81]. У досліджуваній проблемі він відображений у здатності й уміннях застосовувати набуті знання для власного професійного саморозвитку. Відповідно до принципу зв'язку з практикою, майбутня професійна діяльність мала об'єктивно віддзеркалюватись у процесі підготовки майбутніх педагогів, водночас він мав чітко орієнтуватися на конкретні завдання з приводу безперервного професійного саморозвитку. Принцип єдності теоретичної та практичної підготовки передбачав взаємозв'язок та

взаємозумовленість лекційних, семінарських та лабораторно-практичних занять; ефективне поєднання різних методів навчально-виховної роботи, теоретичної підготовки з педагогічною практикою й практичним утіленням їх у процесі професійного саморозвитку; практичне застосування набутих теоретичних знань щодо професійного саморозвитку. Принцип зв'язку навчання з життям передбачав, що процес навчання стимулюватиме майбутніх педагогів використовувати отримані знання для професійного саморозвитку в розв'язанні практичних завдань. Для цього використовували аналіз прикладів і педагогічних ситуацій з реального життя, ознайомлення студентів з практичною діяльністю шкільних учителів тощо.

Відповідно до *принципу науковості* передбачалося використання науково достовірних фактів та відображення сучасних досягнень науки в галузі особистісного та професійного саморозвитку, орієнтація на передові наукові досягнення в цій галузі. Принцип науковості змісту й методів навчального процесу віддзеркалює взаємозв'язок з сучасними науковими знаннями. Він втілюється в навчальних програмах і підручниках, у доборі досліджуваного матеріалу.

Принцип систематичності та послідовності забезпечує послідовність засвоєння знань, передбачає дотримання логічних зв'язків навчального матеріалу й реалізується в різноманітних формах планування (порядок вивчення деяких питань тем, що стосуються безперервного професійного саморозвитку, послідовність теоретичних та практичних занять, спрямованих на вироблення умінь і навичок безперервного професійного саморозвитку). Принцип систематичності й послідовності в оволодінні основами професійного саморозвитку надає системного характеру навчальній діяльності майбутніх педагогів, теоретичним знанням, практичним умінням.

Принцип систематичності і послідовності передбачає викладання і засвоєння знань у певному порядку, системі. Він потребує логічної побудови як змісту, так і процесу навчання, що виражається у дотриманні низки правил. Наприклад, матеріал, що подається, планується, ділиться на логічні розділи – теми,

встановлюючи порядок і методику роботи з ним; у кожній темі треба встановити змістовні центри, виділити головні поняття, ідеї, структурувати матеріал; при вивченні курсу встановлювати зовнішні та внутрішні зв'язки між теоріями, законами, фактами [438].

Принцип свідомості і активності учнів у навчанні – один з головних принципів сучасної дидактичної системи, згідно з якою навчання ефективно тоді, коли учні виявляють пізнавальну активність, є суб'єктами діяльності [438, с. 204]. Принцип свідомості і активності студентів передбачає їх суб'єктність в навчальному процесі. Це обґрунтовується тим, що активність особистості за своєю природою соціальна і суб'єктна. Вона є інтегрованим показником її спрямованості і діяльної сутності [524]. Це виражається у нашому дослідженні у тому, що майбутні педагоги усвідомлюють мету професійного саморозвитку, планують і організують свою діяльність, спрямовану на оволодіння методами й прийомами саморозвитку, вміють себе перевірити, виявляють інтерес до знань, ставлять проблеми і вміють шукати їх розв'язання.

Активності і свідомості в навчанні можна домогтися, на думку П. Підкасістого, якщо: спиратися на інтереси майбутніх педагогів і одночасно формувати мотиви навчання (у цьому контексті – мотиви професійного саморозвитку); залучати студентів до розв'язання проблемних ситуацій, в проблемне навчання, в процес пошуку і вирішення наукових і практичних проблем; використовувати такі методи навчання, як дидактичні ігри, дискусії; стимулювати колективні форми роботи, взаємодію студентів у навчанні [438, с. 204].

Особистісно-професійний саморозвиток педагогів у професійній діяльності ефективно і досить масово відбувається в спеціальній системі педагогічної підтримки, в якій педагог і його оточення постають як взаємозадіяні і відносно самостійні суб'єкти освітньої діяльності, стверджує Б. Фішман [580]. У цій системі створюється структура умов і факторів, необхідних для формування зрілої,

творчої, духовно-моральної, професійно розвиненої особистості педагога, готової до безперервного професійного саморозвитку.

Система педагогічної підтримки об'єднує процеси саморозвитку особистості педагога та його оточення (у рамках метасистеми «особистість-оточення») з процесами педагогічної підтримки такого саморозвитку, узгодженими з тенденціями розвитку суспільства й держави. У структурі комплексу передумов і умов, необхідних для процесів саморозвитку особистості три ключові компоненти, які забезпечують зворотний зв'язок: система надособистісних цінностей; особисті ідеали як орієнтири духовної діяльності й саморозвиток як особиста потреба і цінність [580].

В. Андреев також вказує на потребу побудови спеціальної системи підготовки фахівця на основі цілісного уявлення про його професійну діяльність. Такий підхід потребує розробки інших, нетрадиційних принципів підготовки вчителя до майбутньої діяльності в контексті становлення його професійно-особистісної позиції [20] й в контексті, як ми вважаємо, підготовки до безперервного професійного саморозвитку.

Тому, на нашу думку, майбутні педагоги будуть успішно підготовлені до майбутньої професійної діяльності в контексті безперервного професійного саморозвитку, якщо на основі аналізу змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів, аналізу особливостей практичної діяльності педагогів з урахуванням соціально-економічних умов розвитку суспільства буде обґрунтована, розроблена та впроваджена в освітній процес ВНЗ науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, розроблена науково-методична *система* формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку має комплексний характер і становить єдність таких структурних компонентів: теоретико-методологічний (методологічні підходи, психологічні та дидактичні теорії); діагностичний (моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку); змістово-дидактичний (принципи

структурування змісту загальнопедагогічної підготовки); методичний (моделювання комплексу професійно-педагогічних завдань, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку); технологічний (авторська технологія формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку).

Підсумовуємо, що розроблена нами науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку базується на таких *концептуальних положеннях*:

- у складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності; розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного професійного розвитку й саморозвитку особистості; ця проблема насамперед стосується підготовки педагогічних кадрів, адже саме вони є носіями й трансляторами загальнолюдських цінностей молодому поколінню; усе це засвідчує значущість готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- ефективність розробленої науково-методичної системи забезпечує її опора на методологічні підходи: акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний, що віддзеркалюють фундаментальні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти;

- у процесі розроблення цієї системи зважали на закономірності, дидактичні й специфічні принципи безперервного професійного саморозвитку;

- особливістю розробленої науково-методичної системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, за якої кожен може обрати власний темп і напрям безперервного професійного саморозвитку;

- пропонована науково-методична система заснована на обґрунтованих організаційно-педагогічних умовах формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- відповідно до запропонованої науково-методичної системи, ефективність підготовки майбутніх педагогів до досліджуваної діяльності забезпечують розробка та впровадження технології формування готовності студентів до безперервного професійного саморозвитку;

- метою системного впровадження організаційно-педагогічних умов і технології є підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку забезпечує спеціально розроблена методика комп'ютерного діагностування;

- професійну підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку визначено як процес, де інтегруються їхня мотиваційно-ціннісна, інформаційно-пізнавальна, організаційно-діяльнісна, емоційно-вольова та рефлексивно-оцінна готовність до безперервного професійного саморозвитку;

- пропонована науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою досліджуваного поняття; методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами та розробленою технологією формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Так, запропонована нами система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дає потрібні уявлення про стратегію відповідної професійної підготовки студентів: містить інформацію про структуру професійної підготовки та характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі; стає підставою розроблення педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на діагностику та формування готовності студентів до

безперервного професійного саморозвитку; дає змогу виділити етапи та визначити організаційно-педагогічні умови реалізації відповідної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку на кожному з етапів.

Отже, сутність системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов, засобів й особистісно зорієнтованих технологій, які на основі формування в студентів ціннісного ставлення до безперервного професійного саморозвитку, відповідних знань, оволодіння способами професійного саморозвитку забезпечують готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Експериментальна система передбачає цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового та рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Висновки до третього розділу

«Готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» – це здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості, а також можливість реалізації на практиці свого суб'єктного досвіду в галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як інтегративну якість особистості диференціюємо сукупністю сформованих її структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного; інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; емоційно-регулятивного; рефлексивно-оцінного).

На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових визначено критерії сформованості готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів (ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок, необхідних для професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку), які конкретизовано в комплексі відповідних показників.

У дисертації визначено дидактичні (науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності) й специфічні принципи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, неперервності, саморегуляції, рефлексивної спрямованості). Вказані принципи навчання, які диференціюємо на основі наукового аналізу навчання й співвідносимо з закономірностями процесу навчання, мають характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання.

Проведення констатувального зрізу стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дало змогу з'ясувати питання про однорідність контрольної й експериментальної груп та можливості їх використання у формувальному етапі експерименту. Опрацювання результатів за допомогою статистичних методів дослідження підтвердило відсутність відмінностей щодо рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в студентів ЕГ та КГ.

Так, до експерименту в ЕГ (у сумі п'яти критеріїв) було 6,19 % студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, з пасивним рівнем – 28,1 %, базовим – 50 %, оптимальним – 13,81 %, креативним –

2,78 %. У КГ було 6,01 % студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку; з пасивним – 25,96 %, базовим – 51,44 %, оптимальним – 14,42 %; креативним – 2,16 % студентів.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу зробити висновок, що за час навчання в педагогічному університеті в значній частині студентів не формується повноцінне ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, оскільки на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога багато хто з студентів не має належного рівня інтегративно-теоретичної та практично-операційної підготовки стосовно професійного саморозвитку. Це значно утруднює особистісно-професійне становлення майбутніх педагогів, особливо розвиток їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Концептуальні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку зумовлені загальними педагогічними закономірностями й специфічними закономірностями професійного саморозвитку та спираються на взаємозв'язок дидактичних принципів і специфічних принципів формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, визначених відповідно до методологічних підходів дослідження. Їх урахування дало змогу визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що описані в наступному розділі.

Основний зміст третього розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [590, 590591, 592, 592, 594, 601, 615 та ін.].

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

4.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Готовність до безперервного професійного саморозвитку не можна сформувати шляхом прямого педагогічного впливу, тому що ця здатність безпосередньо від викладача до студента не передається. Однак педагог може створити умови, що сприяють формуванню досліджуваної якості в майбутніх учителів.

Створення умов для саморозвитку та самореалізації індивіда є проблемою успішного розвитку конкретно-історичного суспільства. Тому в часі та в просторі саморозвиток особистості завжди був і є проблемою соціальною, а не тільки особистісною, наголошують В. Лозовой та Л. Сідлак. А визнаючи, що не лише розвиток особистостей зумовлює розвиток суспільства, а й стан суспільства впливає на саморозвиток особистостей – його членів, мусимо визнати, що система «суспільство-особистість» є системою зі зворотним зв'язком. У новому тисячолітті економічний, політичний, духовний розвиток народів, суспільств, їхніх культур, здатність відповідно реагувати на виклики історії залежить від ступеня досконалості людини, розвиненості її духовності, інтелекту, волі, керованості й довершеності підсвідомої активності а також тілесності, що швидше досягається в умовах середовища її існування та за власної активності [323].

Саморозвиток особистості – це не просто залежна від особистості антропологічна проблема, сьогодні це важлива соціальна проблема, яка очікує свого адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи навпаки блокує

його й тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі, а то й у саморуйнуванні [323, с. 9].

Науковці наголошують на спрямованості сучасної педагогіки на саморозвиток. Це виявляється в зміщенні акцентів освітніх стандартів від керівництва розвитком особистості до допомоги її саморозвитку. Нині випускника навчального закладу не розглядають як довершений «продукт» системи, а як особистість, яка продовжує своє становлення й здатна управляти цим становленням, тобто здійснювати саморозвиток. Тому метою освіти є допомога становленню особистості як суб'єкта власного розвитку. Погоджуємося з М. Щукіною, яка наголошує, що важливим є саме підтримка, створення сприятливих умов, а не саморозвиток зусиллями педагогів. Концепція педагогічної підтримки саморозвитку заснована на твердженні про те, що на початку життєвого шляху (у нашому дослідженні, у процесі підготовки до професійної діяльності) особистість потребує підтримки з боку інших осіб (викладачів) [688, с. 19]. Звідси й випливає потреба обґрунтування організаційно-педагогічних умов, дотримання яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Науковці диференціюють перешкоди, або ж бар'єри саморозвитку. Їх поділяють на зовнішні і внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні. До зовнішніх об'єктивних бар'єрів відносять: низьку заробітну платню педагогів, що не задовольняє навіть мінімального життєвого мінімуму; потреба піклування про дітей і родину, що забирає досить багато часу; велика завантаженість на роботі, що не залишає часу й можливостей для професійного саморозвитку; поганий стан здоров'я, що також блокує професійне зростання. Зовнішніми суб'єктивними бар'єрами є: відсутність у ВНЗ умов для саморозвитку; ворожість, заздрість і тиск з боку оточення (керівництва, колег), наявність конфліктів; відсутність підтримки з боку адміністрації закладів, якій не потрібні творчі, самоактуалізовані викладачі, через те що ними «важко керувати». До внутрішніх об'єктивних бар'єрів відносять: відсутність здібностей до саморозвитку, прихильність до шаблонів і

стереотипів; відсутність мотивів і потреб у саморозвитку; нерозвиненість психологічних механізмів самопізнання і самопрогнозування; слабе володіння технологіями саморозвитку. Внутрішніми суб'єктивними бар'єрами є: власна інертність, лінь, нездатність і небажання мобілізувати себе на зміни й особистісне зростання; розчарування в професії через невдачі; самовпевненість, що блокує прагнення до змін; негативне ставлення до будь-яких інновацій, що порушують звичний уклад і змушують працювати над собою тощо [326, с. 69-70]. Вочевидь, Н. Лосева у визначенні вищеназваних бар'єрів спирається на результати досліджень Л. Мітіної [367].

На думку С. Тухватулліної, О. Шумакової, труднощі професійного саморозвитку спричинені: слабкою сформованістю й проявом відповідальності за власне життя; недостатньо зрілими здібностями до самопізнання; системою сформованих стереотипів і установок; слабкою сформованістю механізмів саморозвитку; низьким рівнем навичок самовиховання [564].

Однією з перешкод професійного саморозвитку особистості є низький рівень навичок самовиховання. На думку К. Роджерса, це супроводжується відсутністю вольових імпульсів, коли людина, визначаючи для себе деякі тимчасові пороги саморозвитку й самозміни, не витримує їх, продовжуючи поводитися, діяти по-старому. Через відсутність волі до саморозвитку страждають багато, тільки люди з дійсно дуже сильною волею здатні щось змінити в собі, почати нове життя, а для переважної більшості це спосіб особистісного засмучення й неприйняття самого себе [481].

Перешкодою професійному саморозвитку особистості є слабка сформованість механізмів саморозвитку. Неприйняття себе або часткове прийняття призводить до неправильної стратегії саморозвитку, коли людина починає витрачати свої сили не на те, щоб відкривати щось нове в собі, а на боротьбу зі своїми негативними якостями. На це витрачається час, а результати, як для особистості, так і для оточення залишаються незадовільними. Водночас

необхідно вказати й на роль сформованості механізмів самопрогнозування особистості [564].

Найбільш типовими ускладненнями, пов'язаними з саморозвитком педагогів, Н. Лосєва називає:

- неформованість, розпливчастість «Я-концепції», погане знання себе, підвищена тривожність;
- нерозвиненість педагогічного мислення й рефлексії;
- наявність педагогічних стереотипів, егоцентризм;
- об'єктивно низький рівень педагогічних здібностей;
- невміння самостійно освоїти сучасні технології, перелаштуватися зі старих шаблонів і позицій на нові;
- слабе володіння методами й прийомами самовдосконалення, через що виникають труднощі в постановці цілей та розробці програми самовдосконалення [326, с. 71].

Протистояти таким ускладненням може, наприклад, особистісно-зорієнтоване навчання, яке визначають як освіту суб'єкта, максимально звернену до індивідуального досвіду студента, його потреби в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку [458].

Стратегія реформування вітчизняної системи освіти нерозривно пов'язана з ідеями гуманістичної парадигми, яка орієнтує нас на створення педагогічних умов для формування готовності до саморозвитку особистості, зокрема професійного.

У Книзі національної освіти України (за ред. В. Кременя) ідеться про вплив на усі складові процесів професійного розвитку й саморозвитку. Наголошуємо на тому, що професійний розвиток/саморозвиток як базова категорія фактично вбирає в себе всі аспекти конструктивних змін, які збільшують можливості людини у виконанні професійної діяльності. Водночас доцільно виокремити «*професійне вдосконалення/самовдосконалення*» як процес позитивних перетворень, які відбуваються на певному рівні досягнутої професійної компетентності. Інакше, якщо «професійний розвиток/саморозвиток» охоплює розмаїття відповідних

процесів, починаючи з первинного рівня, то професійне вдосконалення/самовдосконалення спирається на уже досягнутий рівень, тобто є своєрідною доводкою фахівця. Основними складовими процесів професійного розвитку й саморозвитку (як і його частини – вдосконалення/самовдосконалення) виокремлюємо:

- визначення вимог у термінах компетентностей, які висувають до певного виду професійної діяльності;
- діагностування якостей (компетентностей), які має конкретна особа;
- визначення напрямів і шляхів розвитку/саморозвитку, виходячи з бажаного результату й наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей;
- складання програми розвитку/саморозвитку для конкретної особи;
- визначення форм і засобів реалізації програми;
- реалізація програми;
- оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку/саморозвитку;
- внесення корективів у поточний перебіг подій;
- оцінювання загальних результатів виконання програми, за необхідності, її коригування чи заміна;
- визначення нових перспектив і напрямів розвитку/саморозвитку [234].

Для визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку звернімося до поняття *«організаційно-педагогічні умови»*. Зауважимо, що в науковій літературі зустрічаємо ще й інші фактори, чинники, шляхи саморозвитку.

Під фактором розуміємо внутрішню рушійну силу процесу, а під умовою – зовнішню, так чи інакше свідомо сконструйовану педагогом, обставину, яка істотно впливає на перебіг процесу, передбачає, але не гарантує певний результат.

Науковці диференціюють інші чинники, що впливають на процес саморозвитку, зокрема майбутніх учителів. З-поміж них, зокрема, такі: наявність

фонових культурних знань, особливості освітнього середовища ВНЗ, інформаційне середовище сучасного суспільства, вплив засобів масової комунікації, особливості молодіжної культури/субкультури тощо [644].

У словнику з освіти та педагогіки поняття «умова» розглядають як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [446, с. 36].

Загалом педагогічні умови диференціюють як обставини процесу навчання й виховання, що забезпечують досягнення поставлених педагогічних цілей.

Як сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей, виокремлює педагогічні умови К. Костюченко [268].

Педагогічні умови розуміють як об'єктивні можливості змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямовані на розв'язання поставлених у педагогіці завдань, які свідомо створюють в освітньому процесі, а їхня реалізація забезпечує найефективніший перебіг цих процесів, в основі яких лежить діяльність [674].

У дослідженні О. Колодницької йдеться про педагогічні умови як сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, форм, методів і педагогічних прийомів, спрямованих на створення середовища стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя [245, с. 8].

Поняття «*організаційний*» у довідковій літературі тлумачать як пов'язаний з організацією чого-небудь; упорядкований, об'єднаний в організацію, згуртований [89], що дає змогу трактувати *організаційно-педагогічні умови* підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як сукупність взаємопов'язаних і керованих чинників, які використовують для забезпечення підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Оригінальний підхід до визначення організаційно-педагогічних умов продемонструвала Т. Федірчик у дослідженні, присвяченому розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи, яка до них віднесла: нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, мотиваційні, науково-методичні, інформаційні, матеріально-технічні, фінансово-економічні. Водночас науковець вважає, що нормативно-правові умови є комплексом нормативної бази, яка регулює процес професійного розвитку молодого викладача; організаційно-управлінські – забезпечують управління процесом професійно-особистісного розвитку молодих викладачів через створення нових управлінських структур, організацію системного управління, взаємозв'язок з соціальними інститутами; кадрові умови спрямовані на створення кадрового потенціалу, що передбачає обґрунтований відбір і формування науково-педагогічних кадрів, їхнього навчання й виховання; інформаційні умови створюються для інформаційного забезпечення викладача в процесі розвитку його педагогічного професіоналізму; матеріально-технічні умови є комплексом науково-технічного забезпечення освітнього простору, де відбувається розвиток професіоналізму молодого викладача; фінансово-економічні умови створюють можливості для підтримки інноваційних процесів в освітньому закладі [572]. На більшість із таких умов, ми вважаємо, складно вплинути, зокрема на нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, матеріально-технічні, фінансово-економічні. Тому для забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку звернемося власне до організаційно-педагогічних умов, які далі визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано.

Не применшуючи значення жодних з названих вище умов у формуванні особистості майбутнього фахівця, зупинимося, все ж таки, на організаційно-педагогічних умовах підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, тобто на тих умовах, які ми самі можемо організувати й забезпечити безпосередньо в педагогічному університеті.

Науковці, які займаються проблемою саморозвитку особистості, професійного саморозвитку фахівців чи майбутніх фахівців також звертаються до педагогічних умов і чинників, що сприяють більшій ефективності цього процесу.

Проаналізуємо наявні в науковій літературі підходи.

Саморозвиток детермінують соціально-економічні чинники, психофізіологічний потенціал людини, цілеспрямованість і насамперед характер та зміст праці, наголошує В. Ковальчук. Зумовлювальними силами саморозвитку є, на думку науковця, професійно-трудова, матеріальна, соціально-статусна й духовна потреби [456]. Науковець визначає такі педагогічні умови професійного саморозвитку упродовж підготовки майбутнього фахівця: орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності; збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроектування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості [456, с. 14].

Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку С. Кузікова вважає: зріле «Я» особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), відкритість, толерантність до нового, наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку (самовизначення) та активної життєвої позиції [287, с. 157]. Механізмами як функціональними засобами саморозвитку, з погляду науковця, є рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок. Теоретичні дослідження наявних психологічних концепцій саморозвитку особистості дають змогу стверджувати, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже наявні в психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їхня актуалізація й виникнення між ними певних функціональних зв'язків [285].

Саморозвиток людини є діалектичним процесом, який, як наголошує І. Харламов, зумовлений зовнішніми та внутрішніми стимулами, тобто має два плани – зовнішній і внутрішній [638]. Це дає змогу простежити динаміку саморозвитку особистості і виявити педагогічні детермінанти його стимулювання.

У зовнішньому плані саморозвиток стимулюється цілеспрямованим залученням студентів у різні види діяльності, перш за все в навчально-дослідну роботу, залученням їх до розв'язання творчих завдань, створенням комфортного клімату в процесі навчання, наголошує А. Сманцер. Зовнішнє стимулювання буде повноцінним, якщо освітньо-культурне середовище ВНЗ спрямоване на залучення студентів до творчості, на оволодіння вміннями й навичками продуктивної діяльності, якщо цілі й завдання викладачів і студентів узгоджені. Ступінь вираженості і рівень прояву цих процесів служать підставою для визначення значущості зовнішнього плану стимулювання саморозвитку особистості, її спрямованості на навчально-дослідну діяльність. У внутрішньому плані саморозвиток ґрунтується на самопізнанні особистістю себе й інших, її прагненні до самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання, здатності надати самопомогу для досягнення поставленої мети, ставленні до навчання у ВНЗ, до оволодіння майбутньою професією, до самоорганізації й саморегуляції діяльності. Особистість «зсередини» прагне до творчого саморозвитку, тобто вона зі своїх позицій переживає певні якісні зміни в самоорганізації, самодіяльності, у темпі й стилі руху до наміченої мети. Це усвідомлюється особистістю як «внутрішня» динаміка саморозвитку, реалізація якої залежить переважно від неї самої [528]. «Особистість сама повинна прийняти на себе певну частку відповідальності за те, що вона робить, за свій розвиток, сама повинна знаходити вихід зі складних ситуацій, визначати сенс свого життя загалом. Нав'язати або сформувати все це неможливо, тому необхідно створювати лише умови для саморозвитку, надавати особистості підтримку й допомогу в цьому процесі, але в жодному разі не нав'язувати їй цінності і якісь трафаретні шляхи просування вперед, навіть якщо ці шляхи виявилися для когось ефективними» [528, с. 65].

Педагогічними умовами ефективного культурного саморозвитку майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін О. Химченко вважає: актуалізацію загальнокультурного потенціалу педагогічного знання в процесі вивчення майбутніми вчителями педагогічних дисциплін; залучення майбутніх учителів до педагогічної інтерпретації текстів культури та визначення загальнокультурних складників педагогічних текстів; використання активних методів навчання для залучення студентів до процесу самопізнання, самовиховання в контексті підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності [644].

Серед педагогічних умов ефективного професійного саморозвитку студента в навчальній діяльності Г. Полоз диференціює такі: реалізація у навчальній діяльності когнітивної стратегії проблемного самовизначення студента на основі особистісно орієнтованих технологій; педагогічна підтримка самостійності як інтенції суб'єктності майбутнього фахівця в навчальній діяльності, спрямованої на створення власного алгоритму самостійної навчальної діяльності; формування психологічної готовності до професійного та особистісного саморозвитку в навчальній діяльності як цілісного утворення тощо [445].

Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи відбувається більш ефективно, як вважає Р. Цокур, у спеціально організованих педагогічних умовах їхньої магістерської підготовки, з-поміж яких: забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку тих, кого навчають; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання ситуацій рефлексивної самоорганізації магістрантів при прогнозуванні та реалізації ними проектів свого особистісно-професійного зростання [445].

На думку В. Семиченко, сприяти розв'язанню проблем, пов'язаних з особистісним розвитком і саморозвитком, може: запровадження державних заходів стимулювання особистісного розвитку; надання йому пріоритетів в освітніх системах будь-якого рівня; створення науково-методичних засад

людиноцентрованої педагогіки й розроблення відповідних освітніх технологій; підготовка педагогічних працівників, які можуть надавати психолого-педагогічну допомогу особистості з питань самоактуалізації й самореалізації тощо [507, с. 46].

Цілком погоджуємося з В. Семиченко з приводу того, що стратегічною метою системи професійної підготовки педагогічних працівників є забезпечення умов для їхнього неперервного особистісного й професійного розвитку, формування потреби в саморозвитку. Цього, на думку науковця, можна досягнути через: реалізацію системи тактичної мети; розроблення й впровадження системи соціальних стимулів, що сприятимуть актуалізації потреби у фаховому зростанні, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку, неперервному підвищенні професіоналізму педагогів; розроблення технології навчання дорослих у системі післядипломної освіти; підвищення уваги до проблеми особистісного розвитку педагогічних працівників, створення умов для оптимізації й гармонізації тенденцій особистісного й професійного вдосконалення [507, с. 54].

Дидактичними умовами технології творчого саморозвитку майбутніх педагогів Е. Кокарева вважає такі: підготовка викладачів до реалізації технології творчого саморозвитку, створення творчого навчального середовища, побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку студента [242].

Продуктивним, на нашу думку, є підхід до умов успішної організації саморозвитку студентів, майбутніх учителів, визначений Т. Паштовим. Автор виділяє такі умови успішної організації саморозвитку майбутніх учителів [425]:

- усвідомлення студентом цілей, завдань і можливостей свого розвитку та саморозвитку;
- спрямованість студентів на творчий саморозвиток особистості у процесі навчальної діяльності;
- створення особливої ситуації розвитку – специфічної системи відносин педагога й студента, які характеризуються відкритістю та довірою;

- організація поетапної системи умов, спрямованих на формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, до процесу самовдосконалення в контексті особистісно орієнтовного навчання;
- розробка дидактичних засобів, матеріалів з підготовки до саморозвитку майбутніх учителів;
- створення індивідуальних планів творчого саморозвитку студентів у контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у вищому навчальному закладі;
- урахування загальнодидактичних та методичних принципів в організації саморозвитку майбутніх учителів.

Педагогічними умовами, що сприяють ефективності формування готовності майбутніх учителів музики до професійного саморозвитку Л. Бондаренко назвала такі: формування в майбутніх учителів позитивної мотивації до професійного саморозвитку; використання в підготовці студентів проектних технологій; застосування герменевтичних методів для виконання творчих завдань у процесі інтерпретації музичних творів; оволодіння майбутніми фахівцями вміннями самостійної пізнавальної діяльності, рефлексивними вміннями (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль) та способами організації власного професійного саморозвитку [73].

Педагогічні умови саморозвитку особистості студента педагогічного коледжу визначила С. Альошина, з-поміж них: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя; інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента; актуалізація рефлексивності особистості студента педагогічного коледжу. Психологічним механізмом орієнтації студентів на професію як цінність є інтеріоризація соціально значущих цінностей, а педагогічним забезпеченням цього процесу є ціннісна взаємодія «викладач – студент» в освітньому просторі педагогічного коледжу. Найбільш ефективними є такі технології освіти студентів: особистісно орієнтована (В. Серіков); діалогова (Г. Абросимова, В. Сластьонін); проблемна (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін). Діалогізація педагогічного процесу забезпечується встановленням педагогічно

доцільних взаємин викладача й студентів; відбором і застосуванням методів навчання, які стимулюють особистісні позиції учасників взаємодії; регулюванням процесу взаємодії засобами пізнання та самопізнання, організації та самоорганізації, контролю й самоконтролю (В. Сластьонін). Виходячи з вищевикладеного, С. Альошина вважає, що процес розвитку й саморозвитку особистості студента педагогічного коледжу найбільш ефективно може здійснюватися через діалог, який передбачає якісно інші, на відміну від традиційних, структури взаємодії викладача та студентів [14].

Упродовж дослідження О. Колодницькою доведено, що на дієвість процесу стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій впливають такі педагогічні умови: забезпечення постійного позитивного мотивування; набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності; формування вмінь і навичок проектної діяльності як одного з ефективних методів і засобів його професійного саморозвитку; забезпечення наступності й послідовності в професійному саморозвитку майбутнього вчителя-гуманітарія у ВНЗ; усвідомлення необхідності застосування нових знань на практиці. Зазначені педагогічні умови діють на стимулювання професійного саморозвитку в комплексі й взаємодії, впливаючи на всі компоненти досліджуваного феномену [245, с. 15].

Такі педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку студентів диференціює А. Кужельний: поступовий процес самовиховання майбутнього вчителя, що ґрунтується на розвитку професійної самосвідомості; на формуванні позитивної «Я-концепції»; морально-вольових якостей, таких як воля, цілеспрямованість, допитливість, педагогічна рефлексія; використання активних методів навчання та самоосвіти, які стимулюють ефективність перебігу педагогічного процесу; педагогічна технологія організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі й у період формування готовності до самоосвіти й самовиховання [284].

Організаційно-методичним супроводом професійного саморозвитку педагога в системі післядипломної освіти В. Хрипун вважає систему діяльності працівників закладів післядипломної освіти, методичної та психологічної служб, адміністрації навчального закладу спрямовану на:

- формування в педагогічного працівника навчального закладу мотивації щодо потреби в професійному саморозвитку;
- забезпечення умов для орієнтації педагога в стратегіях, напрямках, формах і методах професійного саморозвитку;
- забезпечення адекватної підтримки педагога на всіх стадіях професійного саморозвитку на інформаційно-методичному, психологічному рівнях тощо;
- реалізацію навігаційних функцій системи післядипломної освіти щодо забезпечення процесу професійного саморозвитку освітян та функціонального підходу в процесі моделювання;
- застосування організаційно-методичних, психолого-педагогічних та індивідуальних засобів стабілізації професійного саморозвитку педагога; впровадження системи формування психолого-педагогічної спрямованості на розвиток і саморозвиток суб'єктів освітнього простору (методики, стратегії і тактики, способи дій відповідно до персональних освітніх траєкторій та завдань освіти);
- надання допомоги (при потребі) щодо рефлексії, систематизації та узагальнення власного досвіду в контексті професійно-творчої самореалізації та результатів цього досвіду; виявлення ефективних стратегій, напрямків, способів, видів, форм, методів професійного саморозвитку педагога закладу освіти [658].

Узагальнення власного педагогічного досвіду і результатів дослідження різних авторів дали змогу А. Чурсиній виділити педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку студентів ВНЗ:

- поетапне формування готовності до професійного саморозвитку протягом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зміст яких відповідає принципам:

системного квантування, динамічності, реалізації зворотного зв'язку, адаптивності;

- організація фасилітаційної взаємодії викладача та студентів, що уможлиблює здійснити перехід від управління навчально професійною діяльністю студентів до самоврядування;

- використання навчальних завдань і завдань, орієнтованих на розвиток самоконтролю та рефлексії навчально-професійної діяльності [674].

При їх проектуванні А. Чурсіна покликала на гуманно орієнтований і діяльнісний підходи. Гуманно орієнтований підхід уможлиблює створення в межах ВНЗ психологічно комфортних умов навчання; дає можливість студенту зрозуміти: що він робить, навіщо він це робить, побачити результати своєї праці, а також передбачити соціальні та психологічні наслідки своєї діяльності, що є важливою умовою усвідомленої саморегуляції студентами своєї навчально-професійної діяльності. Діяльнісний підхід передбачає опис, пояснення та проектування різних предметів, які залучені до наукового розгляду з позиції категорії діяльності. Потреба його використання полягає в можливості: вивчення й опису особливостей діяльності учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню в студентів готовності до професійного саморозвитку; розкриття характеристик та етапів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; виявлення особливостей педагогічних умов формування досліджуваного процесу на кожному етапі діяльності студентів [674].

В. Хрипун диференціює не умови професійного саморозвитку фахівців, а об'єктивні й суб'єктивні мотиваційні чинники. До об'єктивних мотиваційних чинників професійного саморозвитку відносить: вимоги професійного середовища (керівництва та колег); індивідуальні особливості учнів, які зумовлюють зміни в педагогічній взаємодії та змісті професійної діяльності; вимоги батьків, як замовників освітніх послуг. До суб'єктивних мотиваційних чинників професійного саморозвитку належать: бажання змінюватись, розвиватись і вдосконалюватись відповідно до змін у процесі життєдіяльності, які відбуваються в педагогічному

середовищі; інтерес до процесу саморозвитку як фактору гармонізації емоційно-вольової сфери; потреба реалізуватись як успішний педагог; визнання з боку керівництва; створення простору любові в процесі взаємодії з учнями, у якому відбувається взаємообмін позитивними емоціями й почуттями; отримання задоволення від професійної діяльності; отримання задоволення від результатів професійної діяльності, яке ґрунтується на емоційних переживаннях професійного успіху [651].

Виходячи зі структурних компонентів процесу саморозвитку, В. Овсяннікова виділяє такі педагогічні умови саморозвитку студента в освітньому просторі педагогічного коледжу: організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію вчителя; інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента; актуалізація рефлексивності особистості студента педагогічного коледжу [403].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу Я. Москальовій дійти до висновку, що оптимальними педагогічними умовами саморозвитку майбутнього вчителя потрібно вважати: формування спрямованості студентів на саморозвиток, що забезпечує пробудження та формування стійкого інтересу студентів до власної особистості та професійної діяльності, поглиблення усвідомлення студентами власних духовно-ціннісних настанов, орієнтирів на самозміни; набуття студентами досвіду саморозвитку, що забезпечує формування й аналіз наявного та оволодіння новим досвідом саморозвитку, вивчення теорії з питань сучасних шляхів саморозвитку молоді; аналіз особливостей індивідуального способу життя; розробка та аналіз індивідуальних завдань саморозвитку на основі отриманих результатів; складання власної програми саморозвитку та реалізація поставлених завдань [375].

Щодо процесу формування готовності студента до професійного саморозвитку К. Соцький виокремлює такі позитивні чинники: створення організаційних умов (розширення вузівського компоненту шляхом уведення в освітній процес семінарів, спецкурсів, гуртків, спрямованих на формування в

студентів готовності до професійного саморозвитку; здійснення контролю за якістю підготовки випускників; проведення моніторингу якості освіти в коледжі); створення педагогічних умов: організація спеціального освітнього середовища, яке стимулює процес професійного саморозвитку студентів і викладачів; створення спеціально змодельованих проблемно-творчих ситуацій, що формують міцні знання, уміння, навички роботи щодо професійного саморозвитку; організація ситуацій успіху в навчальному процесі й упродовж проходження практик; методичне забезпечення процесу професійного саморозвитку студентів); створення психологічних умов (забезпечення мотивації студента до процесу професійного саморозвитку за рахунок засобів інформування про «Я-концепції» та засоби розвитку прийомів особистісної рефлексії; про вимоги, які пред'являють до фахівця, престиж і привабливість його професії; встановлення співтворчих стосунків суб'єктів освітнього процесу; формування в студента емоційно-ціннісного ставлення до діяльності, самосвідомості та ухвалення рішення зайнятися саморозвитком; розвиток умінь планування та вироблення програми саморозвитку, умінь здійснювати діяльність рефлексії; складання індивідуальних планів творчого саморозвитку; підвищення пізнавальної, творчої та соціальної активності студентів) [538, с. 60].

Процес професійного саморозвитку майбутніх вчителів може бути ефективним, як стверджує А. Ахмедова, якщо забезпечити: раннє професійне самовизначення особистості майбутнього вчителя; безперервність залучення студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності протягом навчання; референтність учасників педагогічного процесу, як носіїв професійного саморозвитку; педагогічний моніторинг суб'єктного професійного просування; продуктивну і свідому корекцію особистісних характеристик на всіх рівнях професійного становлення [33].

Під час дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців необхідно зважати на потребу зовнішнього керування механізмами цього саморозвитку, а не захоплюватись гаслами синергетичного підходу про те, що

самокерування завжди призводить до позитивного результату. Для того щоб процес професійного розвитку був ефективним, необхідно, щоб: у студентів була потреба в професійному самовдосконаленні; у них повинен бути чіткій образ майбутньої професійної діяльності і вимоги, які вона висуває до фахівців; вони отримали інструментарій самовивчення; вони отримали методичну допомогу в інтерпретуванні наявних результатів самодіагностування; їм надали допомогу у визначенні шляхів індивідуального розвитку; самоконтроль супроводжувався періодичним педагогічним контролем; відбувався психологічний супровід цього процесу з унесенням своєчасних коректив [506].

Варто зазначити, що будь-яка якість особистості, зокрема й готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку може бути в них у потенційному чи актуальному стані.

У цьому сенсі слушною є думка С. Кузікової, яка вважає, що для того, щоб будь-яка якість із потенційного стану перейшла в актуальний необхідно певним чином цей процес актуалізувати, тобто зробити так, щоб у людини з'явився інтерес до саморозвитку. Процес самоактуалізації потенціалу саморозвитку закономірно визначається виявленням або стимулюванням внутрішніх суперечностей саморозвитку, внутрішніми переживаннями особистості, пов'язаними з осмисленням і розв'язанням екзистенційних проблем. Якщо людина є суб'єктом власного розвитку, процес актуалізації здійснюється усвідомлено, за допомогою механізмів детермінації саморозвитку, а саме: зміна змістової структури самосвідомості та трансформація смислових утворень. На цьому етапі саморозвитку можна ініціювати такі психічні процеси – усвідомлення ситуації й себе в ній, порівняння наявного з бажаним, виникнення потреби в самозміні, формування інтенцій саморозвитку, пошук суб'єктом власної системи життєвих смислів, принципів, цінностей, ідеалів, уявлень про навколишній світ і самого себе, а також постановку життєвих цілей, пошук способів їх досягнення [287, с. 126].

Для формування готовності студентів до саморозвитку, як стверджують науковці В. Михайличенко, М. Канівець, необхідно: формування мотиваційно-

ціннісного ставлення студента до саморозвитку як найважливішої умови розкриття та використання всіх його можливостей; активізація здібностей студентів до самопізнання та рефлексії; формування в студентів упевненості в собі і високої самооцінки, що лежать в основі їхньої самоповаги; навчання навичкам самоконтролю та саморегуляції; активізація самостійної роботи студентів і підвищення її ролі в саморозвитку; забезпечення цілеспрямованого педагогічного керування з боку викладача процесом самопізнання й саморозвитку студентів як важливої частини педагогічного процесу; науково-методичне, організаційне, професійно-етичне забезпечення саморозвитку студентів у педагогічному процесі, спрямоване на підвищення їх самоефективності [370].

Професійний саморозвиток здійснюють, як вважає С. Кубрак, поетапно: від проведення самопізнання до практичної реалізації професійного саморозвитку. Перший етап: здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості. Другий етап: формування самооцінки та прийняття рішень про потребу професійного самовдосконалення. Третій етап: постановка цілі професійного саморозвитку та розробка індивідуальної програми самоорганізації. Четвертий етап: практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самовплив, самоконтроль та самокорекція [281].

Такі віртуальні педагогічні спільноти, як платформа для професійного саморозвитку педагогічних працівників, досліджувала І. Сокол. Основні завдання віртуальних освітянських спільнот: теоретичне вивчення та практичне освоєння сучасних освітніх технологій; формування навичок роботи з електронною поштою та програмами для спілкування в чаті в режимі on-line; проведення тематичних консультацій; методична підтримка та професійне зростання педагогів через усебічне використання засобів інформаційних технологій; обмін інформацією, досвідом роботи, поширення успішних педагогічних практик; можливість спілкування вчителів з метою обговорення нагальних педагогічних проблем,

актуальних питань освіти; підвищення кваліфікації та перепідготовка вчителів у сфері застосування сучасних інформаційних технологій; створення, як наслідок, єдиного інформаційного простору, доступного для кожного учасника спільноти та інші [534]. Мережеві професійні педагогічні об'єднання, на думку багатьох науковців, відіграють значну роль у професійному розвитку педагогів.

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку особистості дає змогу визначити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію потреби студентів у безперервному професійному саморозвитку та їхню готовність до роботи в цьому напрямку в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив виділення декількох організаційно-педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Це насамперед:

- формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами;
- залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку;
- створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів;
- активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку;
- стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного

професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

Дотримання названих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприятиме формуванню ціннісного ядра особистості студентів, їхньому активному й діяльному самовдосконаленню та безперервному професійному саморозвитку.

Виокремлені організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку нижче обґрунтовані докладніше.

Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами.

Варто зазначити, що середовищний підхід у вихованні вважають інструментом опосередкованого управління процесом розвитку [337].

Цілком слушно, на наш погляд, стверджують В. Лозовой та Л. Сідлак, що передусім вдосконалення суспільства може здійснюватися лише через саморозвиток особистостей, а саморозвиток потребує зміни ціннісних орієнтацій, ціннісної свідомості [323, с. 221].

Система дій з середовищем повинна перетворювати його на засіб комплексного цілеспрямованого впливу на особистість вихованця. Середовище формує особистість за своїм взірцем, розкриваючи ті чи інші можливості для розвитку особистості, зокрема і саморозвитку.

У теорії середовищного підходу це поняття розуміємо не просто як абсолютно все, що оточує людину. Середовище, як зазначає Ю. Мануйлов, стає засобом виховання лише при певних значеннях його ніш. Він пише: «Модальні значення середовища, які формуються під впливом стихій, є тим важелем у механізмі його перетворення у виховний простір і виховний засіб, на якому тримається вся технологія середовищного підходу» [337].

Середовище людини – це її природне та соціальне оточення, що здійснює на неї певні впливи. Перспективним, на наш погляд, є розгляд можливостей середовища, зокрема освітнього, у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, адже виховує не лише або не стільки сам вихователь, скільки середовище, що організовується належним чином, як стверджував А. Макаренко.

Освітнє середовище розуміють як систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні.

Освітнє середовище – це суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої студент усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність; «створення освітнього середовища» – це спеціально організована професійно-педагогічна діяльність, що полягає в побудові й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор взаємодії всіх учасників (суб'єктів) навчально-виховного процесу, спрямований на успішне досягнення мети цілісного розвитку особистості [128].

Підхід до освітнього середовища як до джерела розвитку особистості має давню освітню традицію, що бере свій початок ще в працях Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Дістервега, К. Ушинського та інших основоположників класичної педагогіки. У цих роботах наголошено на важливості використання у вихованні самостійної здатності вчитися все життя, використовувати для цього можливості навколишнього світу й зовнішніх обставин. Питання впливу освітнього середовища на особистість були предметом розгляду в практиці неокласичної педагогіки, зокрема в прагматичній педагогіці Дж. Дьюї, вальдорфській педагогіці Р. Штайнера та ін. У роботах С. Дерябо, В. Панова та інших освітнє середовище постає як об'єкт впливу освітньої системи. Спільним для цих авторів є уявлення про наявність в освітньому середовищі комплексу можливостей для розвитку, виділення та аналіз компонентного складу

середовища, теоретичне обґрунтування можливості типологізації освітніх середовищ [95].

Про виховне середовище йдеться в головній педагогічній роботі Я. Корчака «Як любити дитину» [261]. Автор подає характеристику чотирьох типів «виховного середовища»: «догматичного», «ідейного», «безтурботного споживання», «зовнішнього лиску й кар'єри».

Досить детально, спираючись на Я. Корчака, ці чотири типи середовища розглянув В. Ясвін у роботі «Освітнє середовище: від моделювання до проектування» [697]. Як приклад організації догматичного середовища в найбільш яскраво вираженій формі можна навести, зокрема монастир й армію. Особистість, що виховується в догматичному середовищі, на думку автора, характеризується насамперед високим ступенем пасивності, коли спокій трансформується у відчуженість й апатію. Якщо ж у такому середовищі виявляється сильна особистість, то вона здебільшого у своєму прагненні встояти проти чужої злої волі спрямовує свою енергію на яку-небудь трудову діяльність. Ідейне середовище формується, зокрема в різних творчих групах, особливо на стадії їхнього первісного становлення й розвитку. Це може бути музичний ансамбль, команда КВК тощо. Найважливіша умова формування саме ідейного середовища – відсутність у творчій групі авторитарного лідера, який нав'язує іншим свій погляд, ігноруючи або жорстко критикуючи думки інших. В ідейному середовищі формується особистість, яка характеризується активністю освоєння та перетворення навколишнього світу, високою самооцінкою, відкритістю і свободою своїх суджень і вчинків. У середовищі безтурботного споживання виховують особистість, яка, у принципі, завжди задоволена тим, що у неї є. Основною рисою такої особистості можна вважати життєву пасивність, нездатність до напруги й боротьби. Стикаючись з труднощами та перешкодами, така людина воліє самоусунутися від їхнього розв'язання, продовжуючи ховатися у своєму ілюзорному світі, як равлик ховається у своїй раковині. У середовищі зовнішнього лиску і кар'єри основними рисами особистості, що формується, є

фальш і лицемірство – «майстерна гра», прагнення до кар'єри за рахунок хитрості, підкупу, високих зв'язків тощо [697]. Так, відповідно до типології Я. Корчака, догматичне середовище сприяє формуванню залежної й пасивної особистості; ідейне – вільної й активної; безтурботного споживання – вільної, однак, пасивної; кар'єрне середовище – активної, але залежної.

Спираючись на дослідження О. Леонтьєва [314], О. Романовський, М. Канівець стверджують, що орієнтованість освітнього процесу ВНЗ на професійно-особистісний саморозвиток студента передбачає створення такого розвивального середовища, яке сприяло б тому, що студент сам більш усвідомлено й цілеспрямовано опановував методологію й технологію самопізнання, самоврядування, самовдосконалення та самореалізації. Для того щоб охарактеризувати освітнє середовище ВНЗ як середовище особистісного та професійного розвитку і саморозвитку, найбільш адекватними є якісні показники. Такими є наступні властивості середовища: зверненість до людини, тобто, володіючи певною пластичністю і відкритістю, освітнє середовище ВНЗ спрямоване на створення умов для досягнення основної стратегічної мети – гармонізації впливу на особистість, що досягається через освоєння та впровадження в навчання концепції й технологій особистісно-орієнтованої освіти, баланс між постійністю освітнього середовища та її динамічністю (здатністю перетворюватися); випереджальний характер перетворення середовища, представлення університетським середовищем максимальних можливостей для занурення студента у сферу професійної діяльності; участь суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у розвитку освітнього середовища, яке є доброзичливим і комфортним для навчання [483, с. 196].

Людина розвивається не тільки за закладеною в неї спадковою програмою і під впливом навколишнього середовища, але й залежно від набутого досвіду, якостей, здібностей, які формуються протягом дорослішання й навчання. Тому стає все більш актуальною потреба в такій гуманістичній освіті, яка в сензитивні

періоди особистісного розвитку активізує механізми самопізнавальної та саморегулятивної діяльності особистості [370].

Для наукового аналізу такої складної й багатовимірної соціальної реальності, як освітнє середовище, В. Ясвіним [697] використана векторна, тобто логіко-математична модель і метод знакового функціонального моделювання.

Передбачається, що модель віддзеркалює основні характеристики досліджуваної реальності, неминуче вносячи в образ цієї реальності ряд допустимих спрощень. Навіть найкраща модель практично може замінити прототип лише в якій-небудь одній його функції чи властивості.

Розроблена В. Ясвіним [697] методика векторного моделювання освітнього середовища передбачає побудову системи координат, що складається з двох осей: вісь «свобода-залежність» і вісь «активність – пасивність».

«Активність» – це наявність таких властивостей як ініціативність, прагнення до чого-небудь, наполегливість у цьому прагненні, боротьба особистості за свої інтереси, відстоювання цих інтересів тощо; відповідно, «пасивність» – це відсутність цих властивостей, іншими словами, полюс «пасивності» на такій шкалі можна трактувати як «нульова активність»; «Свобода» пов'язується з незалежністю суджень і вчинків, свободою вибору, самостійністю, внутрішнім локусом контролю тощо; нарешті, «залежність» трактуємо як пристосуванство, рефлекторність поведінки, пов'язуючи із зовнішнім локусом контролю тощо.

За підсумками діагностики в системі координат будуємо відповідний вектор, що дає змогу типологізувати та характеризувати освітнє середовище, що може бути віднесене до одного з чотирьох базових типів: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності й залежності особистості («догматичне виховне середовище» за Я. Корчаком); «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але й залежності особистості («середовище зовнішнього лиску і кар'єри» за Я. Корчаком); «безтурботне освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку й зумовлює формування пасивності особистості («середовище безтурботного споживання» за Я. Корчаком); нарешті,

«творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної особистості («ідейне виховне середовище» за Я. Корчаком).

У цьому сенсі слушною є назва, яку запропонував для «творчого освітнього середовища» В. Галузьяк – «творчо-автономне середовище» [408, с. 62-63]. Такий тип середовища науковець вважає найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, оскільки воно, на його думку, є структурованою педагогічною реальністю, яка характеризується функціональною доцільністю, системністю, синергічністю, особистісною орієнтованістю, оптимальністю просторової організації, відкритістю, варіативністю й динамічністю, відповідає потребам студентів у професіоналізації в контексті індивідуального освітнього запиту.

В сучасній науковій літературі розвивальне середовище диференціюють як комплекс умов, сприятливий для соціалізації, як носій особливої системної якості [461, с. 118], як освітній простір, що забезпечує максимальне розкриття особистості, який надає оптимальні умови для її розвитку [476, с. 14-22].

Поняття розвивального середовища лежить в основі особистісно-орієнтованої системи освіти, спрямованої на формування й розвиток особистості в навчальному процесі [692, с. 82]. Особистість у таких системах вивчають як активний компонент середовища, а середовище є вже не стільки оточенням, скільки стає джерелом розвитку [103, с. 35].

Сутнісною характеристикою розвивального освітнього середовища, на думку О. Ярошинської, є синтез основоположних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, самоосвіти й самовиховання, спрямованих на реалізацію творчого педагога в конкретному навчальному закладі, де здійснюється професійна діяльність педагога. Стрижнева ідея розвивального середовища – випереджальний розвиток мислення, що забезпечує готовність особистості самостійно застосовувати свій творчий потенціал. Так студенти не тільки опановують знання, навички та вміння, але навчаються, насамперед, способам їх самостійного осягнення, у них виробляється творче ставлення до діяльності,

розвивальне мислення, увага, пам'ять, воля. Спосіб організації, зміст, методи і форми навчання орієнтовані на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога [696, с. 274].

Розвивальним освітнім середовищем О. Ярошинська вважає певним чином спроектовану систему умов у вищому навчальному закладі, що забезпечує здатність усіх суб'єктів освітньої взаємодії до реалізації механізму самоосвіти, саморозвитку та самореалізації на основі особистісного потенціалу та можливостей середовища [696, с. 275].

Проведений В. Ясвіним [697] за допомогою методики векторного моделювання освітніх середовищ історико-педагогічний аналіз дає змогу констатувати, що цілям розвивального навчання найбільше підходить освітнє середовище творчого типу, яке забезпечує комплекс можливостей для розвитку особистісної свободи й активності особистості. Погоджуємося з В. Ясвіним у тому, що бажане середовище можна спроектувати.

Нам імпонує позиція Г. Черняєвої, яка наголошує, що рівень мотивації професійного саморозвитку суб'єкта формують на таких елементах: ставленні до професійної діяльності; ставленні до професійних цінностей; ставленні до суб'єктів професійної діяльності; ставлення до себе як професіонала; ставленні до особистісно-професійного розвитку; ініціативі особистісного й професійного саморозвитку. На основі оцінки характерних особливостей і ступеню прояву інтересу до професійного саморозвитку, а також з урахуванням спрямованості мотивації можна побудувати шкалу мотивації професійного саморозвитку [660].

Спираючись на підхід А. Ахметова щодо самовдосконалення майбутніх учителів, визначимо такі стимули професійного саморозвитку майбутніх педагогів:

- стимули самопізнання: усвідомлення особистої значущості безперервного професійного саморозвитку; усвідомлення необхідності підвищення відповідальності перед самим собою; усвідомлення проблем професійного саморозвитку;

- стимули самовизначення: інтерес до майбутньої професійної діяльності; інтерес до професійного саморозвитку;
- стимули самоуправління: здатність до об'єктивної самооцінки; здатність до самостійного оволодіння новим; здатність до використання можливостей;
- стимули самореалізації: високий рівень фахових, психолого-педагогічних та спеціальних знань;
- стимули самовдосконалення: високі результати в навчальній і квазіпрофесійній діяльності; соціальне визнання; оволодіння ефективними методами професійного саморозвитку [34]. Однак, викладачам варто завжди пам'ятати про те, що для успішного розвитку мотивації будь-яке зовнішнє стимулювання студента потрібно поєднувати з активним процесом самомотивації.

Методологічні основи проектування у сфері освіти сформульовані в роботах Г. Щедровицького [685]. Науковець вважає, що ефективність освітнього процесу зростає, коли він будується з опорою на особистий досвід людини, отриманий у результаті її взаємодії з навколишнім світом; на особистісно значущі інтереси; на емоційно вибірккові ставлення особистості до навколишньої дійсності; на її індивідуальні цінності. Така постановка проблеми організації педагогічного процесу вимагає як його варіативного змісту, так і варіативних методів, засобів, форм, на основі індивідуальних запитів і можливостей кожного.

Мотивацію майбутнього вчителя до здійснення професійного саморозвитку поділяють на зовнішню та внутрішню. Зовнішня мотивація – це мотивація, зумовлена об'єктивними потребами майбутнього вчителя. Вона виникає в результаті впливу на студента вищого педагогічного навчального закладу об'єктивних стимулів, що ініціюють та регулюють його діяльність. Зовнішня мотивація передбачає очікування винагород, заохочень, або навпаки – покарань чи інших мотивів, які можуть спонукати до діяльності або ж гальмувати небажану поведінку [667, с. 118].

До зовнішніх мотивів професійного саморозвитку можуть належати: премії за успіхи в навчальній чи науковій діяльності; стипендії за успішне навчання;

безкоштовні стажування в спеціалізованих установах для набуття досвіду та опанування фахом; можливість працевлаштування після успішного закінчення навчання на хорошу роботу з нормальною заробітною платою та перспективою підвищень; знижки на оздоровлення; різноманітні подарунки за заслуги (книжки, журнали, медалі, грамоти тощо); залучення до різноманітних сприятливих для професійного саморозвитку подій та ситуацій, які передбачають цілеспрямовану підготовку; прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег; прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей; інтереси: а) дострокова здача сесії із затратою мінімальних зусиль; б) отримання хороших оцінок, підвищених стипендій, премій за значні досягнення тощо; в) уникнення відпрацювань за пропуски та ін. [436].

Внутрішня мотивація – це мотивація, спричинена сформованою світоглядною позицією та духовними потребами студента вищого педагогічного навчального закладу. Внутрішня мотивація – це сукупність стимулів, що ініціюють та регулюють діяльність майбутнього вчителя із середини його особистості. Внутрішньо вмотивована діяльність не ґрунтується на зовнішніх заохоченнях, адже студент вищого педагогічного навчального закладу прагне до обраної діяльності заради неї самої. До внутрішніх мотивів професійного саморозвитку майбутнього вчителя можуть належати: усвідомлення соціальної значущості професії вчителя; потреби у визнанні іншими своєї особистості та професійної компетентності, самоствердженні своєї особистості, демонстрації її цінності, значущості, прагнення до реалізації свого «Я»; змагання з іншими колегами з метою загартування психіки та перевірки рівня власної підготовки, удосконалення комунікативних умінь; самовираженні своїх думок, настрою та переконань з метою розкриття свого «Я»; самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень тощо; самостійності щодо досягнення власних цілей, реалізації власних планів без допомоги та тотального контролю інших; у владі; відкритому спілкуванні, енергійному ритмі життя, прагненні відстоювати свої інтереси (незважаючи на можливість виникнення конфлікту), бажанні бути в центрі уваги,

проявити свої ораторські якості, підвищувати свій статус; сором за свою некомпетентність; страх втратити повагу інших; професійні ідеали; професійні схильності; професійні цінності; професійна відповідальність; професійні переконання (робота вчителя є суспільно важливою, адже суттєво впливає на формування світогляду та психіки молодого покоління, яке з часом самостійно визначатиме вектор та темп розвитку суспільства; учитель є взірцем для наслідування учнів, тому потрібно розвивати в собі найкращі людські та професійні якості; учитель має займатись професійним саморозвитком, адже тільки так можна досягнути педагогічної майстерності); задоволення від самого процесу й результату роботи [436].

Становлення суб'єктності відбувається тільки через саморозвиток. Проте суб'єктність можна трактувати як інтегратор здатності людини до усвідомленого та керованого саморозвитку. Суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності й сприяє її результативності. Суб'єктність не є вродженою характеристикою людини й не властива лише видатним особистостям. Суб'єктні якості може розвинути в кожна людина. Останнє твердження стало відправною точкою при розгляді можливості формування суб'єкта саморозвитку [286].

Так, для забезпечення мотивації професійного саморозвитку ми, спираючись на ідеї Л. Подоляка, В. Юрченка намагалися до змісту навчального матеріалу вводити інформацію, яка має значення для професійного саморозвитку студента; нарощувати зміст і новизну навчального матеріалу; надавати студентам необхідну свободу (умови) для виявлення своїх можливостей; творчо ставитися до навчального предмета, бути компетентними у своїй справі; систематично діагностувати реальні мотиви професійного саморозвитку студентів; підтримувати пізнавальний інтерес студентів до всього, що пов'язане з їхнім професійним саморозвитком [440, с. 167-168].

Залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку.

Вважаємо важливим активізувати потребу майбутніх педагогів у професійному саморозвитку, тому, що саме в потребах і мотивах людини здебільшого міститься джерело її цілеспрямованої активності, поведінки та діяльності, незалежно від того, на досягнення якої мети спрямована ця активність. І наявність потреби в безперервному професійному саморозвитку відповідно призведе до активності студентів у цьому напрямку.

Потребу саморозвитку особистості можна визначити як таке ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності загалом або частково за допомогою і в умовах пошуку максимально можливого майбутнього стану. Потреба саморозвитку виникає в той момент, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення потреб, благ і можливостей. З огляду на те, що задатки та схильність індивіда впливають на вибір діяльності, то можна припускати, що потреба саморозвитку буде переважно формуватися в тих сферах діяльності, які індивід виокремлює чи здатний підтримувати як провідні [372]. Саме до цієї сфери належить професійна, а в період навчання у ВНЗ квазіпрофесійна діяльність майбутніх педагогів.

Вважаємо, що евристичні ситуації, розв'язання яких ініціює потребу студентів у професійному саморозвитку, можна створити шляхом цілеспрямованого й систематичного використання педагогічних задач (евристичних ситуацій) у процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Евристичні ситуації, запропоновані студентам для розв'язання, дають змогу усвідомити власне незнання (коли вони відчували утруднення в їхньому розв'язанні) й сприяють виникненню потреби отримати відповідні знання, уміння й навички.

Евристична ситуація – це ситуація освітньої напруженості, яка виникає спонтанно або організовується викладачем. У такому разі ми використовували спеціально організовані ситуації або ситуації з книг чи кінофільмів.

Евристична ситуація допускає відкрите, незакінчене розв'язання головної проблеми, що стимулює майбутніх педагогів до пошуку можливостей різних варіантів її розв'язання. Найбільш продуктивною для майбутнього педагога в евристичному аспекті є така педагогічна ситуація, у якій проблема, яку вирішують, є для нього не навчальною, а реальною, котру йому доводиться вирішувати нарівні з учнями. Такі ситуації часто виникали, і студенти їх розв'язували під час педагогічної практики в школі. Результати такого навчання є найбільш продуктивними та відповідають суті евристики.

Відкриті завдання евристичного типу, кожне з яких може бути реалізоване по-різному залежно від навчального курсу, цілей учителя й умов навчання, А. Хуторской згрупує за визначальними видами евристичної діяльності учнів: когнітивної, креативної, організаційно-діяльнісної. До завдань когнітивного типу належать такі: наукова проблема, дослідження об'єкта, структура, дослід, «відновлення історії», доказ, загальне в різному, переклад, різнонаукове пізнання. До завдань креативного типу: зроби по-своєму, образ, емпатія, жанри тексту, винахід, твір, складання, виготовлення, навчальний посібник, «проживання історії» [654]. Вважаємо, що евристичні педагогічні ситуації, які розв'язували студенти, можна назвати завданнями креативного типу й це, безперечно, «проживання історії» у кожній конкретній педагогічній ситуації.

Проблема формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі в майбутніх учителів неодноразово була предметом вивчення науковців. Так, наприклад, Н. Дяченко [170] вважає суттєвою передумовою ефективного виконання професійних обов'язків майбутніми вчителями саме уміння розв'язувати педагогічні задачі.

І. Мельникова визначила педагогічні ситуації як неординарні психолого-педагогічні взаємини, що виникають між учителем і учнем або групою учнів, що потребують від учителя оперативного творчого рішення [354]. Такі педагогічні ситуації можуть виникати стихійно, і педагог повинен докласти максимум зусиль для того, щоб «ситуація стала виховною, тобто мала позитивний педагогічний

ефект», вважають М. Поташник і Б. Вульф [452]. Однак педагогічні ситуації можна й створювати. І вони теж мають потужний виховний вплив.

Для створення та розв'язання складних педагогічних ситуацій ми з-поміж іншого використовували посібник «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» В. Каплінського [221]. Вихідною тезою для автора цього посібника є слова Ю. Кулюткіна про те, що «...рівень компетентності педагога ... може бути визначений передусім ступенем сформованості його вмінь розв'язувати професійні педагогічні задачі» [302]. І, як ми вважаємо, не лише компетентності, а й готовності до професійного саморозвитку.

Як стверджує В. Каплінський [221], професійна діяльність педагога є процесом розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Ситуації, які ми використовували під час роботи зі студентами, були різноманітні; відбиралися за критеріями проблемності, емоційної насиченості, пізнавального та виховного потенціалу, особистісної значущості. Під час розв'язання цих ситуацій майбутні педагоги розвивають фахове мислення, аналітичні та комунікативні здібності, здобувають досвідом пошукової та творчої діяльності, поглиблюють знання педагогічної теорії, навчаються творчо їх застосовувати на практиці, оволодівають різними способами та засобами педагогічного впливу, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

У науковій літературі спостерігаємо етапний підхід до розв'язування педагогічних задач. Н. Кузьміною, зокрема, виділено такі етапи: аналіз вихідних даних; співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом; постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями; визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач; залучення всіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач; визначення змісту, методів, форм їхньої реалізації; оцінка та співставлення їх з передбачуваними результатами [292].

На думку І. Зязюна [426] процес розв'язування педагогічних задач має такі етапи: аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків; усвідомлення проблеми і формулювання задачі; розроблення проекту рішення; практична реалізація запланованого рішення; аналіз результату.

Пропоновані нами педагогічні ситуації розв'язували за таким алгоритмом:

- прочитати ситуацію й з'ясувати, у чому полягає проблема;
- запропонувати власну, педагогічно доцільну модель поведінки вчителя, спрямованої на розв'язання проблеми;
- познайомитися із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та спрогнозувати результати кожного із варіантів;
- неприпустимі, з погляду студента, варіанти позначити знаком мінус; пояснити, чому саме вони є неприйнятними;
- припустимі варіанти позначити знаком плюс; з позитивних варіантів обрати найкращий й обґрунтувати свій вибір;
- запропонувати власний варіант розв'язання ситуації [221].

Отже, розв'язання студентами запропонованих педагогічних ситуацій мало такі елементи: мотивація діяльності; постановка проблеми; розв'язування проблеми; демонстрація результатів; їхнє порівняння з аналогами (чи з запропонованими варіантами з підручника); рефлексія результатів.

Іншим варіантом ситуацій було демонстрування студентам фрагментів з документальних та художніх кінофільмів про школу та шкільне життя. Крім ситуацій, підібраних автором, також використовували «педагогічну фільмотеку» В. Каплінського [219] (у ній є більше трьохсот ситуацій), доцента кафедри педагогіки й професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

До систематизованих відеоситуацій науковець розробив комплекс питань, які допомагають «наживо» побачити ту чи іншу проблему, яку вивчають на занятті й запропонувати шляхи її розв'язання.

Під час розв'язання студентами тих чи інших ситуацій зважали на тезу І. Зимньої, що педагогічна задача відрізняється від інших тим, що її вимоги й умови не задають у готовому вигляді, що вона не має однозначного розв'язання й за суттю своєю є творча [187]. Саме тому ми підтримували й схвалювали найкреативніші ідеї щодо розв'язання квазіпрофесійних ситуацій.

Багато відеоситуацій мають не лише пізнавальний, а й виховний потенціал, демонструючи позитивного вчителя, професіонала своєї справи. Так, зокрема, демонструючи першу зустріч тренера з баскетболу зі своїми вихованцями (з художнього фільму «Тренер Картер»), який володіє високим рівнем педагогічних здібностей, внутрішньою культурою та почуттям доречного гумору, студентам пропонуємо оцінити його особистість як тренера і педагога за таким алгоритмом: професійний рівень; рівень внутрішньої культури; наявність педагогічного такту; наявність власної позиції; поєднання поваги до дітей з розумною вимогливістю; наявність педагогічних здібностей педагога, які виявляються у відеоситуації; оцінка стилю спілкування та його виховний потенціал; оцінка вербальної та невербальної поведінки вчителя (техніка мовлення, мімічна й пантомімічна виразність, емоційність, наявність почуття міри); підхід до виконання своїх обов'язків (формальний, неформальний) [220]. Варто зазначити, що не всі студенти спочатку могли справитися з таким завданням. Утруднення зумовило прохання назвати принципи виховання, які було дотримано а які порушено тощо. Це спонукало студентів замислитися над недостатністю своїх знань чи умінь їх застосовувати, про що вони відзначали в індивідуальних бесідах.

Варто зазначити, що стосовно відеофрагментів доречно використовувати хмарні технології, зокрема для: створення, редагування відео; створення відео через додавання до презентації звуку; додавання до відео тестових завдань; додавання до відео коментарів; створення анімованого відео тощо [557].

Віддзеркалюючи живий навчально-виховний процес, відеоситуації виявляють уміння майбутнього педагога застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструють на екрані,

здійснюється поетапно за такою логікою: спочатку студент визначає проблему, відображену в ситуації; актуалізує теоретичні знання, необхідні для розв'язання проблеми; пропонує шляхи розв'язання проблеми або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який наявний при розв'язанні ситуації. Для зручності аналізу відеоситуації студентам дають деякі алгоритми, які відображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога, а саме: забезпечення контакту з вихованцями та попередження конфліктних ситуацій; специфіку виховної роботи з важковиховуваними; ситуації першого знайомства; ситуації, що передбачають застосування прийомів виховної взаємодії тощо [220]. Такий підхід спрямований на набуття в майбутніх педагогів досвіду творчої діяльності, що позитивно впливає на їхній професійний саморозвиток.

З вищеназваною організаційно-педагогічною умовою тісно пов'язана ще одна – *інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.*

Погоджуємося з О. Бережновою, яка вважає рефлексивну діяльність педагогічною умовою саморозвитку студента, наголошуючи, що становлення рефлексивної діяльності зумовлено зовнішніми (цілі, зміст, технології, педагогічні завдання, засоби навчальної діяльності) і внутрішніми (потреби бути конкурентоспроможним, пошук особистісних смислів діяльності і свого життя, інтерес до професії) факторами. Отже, рефлексивну діяльність у навчальному процесі професійної підготовки студентів науковець трактує як одну з умов, котра забезпечує самопізнання сенсу своєї діяльності й професійного саморозвитку, що дає змогу майбутньому фахівцю бути адаптивним і конкурентоспроможним у сучасних умовах [50].

Для активізації рефлексивної діяльності студентів викладачеві доцільно аргументовано мотивувати її потребу і формувати образ перспективного професійного майбутнього. У такому разі рефлексію студенти освоюють як певний

механізм професійного саморозвитку та кар'єрного зростання. Значення рефлексії студенти бачать у тому, що вона допомагає виявити самоцінність, утвердитися в професійному співтоваристві, розкриває нові можливості самореалізації, сприяє формуванню готовності до професійного саморозвитку. Інтеграція рефлексивної діяльності в різних видах навчально-пізнавальної та самостійної діяльності забезпечує розвиток самооцінок, самоствердження, креативного типу мислення, усвідомлення цінностей майбутньої професії, потреби в професійному саморозвитку [50].

Погоджуємося з К. Вазіною в тому, що без свідомого, цілеспрямованого самоосмислення життєдіяльності, яке називають рефлексією, саморозвиток особистості є неможливим. Ніхто зовні не може «запустити» механізми саморозвитку особистості – лише вона сама, через власну свідомість. На думку науковця, основною діяльністю в освітньому просторі саморозвитку особистості є рефлексивна, оскільки саме вона забезпечує формування свідомості всіх учасників взаємодії – викладачів і студентів. Якісна відмінність рефлексивної діяльності від інших видів діяльності (дослідницької, проектувальної, комунікативної тощо) полягає в тому, що саме в ній особистість постійно саморегулює процеси, результати своєї діяльності, з'ясовує помилки, встановлює причини, знаходить засоби й способи їх подолання. Рефлексивна форма пізнання є не лише оцінною, а й евристичною здатністю особистості, оскільки стає джерелом нового знання. У такому разі рефлексія призводить до зміни схем діяльності й думки, а результат рефлексії фіксується через порівняння вихідних схем діяльності й тих схем, які виникли після процесу рефлексії. Рефлексія блокує діяльність за старими зразками і відкриває нові шляхи для творчої діяльності. Вона звертає увагу на людину, змушує її перебудовуватися, створювати нові ідеальні об'єкти, переходити до нових механізмів життєдіяльності, співвідносити дії з конкретними життєвими ситуаціями. Рефлексія в широкому сенсі слова охоплює в себе процес самопізнання й розуміння іншого, самоосмислення минулого та передбачення

майбутнього, власної діяльності. Без цих процесів неможливий ефективний професійний саморозвиток особистості [84].

Саме тому вважаємо, що в процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку важливою є інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів.

Педагогічна ситуація – це психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу з об'єктами педагогічної діяльності, вважає Н. Дяченко. В основі кожної педагогічної ситуації міститься педагогічна задача. Ситуація не завжди переходить до розряду педагогічної задачі – це відбувається тільки тоді, коли викладач помічає ситуацію, яка виникла й ставить перед собою мету вирішити її. Підтримуємо наукову позицію про те, що терміни «педагогічна ситуація» і «педагогічна задача» є взаємопов'язаними, проте не тотожними, оскільки на основі аналізу конкретної педагогічної ситуації можуть бути розв'язанні педагогічні задачі. Поняття «задача» використовуємо і в теорії, і в практиці педагогіки [170]. Так, на основі запропонованих ситуацій ми пропонували студентам розв'язувати ті чи інші конкретні задачі.

С. Сисоєва запропонувала для використання в організації навчання таку класифікацію педагогічних задач: на виявлення суперечностей, проблемне бачення; з відсутністю повної інформації: навчально-творчі задачі – задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; на прогнозування; на оптимізацію; на рецензування; на розробку алгоритмічних й евристичних розпоряджень; логічні задачі: навчальні задачі – задачі на опис явищ, процесів, на визначення понять, доведення тощо; на складання протилежних задач; дослідницькі задачі: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; на винахідливість; на управління; на комунікативність; на розвиток фантазії та уявлення; естетичні задачі – на

формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії тощо [515, с. 90-99].

«Педагогічна задача виникає завжди, коли потрібно підготувати перехід людини від стану «незнання» до стану «знання», від «нерозуміння» до «розуміння», від «невміння» до «уміння», від «безпорадності» до «самостійності»» [174, с. 640]. І саме тому створення й аналіз евристичних квазіпрофесійних ситуацій сприяє розвитку потреби студентів у професійному саморозвитку, а інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку сприяє формуванню готовості майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів.

Як відомо, на формування готовності до професійного саморозвитку особистості впливають внутрішні фактори (потреби, мотиви, інтереси, установки) та зовнішні (впливи середовища та цілеспрямоване виховання). Безперечно, усі зовнішні фактори сприяють саморозвитку особистості лише за умови взаємодії з внутрішніми механізмами її власної активності в роботі над собою, а саме з потребами, мотивами, інтересами, переконаннями тощо й здійснюють на них позитивний вплив.

Але науковці стверджують, що для сприяння процесам професійного саморозвитку особистості важливо створювати мікро- та макросоціальні умови для вияву її творчої активності в саморозвитку, адже саме активна позиція студента щодо своєї особистості, своєї майбутньої професійної діяльності є важливим мобілізаційним чинником для професійного саморозвитку. Це засвідчують слова В. Сухомлинського, який писав, що «захопленість працею є головним шляхом до самовдосконалення» [549, с. 446].

Велике значення для формування готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку має створення творчої атмосфери на заняттях, визнання за студентом право вільно творити себе, виходячи з власних потреб, здібностей і можливостей.

Погоджуємося з В. Мараловим у тому, що загальними принципами створення сприятливих умов для ефективного професійного саморозвитку є такі: свободи; створення ненасильницького розвивального середовища; особистісного підходу. Свобода всіх учасників освітнього процесу полягає в можливості вибору індивідуальних шляхів свого розвитку й особистісного зростання. Там, де потребу в свободі блокують, важко говорити про саморозвиток і про те, що в учасників виникає потреба в самовихованні. Зрозуміло, свободу тут трактуємо не як вседозволеність або можливість не вчити і не вчитися, а як об'єктивно усвідомлену потребу робити вибір, досягаючи мети. Принцип створення ненасильницького розвивального середовища. Принцип свободи не може реалізуватися, якщо взаємодія між усіма суб'єктами педагогічного процесу пронизана примусом. Це стає можливим тільки тоді, коли весь колектив – це гармонія індивідуальностей, де зняті страх, тривожність, відчуття ущербності та неповноцінності, а саме взаємодія будується на основі довіри, прийняття, самостійності й терпимості один до одного. Якщо цього принципу дотримуються, то створюється сприятлива атмосфера для вільного самовиявлення та саморозвитку, а самовиховання приймаємо як дієвий засіб самовдосконалення. Принцип особистісного підходу до всіх учасників освітнього процесу. Він означає визнання за кожним учасником освітнього процесу того простого факту, що кожен є суб'єктом своєї власної діяльності; особистісний підхід означає визнання за кожним права бути неповторною індивідуальністю, мати свої погляди, потреби, прагнення та інтереси, відмінні від інших, тобто, іншими словами, власний суб'єктний досвід, який накладає значний відбиток на все, що людина сприймає, що вона робить, які завдання в певний момент вирішує [340].

Для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів ми використовували такі запропоновані Т. Шестаковою, новітні технології: діалогічні форми й методи освіти та виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика, інверсія, емпатія тощо); ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг тощо), інтегративні особистісно орієнтовані технології (діагностувальні семінари-тренінги, проектування сценаріїв професійного зростання, віртуальна реструктуризація соціально-професійного життя), організація освітнього середовища, моніторинг професійного саморозвитку, прийоми проблемного викладу, парадоксальних трактувань, «незакінченого знання», «ситуації успіху» тощо. Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [195, с. 36-37] та, як ми вважаємо, сприяють виявленню активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів і формуванню їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Звісно, важливим є прагнення до професійного саморозвитку самих викладачів. Педагог, який реалізовує себе, викладається на заняттях та інших заходах, стає зразком для наслідування в організації студентами власного професійного саморозвитку. Викладач стає прикладом того, як можна постійно вдосконалюватися самому, набувати таких якостей, знань та вмінь, яких у нього раніше не було.

Педагог водночас повинен не стільки передавати знання чи контролювати успішність студентів, як допомагати студентам діагностувати й прогнозувати свій саморозвиток, бути фасилітатором їхнього професійного саморозвитку. Важливого значення набуває в такому разі особистий досвід викладачів. В. Гладкова та С. Пожарський вважають, що педагог високого рівня професіоналізму – це той, який володіє стратегіями перетворення свого предмета

на засіб формування особистості студента, його потреби в самовихованні, самоосвіті, саморозвитку [122, с. 256].

Науковцями визначено чотири ролі тьютора [721]: майстер в аудиторії; педагог-мережевий адміністратор; педагог-консьєрж; педагог-куратор. *Педагог-майстер* має можливість спостерігати за діяльністю всіх студентів в аудиторії та може привернути увагу до інноваційних підходів. Студенти не обмежуються навчанням, заснованим виключно на досвіді інструктора. Діяльність усіх студентів впливає один на одного. Для цієї моделі навчання підходять блоги. Кожен студент пише власний блог і дозволяє педагогу коментувати роботу. Студенти можуть читати роботи один одного й коментарі викладача. *Педагог-адміністратор* мережі надає допомогу студентам у формуванні зв'язків і створенні навчальних мереж. Коли студенти стикаються з новими джерелами інформації, їм рекомендується критично оцінювати придатність джерела в рамках цілісної й розгалуженої мережі навчання. *Педагог-консьєрж* допомагає студентам з ресурсами чи створює можливості для навчання; забезпечує м'яку форму керівництва, інколи використовує традиційні лекції або дозволяє студентам працювати самостійно. *Педагог-куратор* є експертом для студента. Він формує для студента простір, в якому можуть бути створені й досліджені знання та пов'язані між собою. Куратор не дотримується традиційних структур. Він урівноважує свободу окремих студентів інтерпретацією досліджуваного предмета [557].

Активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Метатренди [724] останнього десятиліття показують, що світ праці стає все більш глобальним, люди хочуть працювати, вчитися, спілкуватися і грати, коли й де вони бажають, Інтернет стає глобальною мережею мобільного зв'язку, хмарні технології полегшують швидке зростання онлайн відео та мультимедіа. Світ стає відкритим – поширюються відкритий контент, відкриті дані, відкриті ресурси, відкриті онлайн курси [557, с. 19].

Для формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо активізувати їхню самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Вважаємо, що значні потенційні можливості щодо цього мають сучасні ІКТ.

У навчальному процесі вищого навчального закладу потрібно передбачити багатоаспектну самостійну роботу студентів, оскільки саме в студентські роки найактивніше формується потреба самостійного поповнення знань, доповнення відомостей, отриманих на практичних заняттях. Потреба організації самостійної роботи зумовлена все вищими вимогами до рівня загальноосвітньої та спеціальної підготовки випускника вишу, зміною загальноосвітніх парадигм, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження на ринок праці з міцно сформованими потребами у постійній професійній самоосвіті та саморозвитку [665, с. 311].

У психолого-педагогічній та науково-методичній науковій літературі простежуємо значний інтерес учених до самостійної роботи студентів як методу підвищення пізнавальної активності, засобу учіння й управління самостійною навчальною діяльністю (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зімня, В. Козаков, П. Підкасистий, М. Ярмаченко та ін.).

Значущість самостійної роботи студентів у контексті нашого дослідження є беззаперечною, оскільки її головною метою є формування самостійності як риси особистості, яка є визначальною в здатності студента організувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги [409, с. 10-13]. У зв'язку з цим важливо для професійного саморозвитку розробляти стратегію формування системи вмінь і навичок самостійної роботи майбутніх педагогів.

О. Муковіз вказує на можливість розгляду самостійної роботи у двох аспектах (репродуктивному та продуктивному). Самостійність на репродуктивному рівні означає: роботу над собою без будь-якої допомоги, але за завданням або режимом, визначеним розкладом, звичкою, вимогою викладача, потребою суспільства; звичне ставлення до повсякденної діяльності, зовнішнього

середовища, до самого себе; дія за прийнятою мотиваційною установкою; розвиток набутих знань, умінь, навичок, звичок. Самостійність на продуктивному рівні означає: роботу над собою не за шаблоном, а з пробою новизни, ризику, творчості, винахідливості, інтересу, потребою до самовдосконалення; внесення змін за змістом, організацією та результатом діяльності; з одного боку ускладнення змісту діяльності, з іншого боку, спрощення характеру останньої з метою покращення результату; розробку нових засобів, рівнів, комбінацій, характеру діяльності; вияв елементів раціоналізації, винахідливості, створення нового продукту; опору на дослідницький принцип розвитку й удосконалення діяльності [380, с. 18-19]. Уважаємо, що на продуктивному рівні значний потенціал організації самостійної роботи майбутніх педагогів, спрямованої на формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку мають ІКТ.

Проблему використання ІКТ у підготовці фахівців досліджували такі науковці: В. Биков [61], Р. Гуревич [142], М. Жалдак [177], М. Кадемія [214], М. Козяр [241], А. Коломієць [246], В. Кремень [271], Є. Полат [441], С. Сисоєва [515] та ін.

Р. Гуревич та М. Кадемія виокремлюють такі види ІКТ: технологія опрацювання даних – для розв’язання гарно структурованих задач із метою автоматизації деяких рутинних постійно повторюваних операцій (використовують такі ІКТ, як збирання, опрацювання та зберігання даних, створення звітів і запитів); технологія автоматизації офісу – для автоматизації й телекомунікаційної підтримки роботи фахівця (використовують такі комп’ютерні технології, як текстові редактори, електронні таблиці, бази даних, графічні редактори, управлінські програми й сучасні комп’ютерні телекомунікації); технологія керування – для розв’язання менш структурованих задач, пов’язаних з оцінюванням стану об’єкта, виявлення причин зміни стану досліджуваного об’єкта й аналізу можливих рішень і дій (використовують такі ІКТ, як база даних із системою регулярних або спеціальних звітів); технологія підтримки прийняття рішень – для створення інформаційної підтримки в процесі розв’язування творчих

завдань (використовують такі ІКТ, як база даних; мультимедійні компоненти тощо); технологія експертних систем – для імітації на базі штучного інтелекту роботи експерта в спеціальній предметній галузі (використовують такі ІКТ, як бази даних і бази знань) [143, с. 58].

У роботі зі студентами активно використовували мережу Інтернет: електронну пошту, електронні підручники, словники, довідники, енциклопедії, телеконференції, блоги, чати тощо.

З метою формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку ми пропонували студентам старших курсів узяти участь у педагогічному інтернет-марафоні вебінарів (<http://osvita.ua/school/52490/>), що проводила видавнича група «Основа», який надає можливість підвищити свій професійний рівень. Вебінари були розраховані для педагогічних працівників, усіх тих, хто бажає самовдосконалюватися. Вебінари надавали можливість здобути нові знання, отримати відповіді на актуальні питання тощо. Вважаємо такі та інші заходи дуже ефективними з погляду активізації професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

Для участі в семінарі майбутнім учасникам необхідно вибрати тему або декілька тем, які вони хотіли б прослухати та заповнити онлайн заявку.

Загалом учасникам педагогічного інтернет-марафону було доступно 30 тематичних вебінарів, найпопулярнішими з яких є такі: «Розвиток компетенцій як стратегія життєвого успіху», «Технологія розвитку критичного мислення: таксономія Блума та багаторівневе опитування», «Стань тією зміною, яка змінить світ навколо тебе. Формування траєкторії власних змін», «Як стати конкурентоспроможним учителем», «Практичне використання сучасних педагогічних технологій», «Веб-квести в позакласній роботі», «Креативні проекти на уроках», «Ключові компетентності в навчально-виховному процесі», «Теорія поколінь», «Мистецтво створення презентацій. Огляд сервісів», «Щоб урок зазвучав. Часозберезувальні технології в дії», «Мотивація навчання через мультимедійні ігрові вправи», «Формування критичного мислення на уроці»,

«Технологія індивідуальних пізнавальних стратегій», «Електронні книги на допомогу вчителю» тощо.

Педагогічні можливості дистанційного навчання реалізовували за допомогою таких засобів телекомунікацій (класифікація за А. Хуторским [655, с. 511]): електронна пошта (E-mail); веб-форуми; тематичні розсилки, електронні журнали, конференції Usenet; Chat; відеоконференції; ICQ; WWW (навігація мережею Інтернет); активні канали для підписання на веб-сайти; веб-сервіс: веб-конференції, дошки оголошень, реєстраційні форми, тести тощо; мобільний Інтернет та ін.

Заохочували використання студентами хмарних технологій, які дають змогу віддалено використовувати засоби обробки й зберігання даних. Останні зберігаються на сервері хмарного сервісу і є доступними з будь-якого місця за наявності Інтернету та комп'ютерного засобу. Найбільш поширеними у використанні є хмарні сервіси: хмарна платформа Microsoft Live@edu (до сервісів даної платформи відносять : електронну пошту, віртуальну дошку, створення та підтримку веб-сайтів, створення та редагування документів Word, Exel, Power Point) та хмарна платформа Google Apps Education Edition (електронна пошта Gmail, календар Google, диск Google-сховище для зберігання власних файлів, Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць, презентацій, сайти Google – дає змогу створювати сайти за допомогою вбудованих шаблонів) [158].

Варто зазначити, що Google сервіси мають такі переваги: безкоштовність; один акаунт – всі сервіси; знайомий інтерфейс; хмарне зберігання інформації; мінімальні вимоги для доступу; сумісне створення документів; історія всіх змін; розмежування прав на доступ; підтримка та розвиток; спільнота користувачів [158].

Велике значення у використанні ІКТ має інформаційно-освітнє середовище, створене у ВНЗ. Як, цілком справедливо зазначає Р. Гуревич, організація інформаційно-освітнього середовища дає змогу викладачам більш ефективно упроваджувати ІКТ і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної

системи навчання, створювати Інтернет-заняття, інтегровані заняття, розробляти й використовувати власне програмне забезпечення та цифрові освітні ресурси, використовувати медіатеки та ін. Для студентів таке середовище дає змогу: використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти; використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять; застосовувати тренувальні тестування; брати участь в Інтернет конкурсах й олімпіадах; обговорювати актуальні проблеми на форумі, в Skype, на сайті навчального закладу; інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти; навчитися працювати з інформацією, представленою в різних формах, відбирати та систематизувати науковий матеріал, створювати повідомлення, доповіді на задану тему тощо [141].

Перевагою таких форм роботи є двосторонній зв'язок, що здійснювався за допомогою електронної пошти, Skype, блогу. Зазначимо, що за допомогою ресурсів Інтернет викладачі мали можливість оперативного консультування студентів, студенти могли оперативно звертатися до викладача за консультацією з будь-якої проблеми й своєчасно одержати відповідь. Такі дистанційні консультації викладачів сприяли реалізації індивідуального підходу до кожного студента.

Отже, активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є системою взаємодії студента та навчального матеріалу засобами ІКТ, яка, за умови її раціональної організації викладачем, забезпечує якісне засвоєння матеріалу, сприяє формуванню самостійного мислення, дій та ставлення до запропонованого завдання, результатом яких є активне оволодіння новими або активізація уже відомих знань, розвиток нових умінь і навичок, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції».

Важливою умовою ефективності формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є активізація рефлексивних процесів у підготовці майбутніх учителів, що сприяє формуванню в них адекватної професійної «Я-концепції», дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії. Цю умову виокремлюємо, спираючись на дослідження В. Галузяка, який наголошує на важливості активізації рефлексивних процесів студентів у процесі розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, що потребує, на думку науковця, формування у педагогічному вищому навчальному закладі цілісного освітнього середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх самовизначення в просторі майбутньої професії [7].

У дослідженні ми виходили з того, що «Я-концепція» є засобом саморегуляції суб'єкта.

Під час вивчення професійної «Я-концепції» особистості потрібно враховувати, що вона структурується через усвідомлення власної належності до професійної спільноти. Відбувається визначення «Я» шляхом співвіднесення його відповідності професійним еталонам і професійним ролям [680].

«Я-концепцію» майбутнього вчителя В. Юрченко розуміє як складну динамічну систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка охоплює такі взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти: «образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції й установок щодо себе; «ставлення-Я», яке визначають самооцінкою професійно-педагогічних здібностей та особистісних якостей і може спричинювати певні емоційно-ціннісні прояви; «вчинок-Я», спрямований на самопізнання й самовдосконалення власного «Я» або прояв певної захисної дії в разі «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе [691].

Недооцінка ролі «Я-концепції» майбутнього вчителя та ігнорування її особливостей при організації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі спричиняє як небажані зміни у структурі особистості студента (зокрема в його професійно-педагогічній спрямованості), так і появу суттєвих недоліків у його професійній підготовці. Позитивна «Я-концепція» студента педагогічного навчального закладу відіграє важливу роль у його професійному становленні як майбутнього вчителя. Трансформацію в самосвідомості студента професійно-рольових установок («Я-студент», «Я-майбутній вчитель», «Я-вчитель») є необхідною особистісно-психологічною умовою професійної адаптації молодого вчителя [690]. Вважаємо, що така трансформація позитивно впливає на формування готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку.

В. Швидкий для формування адекватної професійної «Я-концепції» пропонує застосовувати: метод маєвтики, щоб здійснити культурологічний вплив на «Я-концепцію» студентів з метою утворення професійної складової особистості; метод цілеспрямованого занурення в природне середовище; тренінг формування професійної «Я-концепції», який передбачає розвиток рефлексивних здібностей [680].

Становлення професійної «Я-концепції» та прийняття еталону фахової діяльності здійснюють засобами особистісної (саморозуміння, самокерівництво та саморух; екзистенційно-буттєві чинники, внутрішня мотивація поведінки та вчинків, – виробляється образ «Я-концепції» дорослої людини), предметної (використання досвіду дій як затвердження активної життєвої позиції на підставі екзистенційного ставлення до середовища – оцінка успішності дій та вчинків) та соціальної рефлексії (формування та розвиток інтегрованого «Я-образу» професіонала, подолання соціальних стереотипів – цінність фаху) [680].

Рефлексія має свою психологічну структуру, яка містить: потреби, мотиви, цілі, операції, дії, результати, продукти тощо. Рефлексія як діяльність може мати такі риси, як активність, самостійність, усвідомленість, свідомість, креативність,

продуктивність та ін. Специфічними для рефлексії якісними характеристиками є ступінь розгортання, глибина рефлексії, ретельність аналізу, узагальненість висновків, ступінь усвідомлення й осмислення, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності, частота звертання до аналізу того, що відбувається. Здатність до рефлексії оцінюють здатністю зайняти позицію спостерігача, дослідника щодо своєї діяльності [154].

Погоджуємося з Т. Дмитрієвою та Н. Седовою в тому, що найбільш значущими внутрішніми умовами розвитку рефлексії в студентів є такі: прагнення до усвідомлення, осмислення, переосмислення дійсності; наявність уявлень про зміст і структуру рефлексивної діяльності, її цілі, завдання, сенси; сформованість інтелектуальних операцій – операційної бази рефлексивних дій; сприймання себе як активного суб'єкта рефлексивної діяльності. Зовнішні умови проектують і реалізують педагоги в процесі навчання, з-поміж них: розвиток рефлексії можливий лише в процесі спеціально організованої рефлексивної діяльності студентів; освітній процес повинен будуватися з опорою на рефлексивний досвід студентів; рефлексивне навчання передбачає вихід особистості в активну дослідницьку (рефлексивну) позицію щодо своєї діяльності, до себе як її суб'єкта, до свого досвіду з метою аналізу, осмислення, переосмислення, перетворення реальності; вихід у рефлексивну позицію відбувається в результаті виникнення актуально усвідомлюваних студентом суперечностей, коли колишній досвід не забезпечує подолання цих протиріч і тому потрібне його переосмислення, перетворення, реконструкція або нарощування нового досвіду; основою успішного управління є цілеспрямоване рефлексивна взаємодія викладача та студентів [154].

Отже, визначені організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які покладено в основу розробленої технології забезпечення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, представлено в структурно-функціональній моделі, яка описана в наступному підрозділі.

4.2. Характеристика структурно-функціональної моделі науково-методичної системи формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку

Метод моделювання широко використовують у сучасній науці, зокрема і в педагогіці. Оскільки формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку – це процес, вважаємо доцільним представити його у вигляді структурно-функціональної моделі, у якій схематично поєднують відповідні ланцюжки, взаємодія яких забезпечує її цілісність та функціонування.

В «Українському педагогічному словнику» навчальні моделі (франц. *Modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) тлумачать як умовні образи (зображення, схеми, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [130, с. 213].

В. Штоф вважає, що модель є концептуальним інструментом, аналогом певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [684].

С. Сисоєва трактує моделювання як процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, у якому об'єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об'єктом-моделлю (модель здатна замінювати об'єкт-оригінал на певних етапах пізнавального процесу). А модель є інструментом пізнання, засобом інтерпретації та пояснення явищ реальності. Робота з моделями заснована на мисленевому експерименті, що складається з таких стадій: побудова за певними правилами мисленевої моделі справжнього об'єкта вивчення; побудова ідеалізованих умов, які впливають на модель; свідомо та послідовно зміна і відносно вільне чи довільне комбінування умов та їхній вплив на модель; свідоме та точне застосування законів та використання фактів [515].

Погоджуючись з С. Мартиненко, ми висували до розроблення моделі такі вимоги, як відображення цілісності процесу та взаємозв'язку основних функцій діяльності; відповідність реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи; відтворювальний характер, за яким можна її експериментально перевірити [344].

Щоб побудувати структурно-змістовну модель, потрібно: на основі теоретичного аналізу філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури визначити досліджуваний об'єкт (феномен) як категорію педагогіки, як цілісність, виділену з ширшої системи особистості, діяльності тощо. Для цього необхідно виявити типові риси обраного феномена; виділити зв'язок цього об'єкта з навколишнім середовищем, більш широкою системою (його функції); проаналізувати внутрішній зміст об'єкта (якості, сфери або властивості особистості), виділити його елементи, компоненти, складові, притаманну йому внутрішню структуру, яка й забезпечує виконання виявлених раніше функцій (водночас кожна функція феномена повинна бути пояснена як функція відповідного компонента або їх поєднань). Така модель дає змогу зрозуміти досліджуваний об'єкт, не руйнуючи водночас упродовж аналізу цілісного уявлення про нього. Однак у результаті ми отримаємо лише статичну модель. Щоб виявити динаміку становлення досліджуваного об'єкта, потрібно зробити таке: виділити фізіологічні, психологічні та соціальні особливості конкретного вікового періоду особистості, які суттєво впливають на становлення досліджуваного феномена (властивості, якості, процесу, діяльності); розробити структуру опису феномена (систему критеріїв і показників) щодо особливостей віку й описати стадії (рівні, етапи) розвитку феномена; можливо, первісна теоретична модель потім буде скоригована або конкретизована на підставі діагностичних результатів; здебільшого, кожна з виділених стадій процесу ілюструють прикладами; описати кількісні зміни, накопичення яких наближає процес до переходів, «стрибок» з одного стану до іншого, особливості криз цих переходів і можливості їх пом'якшення (поступовості переходів); визначити джерела (внутрішні сили,

фактори) саморозвитку феномена, що забезпечують саморух процесу, особливості функціонування цих джерел у розглянутому віковому періоді; на основі виявлення стадій і джерел саморозвитку розробити модель розвитку педагогічного феномена, яка стане основою для побудови прогнозу розвитку процесу й розробки цілей педагогічної діяльності [402].

За результатами вивчення сутності психолого-педагогічних моделей та узагальнення досвіду відповідної діяльності О. Косенчук означено й охарактеризовано такі компоненти психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств: методологічно-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), процесуально-змістовий (суб'єкти, напрями, функції, форми та методи роботи), моніторинговий (критерії й показники сформованості психологічної компетентності управлінців промислових підприємств; типи прояву психологічної компетентності) й очікуваний результат [262].

О. Колодницькою розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель процесу стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій, в основу якої покладено індивідуальний підхід до особистості майбутнього вчителя-гуманітарія, що полягає в урахуванні мети, основних завдань, принципів, підходів, потреб, самооцінки, педагогічних умов, методів і форм роботи, засобів проектних технологій, критеріїв, показників і результату психолого-педагогічного забезпечення означеного процесу [245, с. 15-16].

У процесі розроблення структурно-функціональної моделі науково-методичної системи формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ми намагалися, щоб вона не лише забезпечувала контроль за процесом становлення педагога-професіонала в контексті його професійного саморозвитку, а й створювала можливості для активного втручання в хід підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку з метою корекції та формування відповідних компонентів готовності.

Також ми намагалися дотримуватися загальноприйнятих вимог, які висувають до педагогічних моделей, а саме: точність і повнота системних характеристик; чіткість і лаконічність з достатнім ступенем деталізації; легкість і доступність у використанні.

Розроблена нами структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (рис. 4.1) є образним і логічним утворенням, яке виявляє сутність удосконаленого, на наш погляд, процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

До компонентів організаційно-педагогічної моделі віднесено цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та оцінювально-результативний. Зауважимо, що структурування досліджуваного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й об'єднані в цілісний процес формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Вважаємо за потрібне детальніше зупинитися на характеристиці блоків (компонентів) запропонованої структурно-функціональної моделі науково-методичної системи.

Отже, цільовий блок моделі містить мету й завдання формування готовності студентів до безперервного професійного саморозвитку.

Метою є формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що відповідає суспільним вимогам держави до майбутнього педагога та їхнім власним потребам, орієнтованим на безперервний професійний саморозвиток.

Цільовий компонент моделі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку представлено головною метою, що

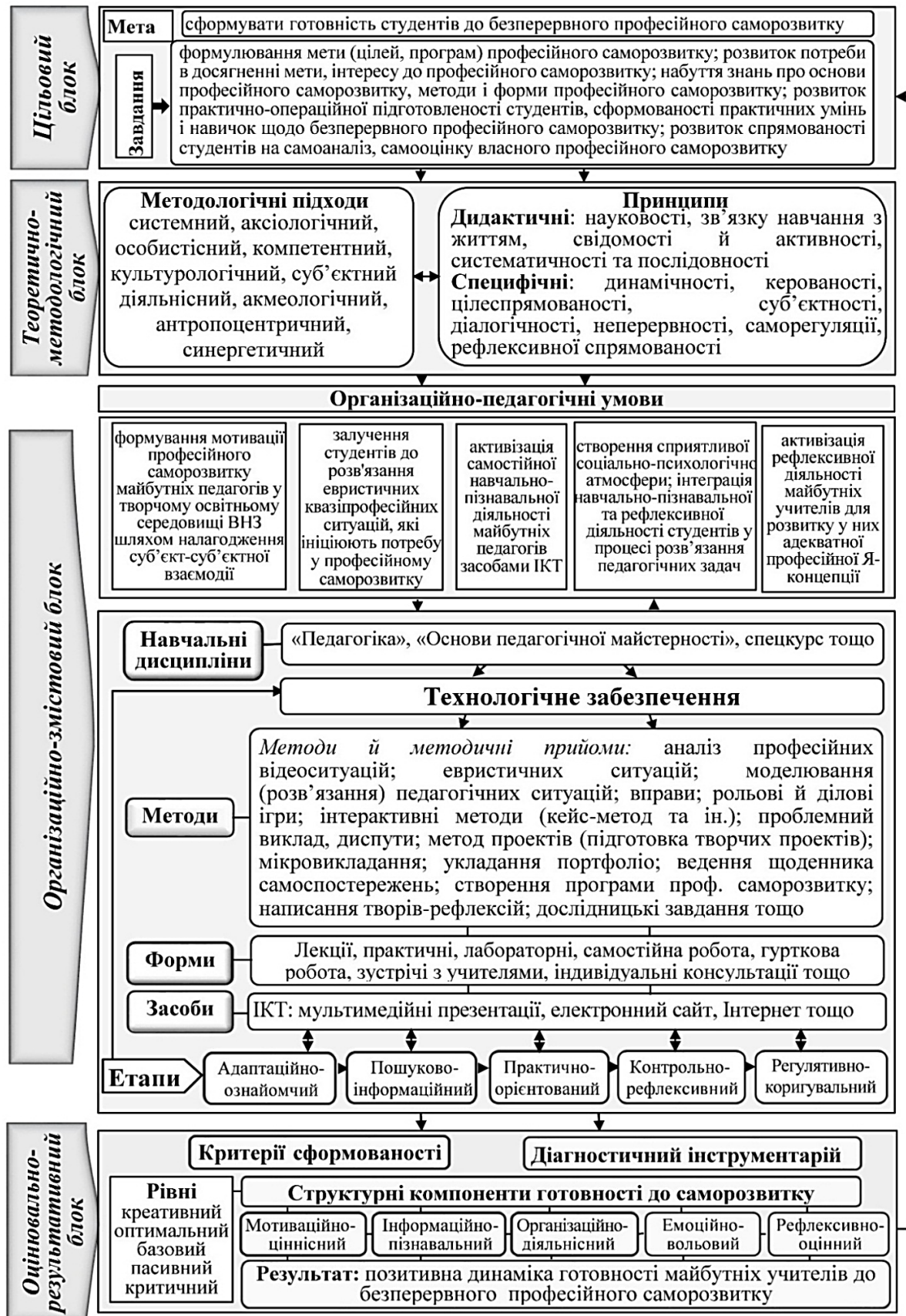


Рис. 4.1. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку

прогнозує кінцевий результат, тобто позитивну динаміку готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Означену мету конкретизовано завданнями, комплексне розв'язання яких сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: формування в студентів відповідного характеру установок на безперервний професійний саморозвиток; оволодіння ними знаннями щодо професійного саморозвитку та набуття досвіду в професійних чи квазіпрофесійних умовах тощо.

Теоретико-методологічний блок містить методологічні підходи та принципи, які є підґрунтям формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких виокремлюємо: акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний (підрозділ 1.1).

Загальнофілософські й загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів убачаємо в орієнтації на такі наукові підходи:

- акмеологічний, що забезпечує підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; акмеологічний підхід спрямовується на дослідження чинників, умов, критеріїв якості фахової підготовки майбутніх учителів, обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- аксіологічний – спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку враховувати ціннісні орієнтації майбутніх учителів; аксіологічний підхід розглядається в контексті задоволення професійних потреб майбутніх педагогів, усвідомлення

ними цінностей (загальнолюдських і професійної педагогічної діяльності);

- антропоцентричний – дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту й посилення внутрішньої активності студентів;

- діяльнісний – передбачає таку організацію навчання і виховання, за якої майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно професійного саморозвитку, планування етапів діяльності з професійного саморозвитку, її виконання та регулювання, виконання самоконтролю готовності до професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності;

- компетентнісний – розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють його успішному розв'язанню фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку;

- культурологічний – передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку;

- особистісний – забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у підготовці до безперервного професійного саморозвитку; він зумовлений тим, що процес підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку трактується з урахуванням особистісної позиції кожного з учасників процесу; спрямований на таку взаємодію суб'єктів навчального процесу, яка сприятиме особистісному зростанню майбутнього педагога;

- синергетичний – дозволяє розглядати формування досліджуваної якості майбутніх учителів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини;

- системний – забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи; процес підготовки майбутніх

педагогів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою;

- суб'єктний – забезпечує розуміння саморозвитку як фундаментальної здібності педагога бути суб'єктом свого життя, спрямовувати власну діяльність у предмет практичного перетворення, а саме: на самопідготовку до безперервного професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на певних закономірностях (зростання суб'єктності індивіда; спрямованість саморозвитку; нерівномірність його та індивідуальний характер; циклічність і стадійність саморозвитку) й основоположних принципах, що зумовлюють зміст, організаційні форми та методи навчального процесу згідно з метою дослідження – формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. З основних дидактичних принципів виокремлено такі: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності; зі специфічних принципів підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виокремлено такі: динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, неперервності, саморегуляції, рефлексивної спрямованості.

Організаційно-змістовий блок містить: організаційно-педагогічні умови, дисципліни, форми, методи, засоби й етапи технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Розробка структурно-функціональної моделі науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку передбачала визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію цього процесу. До цих умов відносимо: формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному

саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної Я-концепції, що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії. Детальну характеристику названих організаційно-педагогічних умов подано у попередньому підрозділі.

Незважаючи на те що важливими у формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є три блоки навчальних дисциплін – гуманітарний, психолого-педагогічний (фундаментальний) та фаховий, – у процесі дослідження доміантними було визнано дисципліни педагогічного циклу, педагогічну практику, науково-дослідницьку роботу майбутніх педагогів.

Розроблення й упровадження загальної концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, зокрема їхньої готовності до професійного саморозвитку, передбачає поетапну реалізацію структурно-функціональної моделі (вказані етапи одночасно є етапами відповідної технології в теоретичному та практичному плані). Нами виокремлено п'ять послідовних етапів технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Перший етап – адаптаційно-ознайомчий. Метою його є розвиток у студентів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку. Для розв'язання завдань адаптаційно-ознайомчого етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного

професійного саморозвитку використовували такі методи: проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій тощо; форми: лекції, практичні, самостійна робота.

Другий етап – пошуково-інформаційний. Метою його є активна інтегративно-теоретична підготовка студентів, підвищення рівня професійно спрямованих знань і відомостей про безперервний професійний саморозвиток, володіння проектувальними знаннями й уміннями (самопроектування). Для розв'язання завдань пошуково-інформаційного етапу технології використовували такі методи: проблемний виклад, аналіз відеоситуацій тощо, форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, зустрічі з учителями, індивідуальні консультації й такі засоби: ІКТ, екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти.

Третій етап – практично-орієнтований. Метою його є розвиток у студентів практичних умінь і навичок для безперервного професійного саморозвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом. Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі методи: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо, форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції. Формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відбувалось безпосередньо в навчальному процесі ВНЗ під час проведення аудиторних занять, педагогічної практики в школі та науково-дослідницької діяльності (підготовка проектів за проблематикою професійного саморозвитку, рефератів, курсових і дипломних робіт тощо).

Четвертий етап – контрольно-рефлексивний. Метою його є розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного саморозвитку. Для розв'язання завдань контрольно-рефлексивного етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі методи: самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо, форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації та ін.

П'ятий етап – регулятивно-коригувальний. Метою його є розвиток у студентів здатності регулювати й коригувати власний професійний саморозвиток, прогнозувати напрями подальшого безперервного професійного саморозвитку. Для розв'язання завдань регулятивно-коригувального етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі форми і методи: вправи, самостійна робота, гурткова діяльність тощо.

Результати практичної діяльності частково використано при написанні дипломних і магістерських робіт. Міждисциплінарний підхід до реалізації експериментальної технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку передбачає інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних знань у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Педагогічним дисциплінам була відведена провідна роль у контексті підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Більшої ваги надавали таким нормативним дисциплінам: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки». Акцент також було здійснено на педагогічній практиці. У дослідженні провідним завданням було спрямування їхнього змісту в аспекті формування усіх компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Оцінювально-результативний блок поєднує компонентну структуру (мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний) готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, критерії готовності (ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку), рівні (креативний, оптимальний, базовий, пасивний, критичний) та кінцевий результат. Передбачуваним результатом реалізації структурно-функціональної моделі є позитивна динаміка готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

4.3. Етапи технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Для реалізації обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування досліджуваної якості нами розроблено та впроваджено в практику навчально-виховної діяльності педагогічних університетів технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Технологія базується на розроблених змістових модулях навчальної дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та ін., пропедевтичній практиці, практиці в загальноосвітніх закладах, позааудиторній діяльності, самостійній роботі, науковій роботі студентів різних напрямів підготовки в педагогічному університеті. Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розроблена для студентів

II-IV курсів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» й може використовуватися для майбутніх учителів різних напрямів підготовки, оскільки орієнтована, передусім, на педагогічні дисципліни, які вивчають студенти всіх факультетів педагогічних університетів.

Погоджуємося з С. Гончаренком, який вважає, що «... технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [130, с. 331]. Оптимізація в контексті дослідження стосується професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

У науковій літературі досить часто вживають поняття «педагогічна технологія», яку розуміють як: сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають набір форм, методів, прийомів навчання і виховання, тобто організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов); опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков); системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовують для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін) тощо [179, с. 7].

Педагогічна технологія – це суто наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Оскільки педагогічний процес будується на певній системі принципів, то педагогічну технологію можна трактувати як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовну реалізацію цих принципів в їхньому об'єктивному взаємозв'язку при всебічній підтримці викладача. У цьому полягає різниця між педагогічною технологією та методикою викладання, вважають В. Сластьонін, І. Ісаєв, Е. Шиянов. Якщо поняття «методика» припускає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання та виховання безвідносно до викладача, що їх використовує, то педагогічна технологія передбачає долучення до неї особистості педагога у всіх її різноманітних проявах [524]. Звідси очевидно, що будь-яке педагогічне завдання в

такому разі – формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, ефективно може бути розв’язане лише за допомогою адекватної технології, реалізованої кваліфікованими викладачами-професіоналами.

З-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій виокремлюють такі: технологію розробляють під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора; технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату; технологія передбачає взаємопов’язану діяльність педагога й вихованців на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування; елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворені будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення запланованих результатів усіма; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [524].

Екстраполюємо вищенаведену позицію щодо технології на наше дослідження. Технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розробляли під конкретний педагогічний задум, в основі її лежать відповідні методологічні підходи (акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб’єктний); технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовують відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; технологія передбачає взаємопов’язану діяльність педагога та студентів з урахуванням принципів динамічності, цілеспрямованості, суб’єктності, діалогічності, науковості, зв’язку з життям, свідомості й активності,

систематичності та послідовності, неперервності; елементи педагогічної технології є відтворюваними будь-яким викладачем і гарантують досягнення запланованих результатів майбутніми педагогами; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Як суму й систему науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей визначає педагогічну технологію Н. Щуркова. Вплив здійснюють у процесі організації різноманітних видів діяльності та спілкування з метою формування в учнів ставлення до світу. Педагогічний вплив не допускає маніпулювання свідомістю і відносинами вихованця. Він передбачає надання вихованцеві можливості самостійно робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя [689]. Останнє є особливо важливим у контексті розробленої технології, оскільки для ефективності професійного саморозвитку цінним є саме самостійний, усвідомлений вибір студента в цьому напрямку.

Педагогічна технологія передбачає чітке наукове проектування й точне відтворення в аудиторіях ВНЗ, що гарантує успіх педагогічних процесів. Багато вчених цілком обґрунтовано стверджують, що технологічна модель освітньо-виховного процесу фактично усуває творчу діяльність викладача, його дослідницьку позицію: адже йому лише потрібно знайти (якщо вона кимось розроблена) і використовувати готову технологію [439]. Мета нашого дослідження – це професійний саморозвиток студентів, а потенційним результатом є сформована їхня готовність до безперервного професійного саморозвитку й досягаємо цього через поетапне використання спеціально підібраних методів, прийомів і форм. Досі залишається дискусійним питання щодо того, чи можливими є при використанні технології, яка є до певної міри репродуктивною, певний пошук і творчі прояви викладача. Ми дотримуємося тієї позиції, що певна варіативність у застосуванні тих чи інших методів чи форм допускається.

Цілком слушно, на наш погляд зауважує Р. Загорулько, що результати застосування тієї чи іншої технології можуть частково відрізнятися, але водночас бути близькими до певного середнього індекса, що характеризує технологію. Тобто педагогічна технологія опосередкована рисами особистості, але не визначається ними [179].

Аналізуючи смислове значення шляхів застосування поняття «технологія», Р. Піонова стверджує, що його часто використовують у значенні «концепція», «система», «методика» як синонім цих категорій. Але відмінність між ними є. Поняття «концепція» і «система» ширше, ніж «педагогічна технологія». Пояснюючи основні ідеї певної проблеми або питання, обґрунтовуючи їх, ні концепція, ні система не пропонують методичних або технологічних шляхів їх реалізації. У методиці роблять акцент на варіативності, на творчому ставленні до застосування тих чи інших методів, а в технології – на відтворюваність, стійкість результатів, в технології відсутні застереження типу «якщо». Структурний аналіз педагогічних технологій дає змогу виділити в них чотири основні компоненти: концептуальну основу – опора на певну наукову концепцію, систему ідей, які служать теоретичним обґрунтуванням такої технології; змістовну частину – охоплює цілі й завдання навчально-виховного процесу, а також короткий зміст навчального матеріалу; процесуальний компонент – сам технологічний процес, його хід, організація: методи, форми, засоби діяльності викладача й діяльності студентів; контроль і керівництво пізнавальною діяльністю студентів; діагностичну частину – оцінка якості навчального процесу, діяльності викладача і студентів, діагностика отриманих результатів, їх співвідношення з висунутої метою і завданнями. Це поняття не є синонімом понять «концепція», «система», «методика» [439].

У технології чіткішими є процесуальний, кількісний і розрахунковий елементи, а в методиці – цільовий, змістовий, якісний і варіативно-орієнтувальний [179, с. 8]. Найчастіше в технології виділяють такі елементи: цілі навчання, зміст,

методи навчання, засоби педагогічної взаємодії, форми організації навчання, результат.

Виокремлюють такі види технологій: інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумової діяльності); емоційні, моральні (формування сфери естетичних і моральних цінностей); евристичні (розвиток творчих здібностей); технології саморозвитку особистості.

У процесі розробки технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ми орієнтувалися на особистісно-орієнтовані технології, у центрі уваги яких цілісна особистість, яка прагне до реалізації всіх своїх можливостей, відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого і відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях. Окрім цього, ми зважали на ідеї *педагогіки співробітництва* за різними напрямками, зокрема, гуманно-особистісного підходу до студентів (особистісна спрямованість навчально-виховного процесу; гуманізація й демократизація педагогічних відносин; індивідуального підходу; формування позитивної «Я-концепції» особистості); *розвивального навчання* (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.), яке повинно передувати розвиткові, випереджаючи, стимулюючи, спрямовуючи розвиток тих чи інших рис особистості. Теорія розвивального навчання є особливо актуальною в контексті нашого дослідження, оскільки воно спрямовується на розвиток усіх якостей особистості за обома рівнями розвитку (за Л. Виготським): сферою актуального розвитку, тією, що вже сформована й доступна для самостійного розвитку й зоною найближчого розвитку, ті види діяльності (у цьому разі – щодо стосовно професійного саморозвитку), які особистість самостійно не може виконати [179]. Отже, розвивальне навчання, у такому разі здійснюється як цілеспрямовану навчальну діяльність, у процесі якої майбутній педагог свідомо ставить ціль професійного саморозвитку й досягає її. Уважаємо, що для ефективної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливим є подолання межі між зоною актуального професійного саморозвитку та зоною найближчого професійного саморозвитку,

яка потенційно є доступною для пізнання. І саме через розвивальне навчання створює таку зону найближчого розвитку, стимулює, активізує внутрішні процеси психічних новоутворень.

Важливим також було врахування особливостей технології проблемного навчання, яка щодо нашого дослідження має такі особливості: викладач пропонує студентам різні проблемні ситуації; студенти, усвідомлюючи їх, формують проблемне завдання; потім викладач розв'язує обрану ситуацію, активізуючи мислительну діяльність студентів й організовує оволодіння ними відповідними знаннями.

О. Прохоров розглядає технологію саморозвитку людини як інструментарій свідомого саморозвитку, що є продуктом зовнішніх педагогічних впливів, індивідуально коректованих особистістю з набуттям життєвого досвіду. У вузькому сенсі ця технологія є системним планом життєдіяльності людини як у зовнішньому, так і внутрішньому світі. У широкому сенсі – це реалізована програма життєдіяльності індивіда в умовах складної взаємодії з внутрішнім і з зовнішнім середовищем. Результатом саморозвитку є цілісна людина, від внутрішнього змісту якої не можна відірвати зовнішній компонент (поведінка, діяльність, їхні результати, соціальне оточення, освоєний соціально-природний простір). Керує цим процесом сама людина, її «Я-свідомість», що має свої індивідуально вікові особливості [459, с. 61].

У науковій літературі описано декілька технологій професійного саморозвитку майбутнього вчителя (С. Мінюрова [365], Я. Москальова [375], А. Кужельний [284] та ін.). Технології, розроблені Я. Москальовою [375] та А. Кужельним [284, с. 9] є, на наш погляд, особливо ефективними.

С. Мінюровою розроблена психологічна технологія актуалізації рефлексивної позиції професіонала, що розвивається. Технологія передбачає ефект розвитку рефлексивної установки людини щодо мотивів, цілей, цінностей власного професійного шляху, що є психологічною умовою, яка сприяє

розв'язанню ціннісних суперечностей при виборі стратегій саморозвитку в професії [364].

Розроблена Я. Москальовою технологія саморозвитку майбутнього вчителя передбачає: самопізнання своїх властивостей і можливостей, усвідомлення бар'єрів саморозвитку через використання процедур самодіагностики, ігор-тренінгів, вправ на спостереження, створення портрету «ідеального вчителя», ведення особистого щоденника; оволодіння вміннями самопроекування та розробку програми самовдосконалення; реалізацію програми саморозвитку – набуття необхідних знань, умінь, якостей через залучення студентів до різних видів діяльності, чому сприяє використання активно-дискусійних методів навчання, виконання проектних робіт та індивідуальних вправ на самовиховання, самостійне опрацювання джерел з питань саморозвитку, надання консультативної допомоги з боку викладача й створення позитивної психоемоційної атмосфери, постановка цільових завдань під час педагогічної практики, самооцінку результативності самозростання, самоусвідомлення недоліків власних дій, внесення необхідних коректив [375].

У ході теоретичного та експериментального дослідження А. Кужельним було створено технологію формування готовності до професійного саморозвитку студентів технологічних факультетів за умови реалізації розроблених ним педагогічних умов. Технологія охоплює: діагностику рівнів сформованості готовності до самоосвіти й самовиховання у студентів молодших курсів; поєднання активних форм і методів роботи зі студентами на етапі експериментального дослідження, у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін (проведення різних видів семінарів, лекцій, бесід, колоквіумів, заліків); залучення студентів до самостійної роботи з підготовки й проведення різних видів семінарів, що водночас передбачає розробку технології організації цієї самостійної роботи (розробка завдань для студентів з різними рівнями сформованості готовності до саморозвивальної діяльності, організація подальшої колективної діяльності з планування алгоритму розв'язання завдань, створення системи

контролю й самоконтролю, колективне обговорення кінцевого результату роботи) [284, с. 9].

Отже, технологію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розуміємо як систему способів організації спільної діяльності викладачів і студентів педагогічного університету, спрямовану на ефективне формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Причому завданням дослідження є створення таких способів організації спільної діяльності викладачів і студентів, за яких запланований результат (підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку) отримає максимально можлива кількість студентів (в ідеалі, усі студенти).

У процесі теоретичної розробки технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ми намагались забезпечити системну єдність мети, змісту, принципів, методів та форм, способів організації спільної взаємодії викладачів і студентів, спрямованих на підготовку студентів до професійного саморозвитку. Зважаючи на вказане, технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розглядаємо як систему змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відповідає загальноприйнятим методологічним вимогам, так званим критеріям технологічності, які висувають до технологій: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Концептуальність передбачає опору на наукову концепцію (висвітлена в підрозділі 3.1), яка містить філософське, психологічне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення запланованої мети, а саме – формування готовності майбутніх педагогів до

безперервного професійного саморозвитку. Системність розробленої технології передбачає наявність всіх ознак системи: логікою процесу, взаємозв'язком деяких частин, цілісністю. Керованість означає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів. Ефективність цієї технології вказує на те, що вона має бути дієвою за результатами й оптимальною за затратами та гарантувати досягнення певного стандарту (у цьому разі визначеної мети). Відтворюваність передбачає можливість застосування цієї технології в інших однотипних навчальних закладах, іншими суб'єктами (визначено за І. Богдановим та ін. [67]).

При розробці технології ми зважали на те, що професійний саморозвиток спирається на низку процесів: розвиток загальнопрофесійної компетентності як готовності бачити й брати участь у розв'язанні завдань соціально-професійного удосконалення; розвиток особистісної професійної компетентності як готовності бачити й розв'язувати завдання особистісно-професійного вдосконалення; розвиток здібностей та особистісної компетентності як здібності особистісного самовдосконалення; формування в структурі «Я-концепції» образу «Я-професіонал»; визначення способів професійної самореалізації й стратегій професійного саморозвитку; розвиток відповідних навичок і умінь [660].

Отже, спираючись на І. Богданова та ін. [67], виокремлюємо такі елементи технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: концептуальна основа; змістовий компонент навчання; процесуальна складова, власне технологічний процес. Концептуальна основа розробленої технології – це її наукова база, ті психолого-педагогічні ідеї, які закладені в її фундамент. Змістовий компонент об'єднує цілі – загальні й конкретні та зміст навчального матеріалу. Процесуальна частина поєднанням таких елементів: організації навчального процесу; методів і форм навчальної діяльності студентів; методи й форми діяльності викладача; діяльність педагога, спрямована на керування процесом засвоєння навчального матеріалу; діагностик навчального

процесу. Загальноприйнятою вважають таку формулу педагогічної технології: педагогічна технологія = цілі + завдання + методи (прийоми, засоби) + форми навчання [67]. Звісно, важливим у технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є дотримання принципів: динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності, неперервності (описані в підрозділі 3.4).

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживаються на трьох ієрархічних рівнях, наголошує Г. Селевко: загальнопедагогічний рівень: технологія характеризує цілісний освітній процес в обраному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання (тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів й об'єктів процесу); окремо-методичний (предметний) рівень: технологія, як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика компенсаційного навчання, методика роботи вчителя, вихователя); локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією певних частин навчально-виховного процесу, розв'язання деяких дидактичних і виховних завдань (технологія певних видів діяльності, формування понять, виховання деяких особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [502]. Розроблена нами технологія є локальною, орієнтованою на підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для впровадження розробленої технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку нами розроблено відповідну технологічну карту (Додаток Л).

Технологічна карта є сучасною формою планування педагогічної взаємодії. Найчастіше нині в практиці навчання використовують технологічні карти уроку. Основними структурними елементами їх є: етапи уроку, діяльність учителя,

діяльність учнів, знання, уміння й навички, які здобуваються під час уроку, результат взаємодії. Тобто технологічна карта є проектом майбутнього навчального процесу.

Технологічна карта є певним алгоритмічним приписом, що охоплює в себе цільовий, змістовий, контроль-рефлексивний компоненти, який планує діяльність педагога й учня і як наслідок приводить до запланованих результатів.

Технологічна карта – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із зазначенням засобів, які застосовують на кожному етапі [502].

Для педагогічної технології важливо визначити послідовність реалізації мети та завдань, порядок розташування дій у часі (етапи технології). У розробленій технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку умовно виділяємо п'ять послідовних етапів чи стадій технологічного процесу: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контроль-рефлексивний, регулятивно-коригувальний.

Розроблена технологія відноситься до суб'єктно-діяльнісних; основою її є контекстне навчання.

В основу розробленої технології покладено визначені й обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Охарактеризуємо названі етапи послідовно.

Адаптаційно-ознайомчий етап.

Термін його проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою адаптаційно-ознайомчого етапу є розвиток у студентів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (самопостереження, самодіагностика, самоаналіз, самовизначення).

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного саморозвитку; розвиток потреби в досягненні мети (щодо

професійного саморозвитку), інтересу (спрямованості) до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка».

На адаптаційно-ознайомчому етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами та залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку.

Для розв'язання завдань адаптаційно-ознайомчого етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: проблемні завдання; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій тощо; форми: змішане навчання, лекції, практичні, самостійна робота.

Результатом етапу мало стати сформоване самовизначення студентів, засноване на бажанні займатися безперервним професійним саморозвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного саморозвитку; прийняття рішення про необхідність безперервного професійного саморозвитку.

Особливе значення на цьому етапі мають активні методи навчання, які є реальним психологічним чинником розвитку пізнавальних і професійних мотивів студентів. Саме активні методи навчання є методами, що спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Це зумовлено їх спрямованістю на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями в процесі активної розумової і практичної діяльності, без якого немає руху вперед [519, с. 173].

На цьому етапі технології використовувалося *змішане навчання*, яке полягає в інтегруванні традиційних занять з онлайн курсами (чи завданнями). Змішане навчання доцільно застосовувати при зменшенні кількості аудиторних годин, оскільки значна частина роботи студентів відбувається самостійно за комп'ютером. Головним у змішаному навчанні є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід [557].

Змішаний підхід до навчання є однією з популярних технологій сьогодні, тому що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного. Змішані курси є результатом інтегрування онлайн (30 % - 70 % навчального процесу) з традиційними. Змішане навчання часто називають гібридним, оскільки воно є не простим поєднанням різних форм навчання, а формуванням нового підходу (з використанням можливостей ІТ технології) у поєднанні з відомими технологіями [557, с. 14].

У традиційному курсі студент протягом тижня слухає лекції, виконує практичні, лабораторні роботи в аудиторії та отримує завдання для самостійної роботи. У змішаному навчанні студент вдома переглядає відео та читає теоретичний матеріал, на лекції відбувається його обговорення та виконання практичних завдань. Вдома залишається тільки оформити роботи та залишити їх у дистанційному курсі. Обговорення проблемних питань починається у форумі та завершується на семінарі, або навпаки. Активність студентів у такому форматі підвищується [557, с. 14].

Змішане навчання, в даному випадку, вирішує такі завдання: розширює освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості, враховує їхні індивідуальні освітні потреби, а також темп засвоєння навчального матеріалу; стимулює формування суб'єктної позиції студента; підвищує його мотивацію до безперервного професійного саморозвитку, рівень самостійності, сприяє рефлексії та самоаналізу; трансформує стиль викладання педагога: дозволяє перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, що сприяє формуванню процесу конструювання власних знань; персоналізує освітній процес: студент

самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні інтереси та здібності, викладач у даній ситуації є помічником студента [531].

Для цього використовувався розроблений нами персональний сайт «Професійний саморозвиток майбутнього педагога» та флеш-накопичувачі (для студентів, які не мають доступу до мережі Інтернет). Студенти вдома переглядали відео, знайомилися з теоретичним матеріалом, на лекції (практичних, лабораторних) відбувалося його обговорення та виконання практичних завдань.

Пошуково-інформаційний етап.

Термін його проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою пошуково-інформаційного етапу є активна інтегративно-теоретична підготовка студентів, підвищення рівня професійно спрямованих знань і знань про безперервний професійний саморозвиток, володіння проєктувальними знаннями й уміннями (самопроєктування).

Завдання етапу: сприяння розвитку системності та глибини фахових знань; підвищення рівня володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; набуття знань про основи безперервного професійного саморозвитку, про методи, прийоми і форми професійного саморозвитку; розвиток логічного та критичного мислення.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо.

На пошуково-інформаційному етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної

діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Для розв'язання завдань пошуково-інформаційного етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: проблемний виклад, аналіз відеоситуацій та ін., форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, зустрічі з учителями, індивідуальні консультації й засоби: ІКТ, екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти.

Результат етапу – визначення мети щодо професійного саморозвитку; розробка індивідуальної програми професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань цього етапу використовували, зокрема, технологію «перевернутого навчання». За технологією «перевернутого» навчання студентам надавався повний доступ до навчальних ресурсів, засобів комунікації з однокурсниками та викладачами, створювалися умови для співпраці, можливості для особистісного розвитку. «Перевернуте» навчання (англ. Flipped learning) – це технологія здійснення процесу навчання, у якому передбачено, що студенти з використанням різноманітних гаджетів прослуховували та переглядали відеоуроки, вивчали додаткові джерела самостійно (у позааудиторний час), а потім в аудиторії всі разом обговорювали нові поняття, ідеї, а викладач допомагав застосовувати отримані знання на практиці [319, с. 323].

Погоджуємося з науковцями, що модель перевернутого навчання вдосконалює навички та вміння студентів щодо роботи з навчальною інформацією, показує напрями й можливості її застосування в реальному житті. Застосування при цьому спеціалізованих онлайн інструментів підвищує мережеву та інформаційну грамотність учасників навчального процесу і сприяє створенню передумов для подальшого професійного саморозвитку як педагога, так і студента; використання методики перевернутого навчання дозволяє студентам самостійно контролювати власну діяльність, а також отримати допомогу від інших у будь-який час [557, с. 238-239].

Щодо використання методики «перевернутого навчання», ми скористалися порадами колективу науковців на чолі з В. Кухаренком. Вибирали тему, на яку виділяється недостатньо часу для практичних занять. Розробили авторські матеріали у формі відеопрезентацій. Зробили матеріал доступним як через мережу Інтернет (персональний сайт), так і на фізичних носіях (компакт-диски, флеш-накопичувачі). Запланували самостійну роботу з навчальним матеріалом дома. Не обмежували студентів простим переглядом відео. Персональний сайт дозволяє розміщувати навчальний контент з відповідних тем будь-якої форми. Запланували невеликі практичні завдання, тести для самоконтролю. Ефективним виявилось складання таблиць саморефлексії й проблемних питань, які розглядалися в аудиторії. Запланували зворотній зв'язок або обговорення проблемних моментів (групи в соціальних мережах, документи Google тощо). Постійно переглядали матеріал щодо його актуальності [557].

Згідно з цією технологією, ми пропонували студентам (зокрема, при вивченні теми «Принципи виховання» з «Педагогіки») познайомитися з теоретичним матеріалом з підручника, потім переглянути вдома запропоновані відеоситуації й визначити в кожній таке:

- Яких принципів виховання варто дотримуватися при розв'язанні цієї ситуації?
- Які принципи були порушені (якщо це трапилося)? Яка поведінка вчителя є недоцільною?
- Яка поведінка є, на Ваш погляд, оптимальною?
- На які принципи виховання Ви спиралися б, якби були на місці вчителя? Як би Ви вчинили на місці вчителя?

Обов'язковою умовою було – визначення складних ситуацій чи складних запитань для спільного обговорення в аудиторії.

У такий спосіб кожний студент здобував знання самостійно за допомогою ІКТ, складні запитання обговорювали під час практичних і лабораторних занять з використанням інтерактивних методів навчання.

Головною особливістю організації такого навчання є те, що навчальний матеріал є електронним освітнім ресурсом. Шляхом використання сучасних технологій накопичена велика база різноманітних матеріалів, таких як відео, інтерактивні завдання, електронні навчальні матеріали, електронні тести для самоперевірки тощо. Навчальні книги, підручники вже не є єдиним джерелом отримання інформації, а викладачі – єдиним джерелом знань. Кожен, хто має доступ до мережі Інтернет, у будь-який час може отримати доступ до якісного електронного освітнього контенту [319, с. 325].

Зауважимо, що викладач у такій ситуації є лише наставником, який координує, допомагає, консультує, тобто, посилюється відповідальність за результати навчання самого студента, як суб'єкта навчання. Він не є в такому разі пасивним споживачем інформації, а активним її здобувачем.

Саме за таким алгоритмом організовували «перевернуті» заняття з «Педагогіки». Спочатку ми відбирали потрібні для теми відеоситуації. Потім розташовували навчальне відео на нашому навчальному сайті разом з опорним конспектом потрібної лекції. Студенти вдома виконували самостійно завдання, ознайомлювалися з матеріалом. На занятті в аудиторії обговорювали складні ситуації, ті моменти, що зумовили утруднення в студентів.

Погоджуємося з науковцями, що при використанні методики «перевернутого навчання» для організації самостійної роботи дома доцільно використовувати Google Forms (рефлексія, виконання практичних завдань), Learning Apps (тестові завдання), Facebook, Google Groups (спілкування, проблемні питання), Moodle (спілкування у форумах, тестові завдання) [557, с. 231].

Значна увага на цьому етапі приділена таким формам роботи, як: *вивчення досвіду професійного становлення* видатних педагогів; *ведення щоденника безперервного професійного саморозвитку*; *проектування індивідуальної програми безперервного професійного саморозвитку*.

Після проектування відбувалося власне складання *програми власного професійного саморозвитку* за такими етапами: *самодіагностика* (виявлення

нормативних і особистісних ціннісних орієнтацій); співвіднесення отриманих результатів зі структурою й змістом майбутньої професійної діяльності (цінностей особистості і особливостей діяльності вчителя); підготовка програми професійного саморозвитку (вибір цілей); реалізація програми професійного саморозвитку (самостійна робота (самоаналіз, самозвіт, самопостереження)); корекція; аналіз результатів; визначення подальших перспектив.

На цьому етапі розпочалася підготовка студентами власних *портфоліо*. Свої портфоліо майбутні педагоги готували у різний спосіб: паперові, електронні, веб-портфоліо. Головне його призначення – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності (реалізовані проекти, участь в олімпіадах, конкурсах, проведені наукові дослідження і результати практичної діяльності тощо), спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

Розрізняють такі типи портфоліо вчителя: портфоліо досягнень, спрямоване на підвищення власної значущості педагога і відображає успіхи його діяльності (грамоти, подяки, дипломи, сертифікати тощо); рефлексивне портфоліо, що розкриває динаміку особистісного розвитку вчителя. Воно дозволяє відслідкувати результативність діяльності педагога як у кількісному, так і в якісному плані. До цієї папки збирається все, що робилося протягом певного періоду (статті, есе, аналіз діяльності, відео матеріал тощо); проблемно-дослідницьке портфоліо, пов'язане з написанням статей, наукової роботи, підготовкою до виступів на конференціях тощо; методичне портфоліо, в якому розміщуються методичні матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога, і які зібрані або створені ним самим; презентаційне портфоліо необхідне під час влаштування на нове місце роботи, особливо в тих випадках, коли заробітна плата призначається за підсумками співбесіди; тематичне портфоліо, розкриває те, що створювалось у процесі роботи за певним проектом, темою розділом тощо; комплексне портфоліо об'єднує в собі вищеперераховані види портфоліо [134].

Практично-орієнтований етап.

Термін його проведення – п'ятий, шостий, сьомий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою практично-орієнтованого етапу є розвиток у студентів практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом (трансформація знань, умінь, навичок в досвід професійного саморозвитку, самовдосконалення).

Завдання етапу: спрямування діяльності студентів на безперервний професійний саморозвиток; розвиток пізнавальної і творчої активності студентів, уміння проектувати власний професійний саморозвиток, оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного саморозвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я-концепції», упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний саморозвиток.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

На практично-орієнтованому етапі технології реалізовувалися організаційно-педагогічні умови: залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи й прийоми*: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, мікрвикладання, кейс-метод, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо, форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції.

Результатом етапу є реалізація індивідуальної програми професійного саморозвитку; самовиховання.

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самовдосконалення (за В. Мараловим [340]). Позитивний аспект самовдосконалення називають особистісним зростанням.

Самовдосконалення – це, мабуть, найбільш адекватна форма саморозвитку. Воно означає, що людина сама (самостійно) прагне бути краще, прагне до деякого ідеалу, набуває ті риси і якості особистості, яких у нього поки немає, опановує тими видами діяльності, якими він не володів. Іншими словами, самовдосконалення – це процес свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей і здібностей. Хоча ідеал, як правило, недосяжний і розуміється кожним людиною по-своєму, проте тенденція до розвитку, якщо вона є, надає осмисленість життя, насичує її повнотою, стійкістю і визначеністю [340]. Цілями самовдосконалення виступають не тільки і не стільки цілі самоствердження – бути не гіршим за інших, бути кращим за інших, скільки мети – бути кращим, ніж ти був; досягати більш значущих результатів, ніж ти досягав. Способи самовдосконалення також різноманітні. Вони можуть бути визначені в найрізноманітніших напрямках. Наприклад, опановуючи новими знаннями, новими видами діяльності, людина стає на щабель вище в своєму розвитку [340].

Для реалізації вищеназваних завдань студенти опрацьовували (й додавали до своїх портфоліо) педагогічні програмні засоби за фахом. Це сучасні електронні

мультимедійні підручники, що засновані на використанні комп'ютерних технологій і засобів Інтернету і ставлять за мету забезпечити навчання за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання. Наприклад, з математики (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/matem.html), з інформатики (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/informatika.html), з української мови та літератури (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/ukr_mova.html), з географії (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/geo.html), з музичного мистецтва (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/estetika.html) тощо.

Застосування методу *моделювання професійних ситуацій* дозволило закріпити установки, цінності, орієнтації майбутніх педагогів, дало змогу їм переконатися у власних професійних можливостях і здібностях та підвищити рівень власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Під час експерименту нами використовувалися завдання, розроблені Ю. Коноваленком [259]. Деякі з них пропонувалися як проекти для групової роботи, деякі – як індивідуальні завдання чи завдання для самостійної роботи. Наприклад, такі:

Завдання 1. Проаналізувати корисні, на вашу думку, додатки (Інтернет) для вашої дисципліни («Математика», «Фізика», «Музичне мистецтво» тощо) та придумати приклади застосування їх під час аудиторного навчання.

Завдання 2. Підготувати міні-лекцію (виступ) на 5-7 хвилин за однією з фахових дисциплін (наприклад, з «Педагогіки»), зробити відеозапис та розмістити його на сервісі YouTube, поширивши його у власних акаунтах в соціальних мережах, набрати мінімум 100 переглядів.

Завдання 3. За допомогою сервісів www.blogger.com або www.wordpress.com створити сторінку, на якій потрібно викласти якість власні роботи з тієї чи іншої дисципліни (наприклад, портфолію з «Основ педагогічної майстерності» у вільний доступ з можливістю коментувати та оцінювати їх всім охочим.

Завдання 4. Спробувати знайти пропозиції продовження навчання (чи стажування) за кордоном за спеціальністю (або за власними інтересами), подати

заявку. Для підтвердження виконання завдання продемонструвати копії анкет, листів та скриншот відправлення цих документів [259].

Для розвитку критичного мислення майбутніх педагогів з-поміж інших використовували методики *мозкового штурму*, *кубування*, «*RAFT-технологію*» та ін.

Мозковий штурм проводили, як правило, під час практичних та лабораторних занять за такою схемою: розподіл студентів на групи по 5-7 осіб; далі – пропонування кожній групі складної педагогічної ситуації; створення банку ідей (якомога більшої кількості варіантів розв’язання); аналіз запропонованих ідей, знаходження найцікавіших, раціональних; обробка результатів і представлення усім кращих варіантів.

Сутність методики *кубування* полягає в сприянні студенту здійснити повноцінний опис чи міркування з певного приводу. Для цього було виготовлено з паперу куб, на кожній із сторін якого було подано вказівки для студента. Наприклад, при вивченні теми «Процес виховання» з педагогіки використовували куб для характеристики особливостей виховання. На гранях куба були такі питання:

1. На розвиток якої сфери особистості спрямовується виховання?
2. Яка роль у вихованні належить емоційним переживанням?
3. Чи доцільно знайоми учнів з намірами педагога?
4. Наскільки однозначними, швидкими й прогнозованими є результати виховання?
5. Від чого залежить ефективність виховання?
6. Чи підлягають негайному застосуванню у власній поведінці соціальні норми та цінності, які засвоюють учні в процесі виховання?

Варто зазначити, що це було проблемним завданням, оскільки метод використовувався перед вивченням теми.

Також вона застосовувалася й з метою закріплення навчального матеріалу. Наприклад, при вивченні методів виховання грані куба містили завдання: описати

той чи інший метод; порівняти його з іншими; проаналізувати особливості його застосування; назвати його переваги; пояснити недоліки; навести приклад його ефективного застосування тощо.

«*RAFT-технологія*» (назва походить від слів: роль, аудиторія, формат, тема). Основне завдання студента за правилами цієї технології – висловити, описати та розповісти основні міркування на задану тему з точки зору певного обраного персонажа, вживаючись у відповідну роль. При цьому необхідно врахувати особливості аудиторії, до якої він звертається та обрати потрібний формат тексту.

Наприклад, при розв'язуванні педагогічних ситуацій студент міг бути в ролі вчителя, учня, однокласника, батька, директора школи тощо. Аудиторія, до якої він звертається теж, відповідно, може бути різною. Далі обирається форма подання матеріалу й конкретизується тема (про що саме йтиметься в повідомленні).

Для розв'язання завдань цього етапу використовувалися ділові, рольові, інтелектуальні ігри. Наприклад, розробили й проводили *інтелектуальну гру* «Педагогічний брейн-ринг» (додатокК). Нижче наведено короткий опис однієї з ігор.

У грі беруть участь чотири команди по шість осіб. У кожній команді обрано капітана. Для того щоб з'ясувати, хто гратиме в першому турі, а хто – у другому, і хто з ким – проводимо конкурс капітанів.

Конкурс для капітанів називається «Дешифрувальник». Їм потрібно якомога швидше розгадати за цифрами слово (букви відповідають цифрам, як на мобільному телефоні). Цифри, наприклад, такі: 56279, а запитання до капітанів: відомий французький поет, письменник, публіцист, лексикограф П'єр Буаст писав: «Освіта – це скарб». А що, на його думку, є ключем до цього скарбу? (*праця*). Перші дві відповіді визначають учасників першого туру.

Коли учасників визначено – оголошують правила гри:

У грі беруть участь 4 команди гравців (по дві команди в кожному з двох турів). Переможець першого туру зустрінеться в поєдинку з переможцем другого туру в супер-грі, яка виявить команду-переможця. У кожному турі гра триває доти,

поки одна з команд не набере шість балів. Саме вона й проходить до наступного туру. У кожному раунді потрібно за одну хвилину відповісти на одне запитання. За правильну відповідь команда отримує 1 бал. Цей бал отримує та команда, яка надасть відповідь першою. Якщо одна з команд дає неправильну відповідь – друга команда отримує на обговорення 20 секунд. У разі, якщо жодна з команд не дала правильної відповіді – за цей раунд бали не нараховують, а наступне запитання оцінюють у 2 бали.

Наведемо для прикладу запитання до одного з турів:

2. Який метод виховання мав на увазі римський філософ Сенека, коли говорив: «Довгий шлях наставлянь, але короткий шлях ...» *(прикладу)*.

2. Якого учня Леонардо да Вінчі називав жалюгідним? *(того, який не перевершив свого учителя)*.

3. В одній з персидських приказок сказано: є щось, що краще від лагідності батька. Що це? *(вимогливість учителя)*

4. Англійський державний діяч і письменник Філіп Честерфілд писав: «Знання можуть надати людині ваги, однак є те, що може надати їй блиску». Що ж може надати блиску, на думку письменника? *(вихованість)*.

5. Джон Локк стверджував, що дев'ять з десяти людей, з якими ми зустрічаємося, є тими, якими вони є – добрими або злими, корисними для суспільства чи не зовсім – завдяки... чому? *(завдяки вихованню)*.

6. Який метод виховання, на думку В. Бехтерева «обминає сторожа... і входить з чорного входу»? *(навіювання)*.

7. Л. Толстой говорив: «Багато чого я навчився у своїх наставників, ще більше – у друзів, але більш за все - ...» У кого ж? *(у своїх учнів)*.

Також на цьому етапі експерименту студентам пропонували самостійно освоїти і презентувати групі один з прикладів гейміфікації в освіті [705], які можуть бути цікавими і потрібними в майбутній професійній діяльності. Обирали їх з такого переліку:

- Duolingo – навчання мови під час веб-перекладу;

- Ribbon Hero – гра, яка вчить користуванню Microsoft Office;
- ClassDojo – включення класу в гру з нагородами та миттєвим зворотним зв'язком.
- GoalBook – Інтернет-платформа, яка допомагає вчителям, батькам і учням спільно відслідковувати прогрес навчання;
- The World Peace Game – гра для моделювання розв'язання найважливіших проблем у світі;
- Coursera – компанія освітніх технологій і соціального підприємництва, яка співпрацює з провідними університетами, допомагає зробити деякі з їх он-лайн курсів доступними безкоштовно.
- Mr Pai's Class – надання цифрової допомоги в класі;
- CourseHero – он-лайн взаємодія вчителя з учнем;
- Brainscape – запроваджує в грі повторення, що формує впевненість (Brainscape – компанія веб- і мобільного програмного забезпечення, що спеціалізується на наданні допомоги у навчанні);
- Socrative 101 – мобільна взаємодія між учителем й учнем, що дозволяє вчителям створювати й оцінювати освітню діяльність студентів, яку вони здійснюють на планшетах, ноутбуках і смартфонах [557, с. 186].

Варто зазначити, що гейміфікація пов'язана не зі створенням повноцінної гри, а з використанням елементів гри [557, с. 175]. Гейміфікація передбачає застосування ігрових елементів, характерних для відеоігор, у програмних інструментах для неігрових сфер з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їхньої зацікавленості у вирішенні прикладних завдань. Механізми гейміфікації надають можливість викладачу не лише мотивувати студентів до навчання, але й підтримувати постійний зв'язок з ними [330].

Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу використовували такі технології, як веб-квест та блог-квест. Наприклад, студенти працювали з таким матеріалом: «Освітні системи різних країн» (<http://lehrersystem.blogspot.com>),

«Сучасні технології навчання» (<http://tehlehr.blogspot.com>), «Інноваційні форми, методи і технології навчання» (<http://invnz.blogspot.com>) тощо. Також вони розробляли власні веб-квести з тих чи інших тем шкільної програми зі свого предмета. У своїй роботі студенти використовували посібники М. Кадемії, наприклад, «Веб-квест у підготовці майбутніх учителів» (http://ito.vspu.net/el_ppz/el_ppz/files/Kademiya/Web_quest/HTML/index.html) та ін.

Веб-квести, які використовували – це комп'ютерні ігри, в яких студент має добитися певної мети, використовуючи власні знання і досвід у процесі спілкування з учасниками квеста. Зазначимо, що веб-квести позитивно впливали на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення, що сприяло формуванню готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

З великим інтересом студенти брали участь у *розробці проєктів*, які розміщені на центральному сервері корпоративної мережі університету (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd.htm).

Наприклад, «Музикотерапія та підліток» (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd/16-17/Stebnovska3/index.htm), «Вокальне мистецтво в позашкільній освіті» (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd/16-17/web_quest/index.htm) тощо.

Значну вагу приділяли мотивації студентів до *оволодіння Smart-технологіями*, основними компонентами яких є мультимедійна дошка – сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку-проектор. Ефективний безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога без оволодіння смарт-технологіями нині неможливий, адже смарт-навчання, як гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі є сьогодні дуже популярним і перспективним. Майбутні педагоги мають вільно володіти цими технологіями, адже Smart-підходи вимагають не надавати готові знання, а створювати умови для здобуття власного досвіду і навичок. Тобто за концепцією Smart-навчання функцією викладача є не трансляція готових істин, а якісна

навігація контентом. У цьому процесі використовували тісні міжпредметні зв'язки педагогічних дисциплін з дисциплінами, які забезпечує кафедра інноваційних та інформаційних технологій в освіті.

Контрольно-рефлексивний етап.

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою контрольно-рефлексивного етапу є розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз), адекватності самооцінки власних здібностей і якостей, рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності, адекватності самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку, а також розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.

На контрольно-рефлексивному етапі технології впроваджували *організаційно-педагогічну умову:* інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань цього етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи:* сторітелінгу, самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо, форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації та ін.

Результатом етапу є самодіагностика готовності до професійного саморозвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного саморозвитку).

Використання *сторітелінгу* (розповідання історій), за допомоги якої майбутні педагоги вчиться формулювати свої думки та розповідати про себе,

описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє позитивно впливало на розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Звісно, нас цікавили не побутові історії, а оцінка власної діяльності у школі під час педагогічної практики тощо. Сторітелінг мав бути сучасний, тобто, супроводжуватися ілюстраціями, презентаціями, мультимедійним контентом.

Активно використовувалася проектна технологія «Театр педагогічної майстерності» (автора О. Волошиної [100]). Зокрема, студенти готували театральні-педагогічні проекти, показ яких відбувався у формі телевізійної передачі «Все буде добре», проекту «Вчитель ТВ», гри «Швидка педагогічна допомога» тощо.

Значна увага приділялася *рефлексивним тренінгам*, які використовувалися під час експерименту.

Зауважимо, що професійну рефлексію розуміють як усвідомлення людиною себе в професійній сфері, її внутрішню роботу, що визначає самоаналіз в професії, репрезентацію зовнішніх подій, пов'язаних з процесом праці, і оцінку себе всередині цих подій. Рефлексивний тренінг розуміють як психолого-педагогічну програму розвитку рефлексивних якостей її учасників, у якій відбувається інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками свого досвіду та формування алгоритмів аналізу цього досвіду, своїх дій, вчинків, суджень, переживань, установок [412].

Одним з видів тренінгу був *рефлексивно-перцептивний тренінг*. Автором цього тренінгу є А. Реан. Назва тренінгу досить повно відображає основну мету його проведення: освоєння учасниками прийомів та методів більш глибокого проникнення у власну особистість і реальне здійснення такого проникнення й самоаналізу (рефлексія) і більш адекватного, переважно в професійній сфері, пізнання інших людей (перцепція). Поєднання двох відносно самостійних завдань в одній меті, за задумом розробника тренінгу засновано на уявленні про цілісність рефлексивно-перцептивного аналізу. Змістовний аспект тренінгу полягає в

послідовному і циклічному переході від незнання до знання (усвідомлення) певної психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до вже виявлених психологічних феноменам з метою їх кращого розуміння на даному етапі розвитку групи [472].

Груповий аналіз стосувався основних психологічних механізмів пізнання інших і самопізнання (проектування, ідентифікація, емпатія та ін.). Особлива увага надавалася виявленню неадекватних уявлень учасників тренінгу в сфері професійної взаємодії, а також корекції відповідних професійних установок. Під час тренінгу використовувалися рольові ігри, дискусії, ігри «Компліменти», «Хто є хто» та ін. Результатом проведення тренінгу було таке: засвоєння студентами ефективних прийомів і методів пізнання особистісних особливостей інших; засвоєння прийомів адекватного самопізнання; деяка корекція самосприйняття і запуск механізму самопізнання та самокорекції як особистості і суб'єкта професійної діяльності; засвоєння системи рефлексивно-перцептивного аналізу (формування відповідних знань, умінь, навичок); корекція психологічних установок в міжособистісному і професійному міжгруповому спілкуванні; специфічний досвід спілкування у тренінговій групі [472]. Все це, безумовно, сприяло формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для вирішення завдань цього етапу технології студенти отримали завдання знайти, освоїти, продемонструвати *додатки для операційної системи Android*, які можна використати для роботи з учнями під час педагогічної практики в школі, оскільки нині смартфони та планшети почали витісняти персональні комп'ютери, а в деяких випадках і повністю їх замінили. Ці пристрої компактні, більш зручні та сучасні. Сьогодні смартфони та планшети використовуються для перегляду відео, для серфінгу в інтернеті, для спілкування, читання книг тощо. Майбутні педагоги повинні знати як використати можливості цих пристроїв з навчальною чи виховною метою.

Наприклад, студенти-математики демонстрували *Quick quadratics* – додаток, який швидко допомагає розв'язувати складні квадратні рівняння. Особливостями його є простий інтерфейс, зручне управління, швидка відповідь, можливість перевірки правильності відповідей. *Linear X* – практичний помічник і корисний математичний інструмент для Андроїд-смартфонів, здатний підказати рішення рівнянь різних типів тощо. Найчастіше студенти демонстрували додатки, призначені для вивчення іноземних мов, оскільки саме цей сегмент виявився найбільш розробленим. Це були такі, наприклад, додатки, як: *Russian-english phrasebook* – розмовник, що містить колекцію з найбільш поширених фраз в повсякденному житті. Перевагами його є можливість роботи без підключення до мережі Інтернет, наявність транскрипції, займає мало місця в пам'яті смартфона. *Prompt offline translator* – якісний перекладач, що працює в оффлайн режимі на Андроїд-пристрої. Доступний переклад сторінок в браузері, переклад з фотографій. Додаток є зручним у використанні, є голосове введення і озвучування перекладу, містить розмовник з фразами на різні тематики для будь-яких ситуацій. Зазначимо, що усі ці знахідки студенти активно використовували під час педагогічної практики у школі у роботі з учнями.

***Регулятивно-коригувальний* етап.**

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою регулятивно-коригувального етапу є розвиток у студентів здатності регулювати й коригувати власний професійний саморозвиток, прогнозувати напрями подальшого безперервного професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток умінь уносити корективи, оцінювати загальні результати, виокремлювати нові перспективи й напрями безперервного професійного саморозвитку. *Зміст* відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогічна практика».

На регулятивно-коригувальному етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: інтеграції навчально-пізнавальної та

рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

Для розв'язання завдань регулятивно-коригувального етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: вправи, самостійна робота та ін., форми: самостійна робота, гурткова діяльність, індивідуальні консультації тощо.

Результатом етапу є самокорекція (уміння коригувати діяльність, спрямовану на безперервний професійний саморозвиток).

Використовувалися такі форми організації навчально-виховного процесу – проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція з елементами мозкового штурму тощо. Значна увага приділялась організації позааудиторної та виховної роботи (диспути, дискусії, «круглі столи»); постійне педагогічне консультування тощо.

Було організовано діяльність *школи професійного успіху*. Запрошували переможців конкурсу педагогічної майстерності різних років, вчителів-майстрів зі шкіл тощо.

Перед педагогічною практикою знайомили студентів з новою методичною літературою. Наприклад, з посібником Т. Ткачука, у якому подано відповіді на найпоширеніші запитання, які виникають у студентів перед педагогічною практикою. З-поміж них, наприклад, такі: «Як налагодити хороші стосунки з педагогічним колективом?», «Наскільки неформальним може бути спілкування з учнями під час практики?», «Як подолати хвилювання на першому уроці під час практики?», «Що робити в ситуації, коли діти не реагують на прохання та зауваження вчителя?», «Що робити, якщо не знаєш відповіді на поставлені учнями питання?», «Які інтерактивні методи доцільно застосовувати?», «Яким чином можна залучити дітей до формулювання мети та завдань уроку?», «Скільки часу

можна витратити на пояснення нового матеріалу?», «Який метод доцільніший?», «Як зацікавити дітей, щоб на уроці працювали всі?», «Що робити, якщо учень відмовляється виконувати якесь завдання під час уроку?», «Як оцінювати дітей на уроці?», «Чи потрібно давати диференційовані домашні завдання?», «Що робити, якщо урок ще триває, а всі мої заплановані завдання вже закінчилися?», «Чи можна використовувати оцінку з виховною метою, особливо коли йдеться про учня, який не хоче вчитися?» тощо [562]. Крім авторських, студенти розробляли й пропонували для обговорення власні варіанти розв'язання тих чи інших проблем.

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самоактуалізація (за В. Мараловим). Самоактуалізація є вищою формою саморозвитку й охоплює певною мірою дві попередні форми, особливо форму самовдосконалення, маючи багато в чому з нею спільні цілі й мотиви. Відмінність самоактуалізації від попередніх форм полягає в тому, що тут актуалізуються вищі смислові мотиви поведінки й життя людини [340].

В експериментальній роботі використовувалися також такі форми роботи, як наукові гуртки та проблемні групи («Педагогічна система В. Сухомлинського у вимірах сучасності», «Педагогічний театр», «Самоактуалізація майбутнього педагога», «Школа вожатого» тощо); публікації студентів; підготовка до участі в I етапі Всеукраїнських студентських олімпіад; підготовка до участі студентів у II етапі Всеукраїнських студентських олімпіад; конкурсі педагогічної майстерності, участь студентів у наукових конференціях та конкурсах наукових робіт; організація зустрічей з провідними вченими України та інших держав; проведення днів науки, експедицій, тематичних тижнів (зокрема, «Тижня педагогіки») та інших науково-методичних заходів.

Конкурс педагогічної майстерності передбачає розв'язання кожним учасником складної педагогічної ситуації (вимагає змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя), завдання з театральної педагогіки (вимагає демонстрування техніки усного мовлення, інтонаційної виразності тощо), підготовки реклами «Моя професія», проведення фрагментів уроку (вимагає

реалізації певної дидактичної мети) чи виховного заходу, що вимагає майстерності виховного впливу.

Важливий досвід науково-дослідної діяльності студенти здобували під час підготовки наукових статей, які публікували у щорічному збірнику студентських наукових робіт «Педагогічний пошук» та інших.

Отже, поетапна технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є поєднанням змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

4.4. Особливості змісту та структури курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога»

Крім суб'єктивного відчуття «Я можу стати іншим», щоб саморозвиток відбувся, перейшов від задуму до здійснення, необхідно, щоб особистість об'єктивно мала ресурсами і засобами для самозміни. Особистість тільки тоді може бути суб'єктом свого саморозвитку, здійснювати управління ним, коли вона володіє відповідними засобами управління [688, с. 228].

З метою підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку було розроблено авторський курс «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога», що є структурним компонентом цілісної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку для студентів педагогічних університетів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр.

Далі висвітливо структуру, змістове наповнення лекційних, практичних, лабораторних занять спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога», а також зміст завдань для самостійної роботи (додаток М).

Предметом вивчення спецкурсу є закономірності, принципи, методи, завдання, зміст, організація та форми професійного саморозвитку майбутнього педагога. Програма спецкурсу складається з таких змістових модулів: 1. Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. 2. Технологічний аспект підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Метою викладання спецкурсу є формування в студентів готовності до безперервного професійного саморозвитку; ознайомлення студентів з особливостями безперервного професійного саморозвитку вчителя та основними шляхами й прийомами роботи в цьому напрямі; оволодіння методами безперервного професійного саморозвитку.

Завдання спецкурсу передбачали актуалізацію в студентів мотивації безперервного професійного саморозвитку, розширення й поглиблення знань з питань професійного саморозвитку та вироблення необхідних умінь щодо проектування власного професійного саморозвитку.

Під час вивчення спецкурсу прагнули сформувати мотиви студентів до власного професійного саморозвитку, сприяти розвитку спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності.

Ми спонукали студентів до поглиблення фахових знань, психолого-педагогічних, методичних, знань про основи безперервного професійного саморозвитку, знайомлячи їх з відповідними методами, прийомами, формами.

Під час вивчення спецкурсу викладач постійно надавав консультації, включно з електронним листуванням та Skype-спілкуванням.

Варто зазначити, що в змісті спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога» 2 змістові модулі.

Перший модуль – «Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Він складається з таких тем:

Тема 1. Професійний саморозвиток як складний філософський та психологічний феномен.

Розкриємо зміст цієї теми докладніше.

У процесі вивчення теми розглядаються питання: сутність поняття «саморозвиток»; акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний підходи до вивчення проблеми саморозвитку; сутність та особливості професійного саморозвитку.

Важливо розглянути взаємозв'язок понять «розвиток» та «саморозвиток»; урахування філософських, психологічних, педагогічних та інших підходів до розуміння сутності цих понять. Предметом уваги є проблема саморозвитку особистості в працях давніх філософів, в епоху Відродження, в епоху Просвітництва, у традиційному християнстві, у новій і новітній філософії тощо. Розглядали дефінітивний аналіз поняття «саморозвиток» у психології; ключові ідеї досліджень з приводу саморозвитку особистості науковців: Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, О. Суворов та ін. (місце саморозвитку в процесі розвитку та загалом, у психіці людини); зарубіжних психологів – А. Маслоу, К. Роджерс (в аспекті самоактуалізації); Г. Бортко, С. Братченко, М. Миронова, Н. Колотій, Л. Терлецька та ін. (у контексті проблем психічного здоров'я); П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, Д. Леонт'єв, Т. Титаренко та ін. (проблеми психічного розвитку особистості) тощо.

Важливо розглянути найбільш відомі теорії особистості через аналіз джерел і механізмів розвитку особистості, що має безпосереднє відношення до педагогічного аспекту досліджуваної проблеми. Теорії розвитку особистості (теорії навчання, когнітивні, психоаналітичні теорії, теорії «Я» та ін.) мають розбіжності через різні підходи до розв'язання таких суперечливих проблем, як фактори, характер і природа об'єкта розвитку. Варто зазначити, що жодна з цих теорій не розглядає розвиток особистості цілісно через складність і багатогранність проблеми.

Для характеристики філософського аспекту проблеми саморозвитку особистості доцільно скористатися *системно-історичним підходом*, що дозволить

виявити основні критерії, механізми, форми, можливі напрями, детермінанти. При цьому поняття саморозвитку включається у визначення поняття системи, а власне саморозвиток розкривається як системно-цілісний процес.

Однією з перших праць, яку можна віднести до проблеми саморозвитку, є робота «Я досліджую самого себе» Геракліта (грецького філософа-досократника) [168]. Закликав своїх учнів пізнавати самих себе й Сократ («Пізнай самого себе») [279], вважаючи саморозвиток метою людського життя. Сократ вбачав у пізнанні й удосконаленні себе основне призначення людини. На думку Сенеки (давньоримського філософа, поета, державного діяча і оратора, 4 р. до н.е. – 65 р.), найвища цінність для людини – вдосконалення власної душі та розуму, тобто самого себе. До внутрішнього світу особистості й самооцінки звертається Марк Аврелій (римський імператор з 161 року, філософ-стоїк) («Звернення душі до себе») [6], а згодом й Августин (рубіж IV-V ст., християнський теолог і церковний діяч, родоначальник християнської філософії історії), який розглядає самопізнання і самовизначення як духовне подвижництво [5].

Досліджуючи ідеї, що спонукали до саморозвитку, не можна обійти піфагорійську релігійно-етичну реформацію. Вона спрямовувалася на моральне оновлення суспільства на засадах справжнього аристократизму й шляхетності. Саморозвиток піфагорійці розглядали як свідомий процес, спрямований на створення умов для інтелектуального споглядання тих чи інших елементів буття з метою отримання містичного прозріння, розуміння, одкровення про їх ідеальну сутність [323, с. 21-22].

Саморозвиток особистості був бажаним у часи Сократа (470/469 р. до н.е. – 399 р. до н. е.). Серед його усвідомлених форм найпоширенішою була самоосвіта. Хоча в цілому греки надавали перевагу освіті перед самоосвітою, вихованню перед самовихованням, але об'єктивно і виховання, і освіта можуть базуватися лише на самовихованні та самоосвіті. І тому його усвідомлені форми вже осмислювалися на філософському рівні, а це означає, що вони були досить помітними феноменами духовного життя давніх греків [323, с. 24].

Арістотель першим в європейській філософії визнав самовиховання основою збагачення буття (хоча за змістом повнота буття традиційно для античної філософії визначалася як насолода), а осмислений рух до повноти буття (тобто усвідомлений саморозвиток) – самостійним предметом дослідження [323, с. 39].

Як рух до самого себе сприймав шлях удосконалення людини Конфуцій (давньокитайський філософ і політичний діяч; 551 р. до н. е. – 479 р. до н. е.). Він вважав, що тільки сама людина може змінити свій шлях, стверджуючи тим самим велику силу саморозвитку [137].

Дещо інакше розвивалися ідеї про сенс життя й орієнтири розвитку людини у класичній китайській філософії. Хоча вона й не надала системного викладу основних принципів саморозвитку, але передусім спонукала до виховання моральних чеснот, до суспільного служіння, що також вимагало виховання тих чи інших рис, наприклад, відповідних моральних, інтелектуальних і фізичних якостей. Практичне осмислення прийомів і методів духовного самоочищення було зроблене буддійськими і даоськими монахами. Фактично ці ідеї були запозичені від індусів і переосмислені з урахуванням власне китайських метафізичних уявлень (і це не дивно з огляду на досить примітивний рівень метафізичних, онтологічних й етичних поглядів давніх китайців). У подальшому в Китаї та інших далекосхідних країнах так само було удосконалено й деякі ідеї про саморозвиток особистості, запозичені в іудаїзмі й християнстві, яке досить рано проникло в країну. Наслідком було створення систем психологічного і фізичного тренування, які відомі під загальною назвою далекосхідних бойових мистецтв (втім, вони мають і лікувальне, і культурне спрямування). Намагання китайських мислителів усвідомити сутність повноти буття не пішли далі гедоністичних концепцій щастя, прикладом якої може бути евдемонічно-матеріалістична філософія Ван Чуна (китайського філософа династії Хань, видатного представника інтелектуальної опозиції конфуціанству) [323, с. 52].

Проблема саморозвитку особистості отримує нове звучання з появою перших середньовічних університетів у Європі. Ідея саморозвитку в той час

розумілася за формулою «навчаючи – вчитися». Це була форма життєдіяльності, за якої вчитель і учень були «взаємоперехідною» парою, тому сьогоднішній учень завтра ставав учителем. Варто зазначити, що багато методів навчання, які застосовувалися в середньовічних університетах і були спрямовані на активізацію саморозвитку студентів, стимулювання до наукового пошуку, є затребуваними й нині [674].

В епоху Відродження гуманісти проповідували можливість самовдосконалення за допомогою залучення до культури. Саме в цей період утвердилася думка, що внаслідок розвитку і вдосконалення у процесі життєдіяльності особистість змінює своє ставлення до себе. Людина є творцем свого щастя і самої себе, цим вона відрізняється від інших істот [287].

Діячі епохи Просвітництва сприймали свідомість як вираження самовиховання і самоосвіти, наприклад, вказуючи на самовиховання як продовження природного розвитку людини (А. Гумбольт), або стверджуючи: «Вивчаючи самого себе, я вивчаю одночасно всіх людей» (Сен-Сімон) [118]. У «Філософії права» Г. Гегеля йдеться про саморозвиток людини як «переробку» себе [117]. На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження можна стверджувати, що фактично більшість філософів вносять у вирішення питання саморозвитку свою частку. У філософському аспекті вирішальним феноменом саморозвитку є вільний особистісний вибір.

М. Костенко акцентує увагу на гуманістичній спрямованості й антропоцентризмі Відродження, що на перший план виводить самовираження, самореалізацію, самоствердження особистості в творчості, безпосередньо пов'язуючи процес саморозвитку з творчим процесом [264].

У традиційному християнстві (православ'ї) ідеї про саморозвиток особистості, що базуються на дуалістичній метафізиці, набули найвищого розвитку. Згідно з ними головним завданням людського життя, у позитивному значенні, є свідоме і любовне прагнення абсолютної досконалості, наслідування божественним чеснотам [323, с. 70].

Якщо намагатися дати узагальнену характеристику розвитку ідей щодо саморозвитку, абсолютного блага і суті життя у західноєвропейській філософії XVII – XIX століть, то варто визнати, що вплив протестантизму, з одного боку, та раціоналізму, з другого, (і перший, і другий є формами позитивізму) зумовив їх значне спрощення, вихолощення змісту, примітивізацію. Характерними в цьому відношенні є філософські системи німецьких мислителів, наприклад І. Канта, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга. Не можна звинуватити їх у слабкості мислення, нерозвиненості етичних учень. Але ідеї щодо сутності саморозвитку і його змісту не відзначені тією величиною, яка характеризує дослідження ними інших філософських проблем [323, с. 80].

Значно глибшим є розуміння саморозвитку у філософів, погляди яких сформувалися під впливом православ'я (хоча процес раціоналізації не оминув і православний світ). Характерною постаттю на його теренах є Г. Сковорода, який у своїй філософії не відходив від християнства, а лише став на шлях вільних пошуків істини, тому йому вдалося створити оригінальну світоглядну систему. Оскільки природний світ не є носієм зла, Г. Сковорода проповідував боротьбу з самим собою, точніше, злом у собі. І саме християнський світогляд обумовив своєрідний підхід до цієї боротьби, тобто до саморозвитку. Божественне начало (благодать Святого Духа у православній теології) в людині як джерело добра містично перетворює людину, очищає її від зла. Діяльність людини повинна лише розчистити у своєму серці шлях для добра [323, с. 83-84].

Протягом сотень поколінь проблеми, пов'язані з саморозвитком особистості, посідали центральне місце у багатьох релігійних і філософських системах. Визначення мети і змісту саморозвитку в них залежало від метафізичних, антропологічних і етичних поглядів. Але сутність процесу саморозвитку як такого практично залишалася не дослідженою. Тільки з останньої чверті XIX ст. виникають перші спроби дослідження самовиховання. Втім, і ці спроби були швидше педагогічними, а не філософськими. Тобто їхньою метою було виявлення оптимальних прийомів та методів формування тих чи інших аргіогі визнаних

бажаними рис, властивостей чи можливостей особистості [323, с. 86].

У новій і новітній філософії лише окремі дослідники творчо розвивали теорію саморозвитку як збагачення буття, оволодіння благом у всій його повноті, наголошують В. Лозовой та Л. Сідлак. А в цілому індивідуалізм та егоїзм, які панували в духовному житті зазначеної епохи, значно збіднили розуміння сутності саморозвитку, а отже, і змісту самовиховання. Частіше за все саморозвиток ототожнювався із самовдосконаленням окремих рис, якостей, здібностей або окремих напрямів діяльності. Наприклад, Е. Роттердамський (мислитель епохи пізнього Відродження) переважно орієнтував на інтелектуальне самовдосконалення, хоча він ще намагався відновити чистоту християнських чеснот, що ґрунтуються на любовному устремлінні серця. Але вже в утопії Т. Мора (англійського письменника, філософа XVI ст.) взагалі немає місця саморозвитку. У ній панує детермінізм. Філософія романтизму в питаннях розвитку особистості також орієнтувала на детермінізм життєвого середовища або природи. Лише у Ф. Ніцше (відомий німецький мислитель, філософ, психолог і класичний філолог кінця XIX ст.) з'являється цілком конкретний ідеал анархіста-аристократа, який потребує надзвичайних зусиль і страждань для формування досконалої волі як основи досконалого буття. І тільки в останні десятиліття філософія взагалі повернулася до осмислення феномену саморозвитку як такого [323, с. 88-89].

У другій половині XX ст. у Радянському Союзі низку праць А. Арета, І. Донцова, Ю. Злотникова, С. Ковальова було присвячено дослідженню окремих проблем, пов'язаних із саморозвитком. Найбільше досліджувався феномен самовиховання як «розвиток людиною або колективом своїх позитивних і викорінення негативних рис». Однак виховання й самовиховання у такому розумінні завжди обмежене окремими аспектами буття особистості й може розглядатися лише як інструмент саморозвитку. Сам же саморозвиток необхідно розглядати значно ширше. Нерідко у зазначених працях аналізуються поняття, що фактично утворюють синонімічні ряди: самовиховання і самовдосконалення; самотворення і самоконструювання. Але переважно вони повинні розглядатися

лише як окремі аспекти саморозвитку або як його прийоми. Природа, сутність і зміст саморозвитку залишалися при цьому поза увагою [323, с. 90]

Починаючи з другої половини XIX ст., дослідження саморозвитку охоплює багато галузей гуманітарного знання, які переносяться до сфери соціальної психології, соціальної, культурної та філософської антропології. Виникають напрямки і школи, цілком орієнтовані на проблематику саморозвитку, наприклад, персоналізм, або екзистенціалізм (С. К'єркегор (1813-1855), К. Ясперс (1883-1969), М. Хайдеггер (1889-1976), Ж. Сартр (1905-1980) [307; 498; 698]).

У XX ст. філософи опікувалися (в контексті досліджуваної проблеми) проблемами творчості як духовної сутності самовиховання, свободи вибору в саморозвитку (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Соловйов та ін.); самоцінності особистості, життєвого самовизначення (М. Бахтін, М. Мамардашвілі, В. Налімов та ін.).

М. Бердяєв вважав, що «ембріон особистості закладено в кожному, але потенційна можливість його розкриття в соціальному плані може бути тільки в процесі індивідуального саморозвитку» [49, с. 124]. На думку філософа, свобода людини визначає особистісний смисл, який породжується упродовж самопізнання і проявляється в усвідомленні необхідності й можливості творення навколишнього світу й себе. Ця думка є особливо важливою в контексті дослідження, оскільки особистість може розвиватися лише в процесі набуття все більшої духовної свободи і в результаті обрання життєвих орієнтирів, що є визначальною умовою професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.

Спрямованість на саморозвиток і самоосвіту була характерною особливістю університетської освіти Росії від самого її зародження. Вона була просякнута ідеями В. Белінського, О. Герцена, М. Добролюбова, М. Пирогова, К. Ушинського, М. Чернишевського. На умовах самоврядування створювалися різні наукові товариства, а також корпорації, що регламентують студентське життя в університеті. Безсумнівно, це сприяло формуванню творчих, мислячих особистостей, справжніх суб'єктів власного саморозвитку [674].

Під час вивчення цієї теми доцільно також розглянути теорії професійного розвитку: психодинамічна (З. Фрейд); сценарна (Е. Берн); теорія професійного розвитку (Д. С'юпер); теорія професійного вибору (Д. Холланда); теорія компромісу з реальністю (Е. Гінзберг) та ін.

Коротко розглянемо лише зміст інших тем.

Тема 2. Особливості безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

Важливо розглянути характеристики саморозвитку особистості: визначеність ієрархії цінностей, що віддзеркалює пріоритети загальнолюдських цінностей; розвиток потребово-мотиваційної сфери (як смислового поля особистості), заснованої на особистісній системі цінностей; концептуальне мислення, що зумовлює відповідний світогляд і можливості його поглиблення; розвинена «Я-концепція», як продукт теоретичного осмислення своєї особистості, власних життєвих цілей і предмет цілеспрямованого «формування»; позиція об'єктивного реалізму, тобто адекватного усвідомлення та прийняття своєї відповідальності за себе, своє суспільство, країну, співвідносна зі своїми можливостями нести цю відповідальність; стратегія життя, побудована на особистісних цінностях, домаганнях, прагненнях та індивідуальних можливостях здійснення; зрілість емоційної сфери, морально-естетичного ідеалу, високих почуттів, художнього смаку; соціальна відповідальність особистості, готовність і досвід різноманітної діяльності як виявлення «ступенів свободи особистості»; рефлексивність, висока вимогливість до себе, свідомо саморегуляція на рівні самоврядування; наявність активної діяльності «сходження до себе кращого», розвинене «комунікативне ядро особистості» як гарантія компетентності в спілкуванні.

Дослідження В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна з приводу функції саморозвитку, самовиховання й саморегуляції як найважливіших в педагогічній діяльності сучасного вчителя. Функції професійного саморозвитку вчителя: цілеутворювальна, рефлексивна, активної взаємодії й нормативна.

Соціальна (задоволення потреби економіки в кваліфікованих спеціалістах) й особистісна (конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці) детермінація необхідності організації процесу безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Тема 3. Поняття «готовності до професійного саморозвитку»: сутність, ознаки.

Професійна готовність, як інтегративна професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя, що є системою взаємозалежних структурних компонентів, до яких належать особистісні та процесуальні аспекти. Готовність у поєднанні: позитивного ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; адекватних вимог до діяльності, професії, рис характеру, здібностей, темпераменту, мотивації; необхідних знань, навичок та вмінь; стійких професійно важливих особливостей сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

«Готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з: проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури; корекцією педагогічної діяльності; подоланням бар'єрів; контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури загалом.

Модуль 2, «Технологічний аспект підготовки до професійного саморозвитку» складається з тем:

Тема 4. Складові «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку».

Структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний.

Критерії сформованості готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів (ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку), які конкретизовано в комплексі відповідних показників. Показники готовності до професійного саморозвитку.

Тема 5. Психологічні механізми, форми, методи, етапи формування готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Форми професійного саморозвитку: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроектування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо

Педагогічна технологія формування готовності до професійного саморозвитку як сума й система науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на особистість.

Крім лекцій, до спецкурсу зараховано п'ять практичних занять за такими темами: «Професійно-особистісний саморозвиток педагога», «Психологічні механізми саморозвитку», «Методи, форми професійного саморозвитку», «Технологія підготовки вчителя до професійного саморозвитку», «Побудова індивідуальної програми професійного саморозвитку».

Під час лабораторних занять працювали над практичним опануванням діагностичних методів, а саме: «Діагностика готовності до професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний компоненти)», «Діагностика готовності до професійного саморозвитку (організаційно-

діяльнісний; емоційно-вольовий компоненти)», «Діагностика готовності до професійного саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент)».

Для самостійного опрацювання студентам пропонували такі теми: «Безперервний саморозвиток як критерій успішності професійної діяльності вчителя», «Професійні цінності педагога: гуманістичні цінності педагогічної діяльності; професійно-моральні цінності; цінності творчої самореалізації; інтелектуальні цінності; соціальні цінності; естетичні цінності. Саморозвиток у структурі професійних цінностей педагога», «Поняття «розвиток», «саморозвиток» з позицій філософії, психології, педагогіки», «Психологічні основи процесу розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Л. Виготський, В. Зінченко, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Цукерман та ін.)», «Теорії розвитку особистості (теорії навчання, когнітивні, психоаналітичні теорії, теорії «Я» тощо)», «Саморозвиток у різних аспектах: як мета, засіб, явище, стан, зміна, результат, підсумок тощо», «Теорії професійного саморозвитку», «Уміння організувати своє навчання протягом усього життя (life-long learning), як найважливіша компетенція випускника європейського ВНЗ», «Зовнішні і внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні бар'єри саморозвитку», «Чинники, що впливають на процес професійного саморозвитку майбутніх учителів», «Формування внутрішньої мотивації на професійний саморозвиток», «Створення середовища стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя», «Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій» тощо.

Після завершення вивчення спецкурсу студенти мають виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання – створити «Індивідуальну програму власного професійного саморозвитку».

Під час практичних занять проводили *тренінги* з розвитку умінь і навичок професійного саморозвитку. Особливістю таких тренінгів було таке: спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи; акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації «тут і тепер»;

застосування активних методів групової роботи; невербалізована рефлексія; атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

У варіанті *«Рефлексивний тренінг професійної діяльності»*, розробленому О. Орловою, акцентувалася увага на самоаналізі учасниками свого професійного досвіду в контексті вирішення поточних завдань і проблем. Продуктивність даного тренінгу ґрунтується на зануренні педагога в специфіку реальної професійної ситуації, що має особисте забарвлення і реальний практичний розвиток. Головним завданням є вироблення чітких алгоритмів аналізу і оцінки ситуації і векторів її розвитку, себе в ситуації, своїх ресурсів і можливостей в плані корекції ситуації [412].

Розв'язання ситуацій під час цього тренінгу відбувалося за таким алгоритмом: актуалізація потреб учасників у професійному вирішенні проблемних ситуацій; відтворення ними реальних проблемних ситуацій професійної діяльності; візуалізація учасниками тренінгу себе в конкретній ситуації; рефлексія власних дій, думок і переживань в даній ситуації; логічний аналіз загроз, ресурсів і перспектив проблемної ситуації; візуалізація учасниками різних способів прояву себе в конкретній ситуації; рефлексія учасниками тренінгу власних відчуттів в процесі візуалізації розвитку ситуації [412].

З-поміж творчих завдань, студенти писали твори-рефлексії та есе. Фрагменти творів подано в додатках (додаток Н).

Отже, різні форми й методи, що використовувалися під час вивчення пропонованого спецкурсу позитивно впливають на розвиток пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, також здійснюють вплив на ціннісні орієнтації студентів задля їхнього усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Висновки до четвертого розділу

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, результатів констатувального етапу експерименту, власний багаторічний досвід викладацької діяльності дали змогу обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, забезпечення яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції».

Дотримання названих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприятиме формуванню ціннісного ядра особистості студентів, їхньому активному й діяльному самовдосконаленню та безперервному професійному саморозвитку.

Для реалізації авторської концепції розроблено технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, яку трактуємо як систему змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції та гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Розроблена технологія віддзеркалює логічно взаємопов'язані теоретичний (концепція дослідження, основні поняття, методологічні підходи, принципи), змістовий (мета, завдання, напрями та зміст підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку), організаційний (етапи, форми й методи, організаційно-педагогічні умови) та підсумковий (компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, очікуваний результат) складники процесу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Вивчення майбутніми педагогами спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів» позитивно впливає на формування в них мотивів до власного професійного саморозвитку, розвитку спрямованості на саморозвиток і самореалізацію в професійній діяльності, оскільки його завдання передбачали актуалізацію в студентів мотивації безперервного професійного саморозвитку, розширення й поглиблення знань з питань професійного саморозвитку та вироблення необхідних умінь щодо проектування власного професійного саморозвитку. Спеціально підібрані форми й методи поєднували для розвитку пізнавальної мотивації майбутніх педагогів, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, впливу на ціннісні орієнтації студентів задля їхнього усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Отже, науково-методичною системою підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є комплекс діалектично пов'язаних між собою частин (складників), нерозривність та взаємодоповнюваність яких упродовж реалізації забезпечує цілісність процесу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Основний зміст четвертого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [589, 600, 602, 603, 604, 615, 623, 624, 625, 630, 631, 632 та ін.].

РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

5.1. Програма експериментального дослідження

Проведення педагогічного експерименту є необхідним і єдиним способом перевірки ефективності запропонованої нами науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У попередніх розділах дослідження викладені методологічні засади, психолого-педагогічні та методичні основи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Водночас, мета дослідження полягає в перевірці загальної та часткових гіпотез, які відображають сутність інноваційного підходу до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки. Отже, необхідно практично підтвердити, що теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та їхня реалізація в педагогічному процесі педагогічних ВНЗ сприяють особистісному й професійному зростанню майбутніх педагогів, ціннісному усвідомленню необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретичній підготовці, підвищенню рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційній підготовці, сформованості практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; розвитку сукупності індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованості на самоаналіз і самооцінку власного професійного саморозвитку.

Завершальною стадією дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку стала практична перевірка запропонованої гіпотези в межах експериментальної роботи. Розв'язання цього

завдання стало можливим завдяки організації і проведенню педагогічного експерименту.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції зосереджені в загальній гіпотезі про те, що підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку набуває ефективності, якщо вона здійснюється відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад дослідження, які ґрунтуються на сучасних освітніх парадигмах і концепціях та відповідають обґрунтованій науково-методичній системі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що охоплює технологію формування готовності та структурно-функціональну модель підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, зміст яких полягає в тому, що підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку можливе, якщо: сформувати мотивацію безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; постійно залучати студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створити в студентському колективі сприятливу соціально-психологічну атмосферу для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; поєднувати навчально-пізнавальну та рефлексивну діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювати рефлексивну діяльність майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції».

Загалом, дисертаційне дослідження передбачало:

- з'ясування ступеня розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці;
- обґрунтування ключових понять дослідження;
- розкриття методологічних основ наукового пошуку;
- обґрунтування сутності та структурних компонентів «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»;
- проведення констатувального етапу експерименту, спрямованого на з'ясування вихідного рівня сформованості в студентів досліджуваної якості;
- обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;
- розробка концепції й науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;
- розробка технології й структурно-функціональної моделі науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;
- проведення формувального етапу експерименту;
- проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи;
- узагальнення даних, інтерпретація результатів, одержаних після формувального етапу експерименту;
- визначення перспективних напрямів подальших досліджень безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

Варто зазначити, що вся програма наукового дослідження містить чотири умовних етапи (теоретико-методологічний; структурно-функціональний, організаційно-педагогічний; експериментально-аналітичний). Власне педагогічний експеримент складався з чотирьох етапів (підготовчого, констатувального, формувального, узагальнювального), які нижче описано докладно. Програму та зміст експериментальної роботи представлено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Програма та зміст дослідження

№	Назва етапу	Зміст експериментальної роботи	Підрозділ
1	Теоретико-методологічний	Визначення методологічних підходів до аналізу професійного саморозвитку майбутнього вчителя в сучасній системі освіти	1.1
		З'ясування взаємозв'язку понять «розвиток» і «саморозвиток» особистості	1.2
		Висвітлення поняття «професійний саморозвиток педагога» як психолого-педагогічної категорії	1.3
		Аналіз сучасних вимог щодо підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	2.1
		Аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців до професійного саморозвитку	2.2
2	Структурно-функціональний	Уточнення сутності поняття «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»	3.1
		Обґрунтування структури готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	3.2
		З'ясування стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	3.3
		Визначення концептуальних основ побудови системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	3.4
3	Організаційно-педагогічний	Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку	4.1
		Побудова структурно-функціональної моделі науково-методичної системи підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку	4.2
		Упровадження технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	4.3

		Характеристика спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога»	4.4
5	Експериментально-аналітичний	Висвітлення програми експериментального дослідження	5.1
		Аналіз ефективності науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку	5.2

Для реалізації мети дослідження та підтвердження загальної та часткових гіпотез експериментальну роботу проводили впродовж 2010–2016 років, у зв'язку з цим передбачали етапи наукового пошуку (підготовчий, експериментальний (констатувальний, формувальний), узагальнювальний).

Окреслимо мету, завдання, методи, що використовували на кожному з етапів експериментальної роботи.

На підготовчому етапі (2010-2011 рр.) виявили ступінь розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітньо-виховній практиці; обґрунтували ключові поняття дослідження; розкрили методологічні основи наукового пошуку; обґрунтували сутність та структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»; представили теоретичні основи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки. Аналіз робочих навчальних планів для підготовки майбутніх педагогів дав змогу виявити значні потенційні можливості психолого-педагогічних, фахових дисциплін і професійно-практичної підготовки щодо формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

На цьому етапі дослідження в навчальних закладах, що були задіяні в експерименті виокремили учасників дослідно-експериментальної роботи, конкретизували завдання діяльності відповідно до мети дослідно-експериментальної роботи; розробляли інструкції про порядок організації та проведення дослідно-експериментальної роботи; провели різні форми методичної роботи з підготовки педагогів до реалізації завдань дослідно-експериментальної

роботи, зокрема, опрацювали рекомендовану науково-методичну літературу, методичні рекомендації тощо.

На експериментальному етапі (2013-2015 рр.) – розробили програму дослідно-експериментальної роботи; здійснили розробку діагностичної методики; з'ясували інструментарій експериментального дослідження; уточнили критерії та показники готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; провели констатувальний етап експерименту з метою виявлення вихідного рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Для початкової діагностики поєднували такі методики: авторські анкети; «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Кузікова); «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс); тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.); «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов); «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька); Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан); методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна); самоактуалізаційний тест (САТ); Тест «Оцінка здатності до саморозвитку і самоосвіти» В. Андреева; «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методики А. Кареліна («Кількісні відносини», «Закономірності числового ряду», «Компаси», «Складні аналогії», «Виділення істотних ознак» тощо); «Методика діагностики творчої активності» (розроблена М. Рожковим, Ю. Тюнниковим, Б. Алішевим, Л. Воловичем); спостереження; експертне оцінювання; тест на визначення комунікативних умінь; тест на визначення комунікабельності (В. Ряховський); Тест «Упевненість у собі» (В. Ромек); «Самооцінка впевненості в собі» (С. Ємельянов); Методика дослідження вольової саморегуляції (А. Зверькова, Є. Слідман); Техніка самоаналізу та самовизначення (С. Вершловський); «Наскільки Ви організовані?» (автори Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина); «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахов); Тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптація А. Бояришикової); Тест на виявлення рівня самооцінки; тест Кеттела (16 RF-опитувальник); тест Л. Бережної; «Самооцінка особистості»

(В. Семиченко); «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова); Тест «Самооцінка» (Л. Столяренко); тест «Самооцінка особистості» (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина); адаптований варіант методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку». Після цього опрацьовувалися результати щодо сформованості в студентів готовності до професійного саморозвитку за запропонованими в другому розділі дисертації компонентами (мотиваційно-ціннісним; інформаційно-пізнавальним; організаційно-діяльним; емоційно-вольовим; рефлексивно-оцінним).

Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональну модель науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; розроблено й апробовано технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. У системі методичної роботи на цьому етапі (перед апробацією технології) педагогічні колективи були ознайомлені з концептуальними засадами та технологією підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за розробленими методичними рекомендаціями.

Відповідно до мети формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, здійснювали впровадження розробленої технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; реалізовували організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності досліджуваного процесу; удосконалювали його навчально-методичне забезпечення; здійснювали поточний моніторинг рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Програму формувального етапу експерименту орієнтували на впровадження та апробацію обґрунтованих організаційно-педагогічних умов за розробленою моделлю підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; упровадження спецкурсу «Безперервний професійний

саморозвиток майбутніх педагогів»; розроблення й застосування цілісного формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Апробація концептуальних засад та технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, реалізація визначених організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності означеного процесу відбувалась у ході дослідно-експериментальної роботи, яку здійснювали під нашим керівництвом на базі таких навчальних закладів: Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Хмельницькому національному університеті.

В експериментальній групі в процесі професійної підготовки застосовували експериментальну технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, у контрольних групах навчання здійснювали за традиційними методиками. Усі інші умови, які могли впливати на професійний саморозвиток студентів, ми намагалися врівноважити.

З метою підготовки та проведення експериментального дослідження викладачі педагогічних ВНЗ були ознайомлені з авторською технологією та змістом спецкурсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», які спрямовані на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Саме викладачі, залучені до реалізації експериментальної програми, створювали умови для ефективного формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Ці викладачі мотивували до професійного саморозвитку майбутніх педагогів у

творчому освітньому середовищі ВНЗ, налагоджуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію між ними й студентами; вони намагалися активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх педагогів, поєднуючи для цього засоби інформаційно-комунікаційних технологій. Викладачі, залучені до експерименту, цілеспрямовано й систематично використовували педагогічні задачі в процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку. Їхню увагу також спрямовували на розвиток самостійності студентів через організацію їхньої самоосвіти та самовиховання, формування навичок самоосвітньої діяльності, навчання методів та прийомів самовиховання. Дотримання викладачами названих організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприяло формуванню ціннісного ядра особистості студентів, їхньому активному й діяльному самовдосконаленню та безперервному професійному саморозвитку.

Значної ваги надавали відбору й підготовці експертів, яких було залучено до визначення рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. З ними узгоджували всі методи експертного оцінювання, спільно добирали критерії та показники сформованості компонентів досліджуваної готовності.

Після проведення формувального етапу експерименту було проведено підсумкову діагностику, спрямовану на з'ясування рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в кінці дослідження.

На узагальнювальному етапі (2015–2016 рр.) здійснено обробку й систематизацію результатів формувального етапу експерименту; проведено якісний та кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту; опубліковано навчально-методичні посібники та методичні рекомендації як ресурсне забезпечення системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; оформлено матеріали науково-дослідної роботи.

Завданнями цього етапу дослідження були: здійснення контрольного діагностування рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного

професійного саморозвитку за визначеними критеріями та показниками; порівняння результатів констатувального й підсумкового етапів експерименту, визначення співвідношення результатів експерименту з поставленою метою та визначеними завданнями; кількісний та якісний аналізи, системне оцінювання ефективності технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; поширення досвіду дослідно-експериментальної роботи з означеної проблеми через виступи на міжнародних і всеукраїнських конференціях, публікаціях у пресі тощо.

На різних етапах експерименту поєднували такі групи методів:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробки, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, визначити методологічні засади досліджуваної проблеми; моделювання з метою розробки структурно-функціональної моделі науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; проектування для визначення структури, етапів, алгоритму проектувальних дій з метою створення технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

- емпіричні: обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (бесіда, опитування, анкетування, тестування, діагностичні методики, рейтинг, метод аналізу результатів діяльності, експертних оцінок), що дало змогу узагальнити аналітичний матеріал про сформованість готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, узагальнювальний етапи) для з'ясування вихідного та прикінцевого стану готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов, технології формування готовності та її ресурсного забезпечення;

- математичні (реєстрування, ранжування, математичний аналіз), статистичні (Statistica 7.0, t-тест Стьюдента) для статистичної обробки одержаних результатів;
- графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

5.3. Аналіз ефективності науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Для визначення ефективності науково-методичної системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки було проведено формувальний експеримент, який передбачав апробацію в реальному процесі професійної підготовки студентів організаційно-педагогічних умов і технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, розроблених за нашою структурно-функціональною моделлю.

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено підсумкову діагностику готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку якості за такими критеріями: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісний компонент); інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань (інформаційно-пізнавальний компонент); практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок для професійного саморозвитку (організаційно-діяльнісний компонент); сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом (емоційно-вольовий компонент); спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент).

Метою підсумкового етапу педагогічного експерименту було: з'ясувати рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту; опрацювати результати за допомогою статистичних методів дослідження; виявити наявність/відсутність відмінностей щодо рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в студентів ЕГ та КГ.

Для цього нами була використана цілісна методика «Діагностика готовності до професійного саморозвитку», до якої увійшли авторські анкети та методи інших науковців (додаток Д).

Узагальнені результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом подано в таблиці 5.2. В таблиці показано дані ЕГ та КГ.

Отримані результати свідчать про якісні зміни ціннісного усвідомлення студентами ЕГ необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, змінився характер потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, у значної частини студентів з'явилися чіткі ціннісні орієнтації на безперервний професійний саморозвиток.

Таблиця 5.2.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	51	12,14	102	24,29	252	60	7	1,67	8	1,9
КГ	416	11	2,64	66	15,87	216	51,92	100	24,04	23	5,53

Якісних змін зазнала пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху. Відповіді на питання запропонованої анкети свідчили про чітке усвідомлення майбутніми педагогами особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Отже, як видно з таблиці 5.2, після експерименту в ЕГ (420 осіб) було 8 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за мотиваційно-ціннісним компонентом), що становить 1,9 %. З пасивним рівнем стало 7 осіб (1,67 %). Базовий рівень продемонстрували 252 студенти ЕГ, їхня частка становить 60 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 102 студентів (24,29 %). Найвищий, креативний рівень готовності мають 51 студент, це 12,14 % від усіх респондентів експериментальної групи.

Результати діагностики в КГ (416 осіб) дещо відрізняються від ЕГ. Так, після експерименту в КГ було 23 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 5,53 %. З пасивним рівнем виявилось 100 осіб (24,04 %). Базовий рівень продемонстрували 216 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,92 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 66 студентів (15,87 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 11 осіб, це 2,64 % від усіх студентів контрольної групи.

Для статистичної обробки результатів дослідження використовувалися програми Microsoft Office Excel (програму для роботи з електронними таблицями) та Statistica 7.0 (t-тест Стьюдента). Нульова гіпотеза (H_0) передбачала, що між двома вибірками немає суттєвої різниці. Альтернативна гіпотеза (H_1) передбачала, що між цими вибірками є різниця.

Нульова гіпотеза, що перевіряється в ході даного тесту, полягає в тому, що обидві групи належать до однієї генеральної сукупності; іншими словами, відмінності між середніми значеннями що спостерігаються у порівнюваних вибірках є випадковими і не викликані дією досліджуваного фактора.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.3. Оскільки *p-level* становить 0,000 (в даному випадку $p > 0,05$), то можна зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями)

Таблиця 5.3

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за мотиваційно-ціннісним компонентом (після експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
		Group 1	Group 2				Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	Variances	Variances
КГ vs.	ЕГ	2,860577	3,430952	-10,0546	834	0,000000	416	420	0,841561	0,798264	1,111420	0,281064

– є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту.

Отримані результати діагностування за інформаційно-пізнавальним компонентом свідчать про суттєві якісні зрушення щодо системності й глибини фахових знань у студентів ЕГ; рівня їхнього володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями. Експерти зазначили сформованість у значної частини респондентів сукупності знань про основи безперервного професійного саморозвитку; знання методів, прийомів і форм безперервного професійного саморозвитку; підвищення рівня розвитку логічного і критичного мислення.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за інформаційно-пізнавальним компонентом подано в таблиці 5.4. В таблиці узагальнено результати діагностики за всіма показниками.

Як видно з таблиці 5.4, після експерименту в ЕГ було зафіксовано 6 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за інформаційно-пізнавальним компонентом), що становить 1,43 %.

Таблиця 5.4

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за інформаційно-пізнавальним КОМПОНЕНТОМ

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	53	12,62	100	23,81	253	60,24	8	1,9	6	1,43
КГ	416	9	2,16	63	15,15	214	51,44	110	26,44	20	4,81

З пасивним рівнем їх стало 8 осіб (1,9 %). Базовий рівень продемонстрували 253 студенти ЕГ, їхня частка становить 60,24 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 100 студентів (23,81 %). Найвищий, креативний рівень готовності продемонстрували 53 особи, це 12,62 % студентів експериментальної групи.

Результати в КГ після експерименту відрізнялися. Як видно з таблиці 5.4, в КГ було 20 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 4,81 %. З пасивним рівнем виявилось 110 осіб (26,44 %). Базовий рівень продемонстрували 214 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,44 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 63 студентів (15,15 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 9 осіб, це 2,16 % студентів контрольної групи.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за інформаційно-пізнавальним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.5. Як видно з таблиці 5.5, *p-level* становить 0,000, на підставі чого можна зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями. Отже, є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок.

Таблиця 5.5

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за інформаційно-пізнавальним компонентом (після експерименту)

T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)												
Note: Variables were treated as independent samples												
Group 1 vs. Group 2		Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
		Group 1	Group 2				Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	Variances	Variances
КГ vs.	ЕГ	2,834135	3,442857	-10,9447	834	0,000000	416	420	0,817807	0,790197	1,071101	0,483297

Про значні якісні відмінності від результатів попередньої діагностики свідчать отримані результати діагностування за організаційно-діяльнісним компонентом. Так, зокрема, значна частка майбутніх учителів з ЕГ продемонстрували спроможність самостійно обирати мету, планувати діяльність, організувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи й оцінюючи результати. Значно зросла, на думку експертів, пізнавальна й творча активність студентів; підвищився рівень їхніх умінь проектувати свій професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на безперервний професійний саморозвиток; вони вправно демонстрували володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності), володіння методами й прийомами безперервного професійного саморозвитку та комунікативні вміння.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за організаційно-діяльнісним компонентом подано в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за організаційно-діяльнісним

КОМПОНЕНТОМ

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	54	12,85	99	23,57	253	60,24	7	1,67	7	1,67
КГ	416	10	2,4	58	13,94	216	51,92	117	28,12	15	3,61

Дані з таблиці 5.6 показують, що після експерименту в ЕГ було 7 студентів (1,67 %) з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за організаційно-діяльнісним компонентом); з пасивним рівнем – 7 осіб (1,67 %). Базовий рівень показали 253 студенти ЕГ, їхня частка становить 60,24 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 99 студентів (23,57 %). Найвищий, креативний рівень готовності продемонстрували 54 особи, це 12,85 %. У КГ було зафіксовано 15 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 3,61 %. З пасивним рівнем виявилось 117 осіб (28,12 %). Базовий рівень продемонстрували 216 студентів ЕГ, їхня частка становить 51,92 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 58 студентів (13,94 %). Найвищий, креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 10 осіб (2,4 %).

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за організаційно-діяльнісним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за організаційно-діяльнісним компонентом (після експерименту)

Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p
КГ vs.	ЕГ	2,834135	3,442857	-11,0268	834	0,000000	416	420	0,796915	0,799207	1,005761	0,953382

Як бачимо з таблиці 5.7, *p-level* становить 0,000, на підставі чого можна зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями. Отже, є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок.

Якісні відмінності відбулися, як стверджують викладачі, що проводили експертне оцінювання й за емоційно-вольовим компонентом. Так, зокрема, змін зазнали індивідуально-психологічні якості, важливі для безперервного

професійного саморозвитку й майбутньої фахової діяльності загалом. Вони характеризуються показниками, які відображають сформованість впевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на саморозвиток. Значно зменшилася кількість студентів з негативною «Я-концепцією», що призводить до виникнення захисних форм поведінки, знижує соціальну активність особистості, прагнення до саморозвитку тощо. Натомість підвищилася емоційна стійкість студентів, їхня емоційно-вольова саморегуляція, вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація. Опитані наприкінці експерименту студенти ЕГ демонстрували здатність до ефективного самоуправління й відповідальність за власний професійний саморозвиток.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за емоційно-вольовим компонентом подано в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за емоційно-вольовим компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	50	11,9	103	24,52	252	60	9	2,14	6	1,43
КГ	416	9	2,16	61	14,66	215	51,68	110	26,44	21	5,05

Отже, як видно з таблиці 5.8, після експерименту в ЕГ було 6 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за емоційно-вольовим компонентом), що становить 1,43 %. З пасивним рівнем стало 9 осіб (2,14 %). Базовий рівень продемонстрували 252 студенти ЕГ, їхня частка становить 60 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 103 студентів (24,52 %). Найвищий, креативний рівень готовності мають 50 осіб (11,9 %). В КГ після експерименту був 21 студент з критичним рівнем готовності до

безперервного професійного саморозвитку, що становить 5,05 %. З пасивним рівнем виявилось 110 осіб (26,44 %). Базовий рівень продемонстрували 215 студентів КГ, їхня частка становить 51,68 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 61 студента (14,66 %). Креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 9 осіб, це 2,16 % від усіх опитаних.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за емоційно-вольовим компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.9.

Як бачимо з таблиці 5.9, *p-level* становить 0,000, на підставі чого можна зробити висновок про наявність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями. Отже, є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок.

Таблиця 5.9

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за емоційно-вольовим компонентом (після експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p
КГ vs.	ЕГ	2,824519	3,433333	-10,9857	834	0,000000	416	420	0,818741	0,783379	1,092318	0,367531

Якісний аналіз результатів прикінцевої діагностики за рефлексивно-оцінним компонентом дозволяє стверджувати про підвищення спрямованості студентів загалом на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, зростання кількості студентів ЕГ, у яких з'явилися рефлексивні вміння, які могли адекватно оцінити власні здібності та якості; самостійно й більш адекватно (у порівнянні з попередньою діагностикою) оцінити власну готовність до безперервного професійного саморозвитку тощо.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за рефлексивно-оцінним компонентом подано в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за рефлексивно-оцінним компонентом

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	52	12,38	101	24,05	250	59,52	9	2,14	8	1,9
КГ	416	11	2,64	67	16,11	214	51,44	98	23,56	26	6,25

Отже, як видно з таблиці 5.10, після експерименту в ЕГ було 8 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (за рефлексивно-оцінним компонентом), що становить 1,9 %. З пасивним рівнем виявилось 9 осіб (2,14 %). Базовий рівень продемонстрували 250 студентів ЕГ, їхня частка становить 59,52 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 101 студента (24,05 %). Креативний рівень готовності мають 52 особи, це 12,38 % від усіх студентів експериментальної групи. Суттєві відмінності спостерігаємо за результатами в КГ. Після експерименту в КГ було 26 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 6,25 %. З пасивним рівнем – 98 студентів (23,56 %). Базовий рівень продемонстрували 214 студентів КГ, їхня частка становить 51,44 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 67 студенти (16,11 %). Креативний рівень готовності до професійного саморозвитку продемонстрували 11 осіб, це 2,64 % студентів контрольної групи.

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за рефлексивно-оцінним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.11. Як видно з таблиці 5.11, *p-level* становить 0,000, отже є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за рефлексивно-оцінним компонентом готовності майбутніх педагогів до безперервного

професійного саморозвитку до експерименту. Середні значення не рівні, що свідчить про статистично значущі зміни у вибірці.

Таблиця 5.11

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за рефлексивно-оцінним компонентом (після експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)									
		Note: Variables were treated as independent samples									
Group 1 vs. Group 2	Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs. ЕГ	2,853365	3,428571	-9,99815	834	0,000000	416	420	0,855958	0,806976	1,125079	0,229167

Співвідношення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ і КГ подано в таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Співвідношення рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ і КГ

№ з/п	Рівні	Критерії	Сформованість готовності			
			Після експерименту			
			ЕГ		КГ	
			(n)	(%)	(n)	(%)
1	Критичний	мотиваційно-ціннісний	8	1,9	23	5,53
		інформаційно-пізнавальний	6	1,43	20	4,81
		організаційно-діяльнісний	7	1,67	15	3,61
		емоційно-вольовий	6	1,43	21	5,05
		рефлексивно-оцінний	8	1,9	26	6,25
2	Пасивний	мотиваційно-ціннісний	7	1,67	100	24,04
		інформаційно-пізнавальний	8	1,9	110	26,44
		організаційно-діяльнісний	7	1,67	117	28,12
		емоційно-вольовий	9	2,14	110	26,44
		рефлексивно-оцінний	9	2,14	98	23,56
3	Базовий	мотиваційно-ціннісний	252	60	216	51,92
		інформаційно-пізнавальний	253	60,24	214	51,44
		організаційно-діяльнісний	253	60,24	216	51,92
		емоційно-вольовий	252	60	215	51,68
		рефлексивно-оцінний	250	59,52	214	51,44
4	Оптимальний	мотиваційно-ціннісний	102	24,29	66	15,27
		інформаційно-пізнавальний	100	23,81	63	15,15
		організаційно-діяльнісний	99	23,57	58	13,92
		емоційно-вольовий	103	24,52	61	14,66

		рефлексивно-оцінний	101	24,05	67	16,11
5	Креативний	мотиваційно-ціннісний	51	12,14	11	2,64
		інформаційно-пізнавальний	53	12,62	9	2,16
		організаційно-діяльнісний	54	12,85	10	2,4
		емоційно-вольовий	50	11,9	9	2,16
		рефлексивно-оцінний	52	12,38	11	2,64

Як видно з таблиці 5.12, після експерименту спостерігаються суттєві відмінності у співвідношенні усіх рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ і КГ (критичного, пасивного, базового, оптимального, креативного). Так, для прикладу, пасивний рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за усіма компонентами становив: мотиваційно-ціннісний: в ЕГ – 1,67 %, в КГ – 24,04 %; інформаційно-пізнавальний: в ЕГ – 1,9 %, в КГ – 26,44 %; організаційно-діяльнісний: в ЕГ – 1,67 %, в КГ – 28,12 %; емоційно-вольовий: ЕГ – 2,14 %, КГ – 26,44 %; рефлексивно-оцінний: ЕГ – 2,14 %, в КГ – 23,56 %. Подібна динаміка спостерігається й за іншими рівнями.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за сумою усіх компонентів (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного) подано в таблиці 5.13 та в діаграмі 5.14.

Таблиця 5.13.

Узагальнені результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	52	12,38	101	24,05	252	60	8	1,9	7	1,67
КГ	416	10	2,4	63	15,15	215	51,68	107	25,72	21	5,05

Отже, як видно з таблиці 5.13, після експерименту в ЕГ (у сумі п'яти критеріїв) було 7 студентів з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 1,67 %. З пасивним рівнем виявилось 8 осіб (1,9 %). Базовий рівень продемонстрували 252 студенти ЕГ, їхня частка становить 60 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 101 студентів (24,05 %), креативний – 52 особи (12,38 %). В КГ було 21 студент з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку (5,05 %); з пасивним – 107 осіб (25,72 %). Базовий рівень продемонстрували 215 студентів КГ, їхня частка становить 51,68 %. Про оптимальний рівень свідчили відповіді 63 студенти (15,15 %); креативний – 10 осіб (2,4 %) студентів контрольної групи.

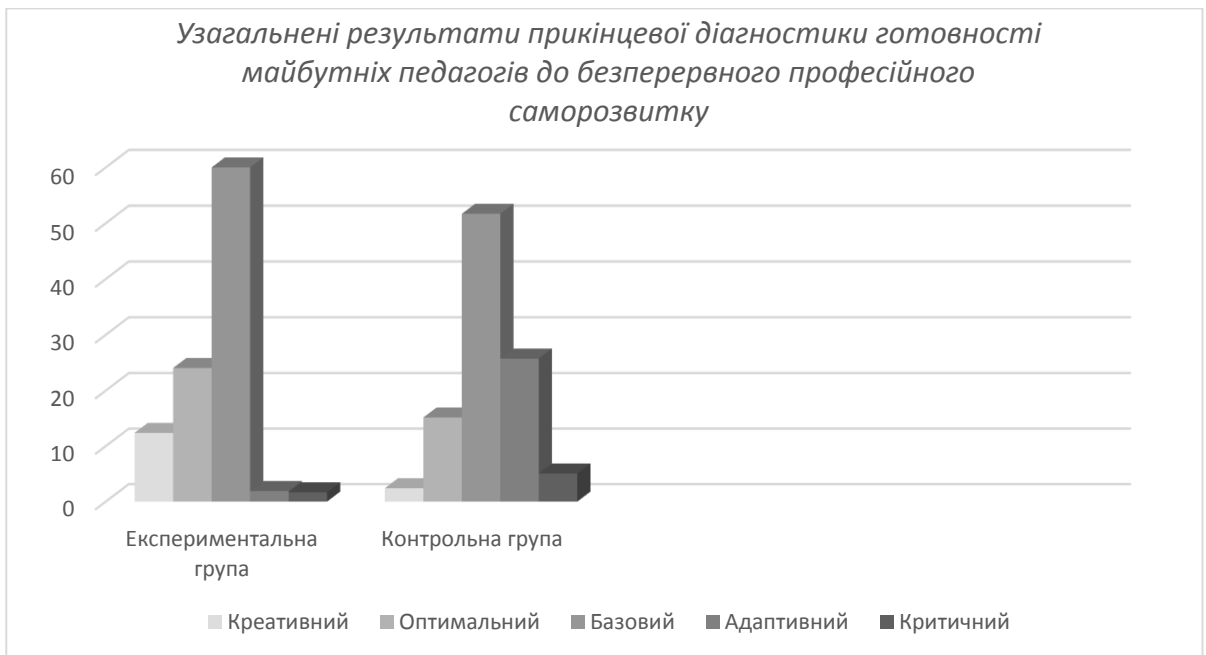


Рис. 5.14. Узагальнені результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за сумою п'яти компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку після експерименту показано в таблиці 5.15.

Як видно з таблиці 5.15, *p-level* становить 0,000, отже є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ та КГ) за усіма

компонентами готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку до експерименту. Середні значення не рівні, що свідчить про статистично значущі зміни у вибірці.

Таблиця 5.15

Узагальнені результати статистичного аналізу діагностичних даних
(після експерименту)

		T-test for Independent Samples (Spreadsheet1)										
		Note: Variables were treated as independent samples										
Group 1 vs. Group 2		Mean Group 1	Mean Group 2	t-value	df	p	Valid N Group 1	Valid N Group 2	Std.Dev. Group 1	Std.Dev. Group 2	F-ratio Variances	p Variances
КГ vs.	ЕГ	2,841346	3,435714	-10,5926	834	0,000000	416	420	0,826560	0,795669	1,079156	0,436893

Продемонструємо у таблиці 5.16 (та діаграмі 5.17) порівняльні результати діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ЕГ і КГ до експерименту та після проведення формувального етапу експерименту.

Таблиця 5.16

Динаміка готовності майбутніх педагогів (ЕГ та КГ) до безперервного професійного саморозвитку за трьома компонентами (до та після експерименту)

Рівні		Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
Групи	Всього осіб	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ до	420	8	1,91	58	13,81	210	50	118	28,1	26	6,19
ЕГ після	420	52	12,38	101	24,05	252	60	8	1,9	7	1,67
КГ до	416	9	2,17	60	14,42	214	51,44	108	25,96	25	6,01
КГ після	416	10	2,4	63	15,15	215	51,68	107	25,72	21	5,05

Порівняння саме цих даних дозволяє стверджувати про ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов та поетапної технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Вважаємо, що зміни в результатах діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в ЕГ спричинені саме цими чинниками.

Порівняння даних до та після експерименту, як видно з таблиці 5.16, показує, що якщо в ЕГ до експерименту було 26 студентів з критичним рівнем готовності до професійного саморозвитку (їхня частка становила 6,19 %), то після експерименту їхня кількість зменшилася до 7 осіб, що становить 1,67 %. Якщо з пасивним рівнем готовності до експерименту було в ЕГ 118 осіб (28,1 %), то після експерименту їхня кількість суттєво зменшилася, до 8 осіб (1,9 %). З базовим рівнем було 210 осіб (50 %), стало 252 особи (60 %). Оптимальний рівень готовності до професійного саморозвитку був притаманний до експерименту 58 студентам (13,81 %), а після експерименту – 101 студенту (24,05 %). З креативним рівнем готовності було до експерименту 8 респондентів (1,91 %), а стало 52 (12,38 %).



Рис. 5.17. Динаміка готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

В КГ значних змін не спостерігаємо, оскільки, якщо до експерименту було 25 студентів з критичним рівнем готовності до професійного саморозвитку (їхня

частка становила 6,01 %), то після експерименту їхня кількість зменшилася до 21 осіб, що становить 5,05 %. Якщо з пасивним рівнем готовності до професійного саморозвитку до експерименту було в КГ 108 осіб (25,96 %), то після експерименту їхня кількість суттєво не зменшилася, стало 107 осіб (25,72 %). З базовим рівнем було 214 осіб (51,44 %), стало 215 особи (51,68 %). Оптимальний рівень готовності до професійного саморозвитку був притаманний до експерименту 60 студентам (14,42 %) КГ, а після експерименту – 63 студентам (15,15 %). З креативним рівнем готовності було до експерименту 9 респондентів (2,17 %), а стало 10 (2,4 %).

Результати статистичного аналізу діагностичних даних за сумою п'яти компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (студентів експериментальної групи) у порівнянні до та після експерименту показано в таблиці 5.18.

Як видно з таблиці 5.18, *p-level* становить 0,00, $t=-25,91$, отже є підстави спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ до експерименту та ЕГ після експерименту) за усіма компонентами готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Таблиця 5.18

Узагальнені результати статистичного аналізу діагностичних даних ЕГ за п'яти компонентами (до та після експерименту)

T-test for Dependent Samples (Spreadsheet1)								
Marked differences are significant at $p < ,05000$								
Variable	Mean	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv. Diff.	t	df	p
ЕГ до	2,771429	0,832022						
ЕГ після	3,435714	0,795669	420	-0,664286	0,525403	-25,9112	419	0,00

Середні значення не рівні, що свідчить про статистично значущі зміни у вибірці й ефективність експериментальної технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

За час проведення формувального етапу педагогічного експерименту в контрольній групі теж відбулися певні зміни у розвитку готовності майбутніх

педагогів до безперервного професійного саморозвитку, однак вони не настільки виражені, як в експериментальній групі, і не досягають рівня статистичної значущості.

Отже, результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої науково-методичної системи, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов та розробленої технології, їх позитивний вплив на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Висновки до п'ятого розділу

Мета експериментального дослідження полягала в перевірці загальної та часткових гіпотез, які віддзеркалюють сутність інноваційного формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки. Практично підтверджено, що розроблена науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та її реалізація в педагогічному процесі педагогічних ВНЗ сприяє особистісному й професійному зростанню майбутніх педагогів, ціннісному усвідомленню необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретичній підготовці, підвищенню рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційній підготовці, сформованості практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; розвитку індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованості на самоаналіз і самооцінку власного професійного саморозвитку.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленої технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Порівняння одержаних даних до та після

експерименту показало, що якщо в ЕГ до експерименту було 6,19 % студентів з критичним рівнем готовності до професійного саморозвитку, то після експерименту їхня кількість зменшилася до 1,67 %; з пасивним рівнем було 28,1 %, то після експерименту їхня кількість суттєво зменшилася до 1,9 %. З базовим рівнем було 50 %, стало 60 %. Оптимальний рівень був притаманний 13,81 % респондентів, а після експерименту – 24,05 %. З креативним рівнем готовності було до експерименту 1,91 %, а стало 12,38 %. У КГ зміни не є статистично значущими.

Статистична обробка результатів прикінцевої діагностики ($t=-25,91$) дала змогу спростувати нульову гіпотезу про рівність середніх значень обох вибірок (ЕГ до експерименту та ЕГ після експерименту), зробити висновок про статистично значущі зміни у вибірці й ефективність запропонованої експериментальної технології.

Основний зміст п'ятого розділу дисертації висвітлено в наукових публікаціях автора [615, 601, 592 та ін.].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дали змогу визначити саморозвиток особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес цілеспрямованої творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення. Професійний саморозвиток визначено як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

З'ясовано, що процес професійного саморозвитку особистості у філософії пояснюють як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. В психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їхньому формуванню чи вдосконаленню.

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний підхід застосовують у контексті задоволення професійних потреб майбутніх педагогів, усвідомлення ними цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний – дає змогу організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту й активізацію внутрішньої активності студентів;

діяльнісний, що передбачає таку організацію навчання і виховання, за якої майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта власного професійного саморозвитку; компетентнісний трактуємо в дослідженні в площині формування в майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють успішному розв'язанню професійних завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний передбачає використання феномена культури як стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний забезпечує орієнтування на особистість кожного студента в його підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний дає змогу вивчати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані та взаємозалежні елементи тощо. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Концепція підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на таких положеннях: особистість студента педагогічного ВНЗ розглядаємо як суб'єкт власного професійного розвитку, що має відбуватися з урахуванням його інтересів, переконань і здібностей; професійний саморозвиток майбутнього педагога – процес інтеграції особистісного та професійного складників професійного зростання студента від критичного чи пасивного рівня готовності до безперервного професійного саморозвитку – до базового чи креативного рівня, що уможливорює повне розкриття всіх компонентів готовності; позитивна динаміка сформованої готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку відбувається в разі забезпечення організаційно-педагогічних умов та запровадження розробленої

технології, а також ґрунтується на прагненні кожної особистості до безперервного професійного саморозвитку.

2. «Готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» розуміємо як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості і втіленням на практиці свого суб'єктного досвіду в галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції навчально-професійної діяльності. Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як інтегративна якість особистості визначається сукупністю сформованих її структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного; інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; емоційно-вольового; рефлексивно-оцінного).

3. Розроблений та апробований під час експериментальної роботи діагностичний інструментарій (система комп'ютерного тестування) спрямований на виявлення сформованості готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку за критеріями: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, які конкретизовано в комплексі відповідних показників.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту показали, що рівень готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є недостатнім. Причинами цього є: відсутність необхідних і достатніх умов у вищих навчальних закладах, спрямованих на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів; відсутність необхідної

практичної підготовки студентів щодо складання програм самопізнання, самовдосконалення своєї особистості та реалізації на практиці програм безперервного професійного саморозвитку; недостатня зорієнтованість фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку під час навчання у ВНЗ; відсутність спеціально розроблених цілісних систем і технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. На підставі одержаних даних вважаємо, що система підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному аспекті потребує нагального та кардинального вдосконалення, зокрема розроблення технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

4. Визначено, обґрунтовано й експериментально доведено ефективність організаційно-педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами; залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної Я-концепції, що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

5. До компонентів структурно-функціональної моделі науково-методичної системи майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку віднесено цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та оцінювально-результативний. Модель розглядаємо як систему змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. В цільовому компоненті показано мету, що прогнозує кінцевий результат, завдання, розв'язання яких сприятиме ефективній реалізації визначеної мети, а саме: формування в студентів відповідного характеру установок на безперервний професійний саморозвиток; оволодіння ними знаннями щодо професійного саморозвитку та набуття досвіду в професійних чи квазіпрофесійних умовах; у теоретико-методологічному – методологічні підходи та принципи, які є підґрунтям формування готовності; організаційно-змістовому – дисципліни, форми, методи, засоби й етапи технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Оцінювально-результативний блок поєднує компонентну структуру, рівні (креативний, оптимальний, базовий, пасивний, критичний) та прикінцевий результат.

Педагогічним дисциплінам була відведена провідна роль у контексті підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Більшої ваги надавали таким нормативним дисциплінам: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки». Акцент було здійснено на педагогічній практиці. В дослідженні провідним завданням було спрямування їхнього змісту в аспекті формування всіх компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

6. Технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розробляли під конкретний педагогічний задум; в основі її лежать відповідні методологічні підходи;

технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовують відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога та студентів з урахуванням принципів динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності, неперервності; елементи педагогічної технології є відтворюваними будь-яким викладачем і гарантують досягнення запланованих результатів майбутніми педагогами; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, котрі містять критерії, показники та інструментарій вимірювання готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Її етапи чи стадії технологічного процесу – адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контроль-но-рефлексивний, регулятивно-коригувальний – відповідають компонентам готовності, узгоджуються з організаційно-педагогічними умовами й передбачають наступність і взаємозумовленість розвитку компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Вибір методів формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку відповідно до нової парадигми освіти здійснювали з орієнтацією на позиціонування студентів як суб'єкта навчання та на їхній особистісний і професійний саморозвиток. У технології домінують активні пізнавальні, тренувальні та інтерактивні методи (проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій, аналіз відеоситуацій, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо; технології «змішаного навчання», «перевернутого навчання» тощо), що в поєднанні з сучасними ІКТ дають змогу розвивати всі компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Аналіз виявленої під час формувального експерименту динаміки готовності до професійного саморозвитку майбутніх

педагогів експериментальної та контрольної груп засвідчує ефективність розробленої технології.

7. Підготовлене і впроваджене науково-методичне забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ґрунтується на психолого-педагогічних підходах і концепціях, закономірностях, дидактичних і специфічних принципах підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Воно містить навчально-методичний посібник, методичні рекомендації, спецкурс. У навчально-методичному посібнику «Готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку» розкрито сутність і структуру поняття «готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку», закономірності, дидактичні та специфічні принципи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку тощо. У методичних рекомендаціях «Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій» містяться вказівки щодо застосування діагностичних методів, опитувальників, анкет викладачами вищих навчальних закладів, які вони можуть використовувати у своїй роботі з метою підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; також є вказівки для використання цих методів студентами для самодіагностики. У методичних рекомендаціях «Технологія підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку» розкрито організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які покладено в основу технології підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку; представлено поетапну технологію. Спецкурс «Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога» передбачає: ознайомлення студентів з особливостями безперервного професійного саморозвитку вчителя та основними шляхами й прийомами роботи в цьому напрямі; оволодіння методами безперервного професійного саморозвитку; він спрямований на актуалізацію в студентів мотивації безперервного професійного саморозвитку, розширення та поглиблення відповідних знань і вироблення

необхідних умінь щодо проектування й реалізації власного професійного саморозвитку тощо. Упровадження науково-методичного забезпечення в освітній процес педагогічних ВНЗ довело його доцільність для підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Наукові пошуки шляхів удосконалення професійної освіти потребують посиленої уваги до використання потенціалу всіх навчальних предметів щодо професійного саморозвитку майбутніх учителів. На окрему увагу заслуговують такі питання: уточнення механізмів формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; удосконалення підготовки педагогів ВНЗ щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку; організація психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Успішне вирішення цих питань сприятиме підвищенню якості вітчизняної педагогічної освіти, її інтеграції в європейський освітній простір, забезпечить конкурентоздатність українських педагогів на світовому ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / Оксана Алексеевна Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности : Советско-финский симпозиум / Под ред. Е. Шороховой. – М. : Наука, 1982. – С. 92-98.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Августин А. Исповедь. История моих бедствий / Аврелий Августин / П. Абеляр; пер. с лат. – М. : Республика, 1992. – 335 с.
6. Аврелий М. Размышления / Марк Аврелий. 2-е изд. испр. и доп. – СПб. : Наука, 1993. – 245 с.
7. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи : Колективна монографія. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – С. 56-71.
8. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. Пер. с нем. – М. : Когито-Центр, 2002. – 218 с.
9. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер. Пер. Е. А. Цыпина; ред. М. В. Козикова. – СПб. : Гуманит. Агентство «Академический проект», 2000. – 256 с.

10. Адлер А. Индивидуальная психология / Альфред Адлер // История зарубежной психологии / [ред. : П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан]. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 131–140.
11. Акімова О. В. Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач / Ольга Вікторівна Акімова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. : Н. С. Побірченко та ін. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 144 – 150.
12. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / Ольга Вікторівна Акімова. – Вінниця. : Балюк І. Б. , 2007. – 351 с.
13. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : [підручн. для студ., аспір. та мол. викл. навч. закладів] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
14. Алешина С. А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Александровна Алешина. – Оренбург, 2003. – 171 с.
15. Алимкулов Я. Р. Организаторские качества личности, их структура и проявление в деятельности временных студенческих трудовых коллективов : дис. ... канд. психол. наук / Я. Р. Алимкулов. – Джизак, 1989. – 215 с.
16. Алпатова В. В. Психологічний супровід саморозвитку професійних здібностей у педагогів / Валентина Володимирівна Алпатова // Шкільному психологу. Усе для роботи. 2012. – № 11. – С. 2-5.
17. Алфимов В. Н. Творческая личность старшеклассника : модель и развитие / В. Н. Алфимов, Н. Е. Артемов, Г. В. Тимошко. – Донецк. 1993. – 80 с.

18. Алфімов В. М. Розробка і реалізація програми індивідуального розвитку і саморозвитку творчої особистості ліцеїста / В. М. Алфімов, Т. В. Мельничук // Рідна школа. 2005. – № 5. – С. 26-29.
19. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 1980. – 230 с.
20. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : Инновационный курс : В 2 кн.: Кн. 1. / Валентин Иванович Андреев. – Казань, 1996. – 568 с.; Кн. 2. – Казань, 1998. – 320 с.
21. Андреев В. И. Педагогика : Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
22. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
23. Андреев В. И. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школы, лицеев, гимназий / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Эвристика, 1994. – 24 с.
24. Андреева А. В. Формирование готовности преподавателей средних специальных учебных заведений к экспериментальной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Анна Викторовна Андреева. – Смоленск, 2006. – 18 с.
25. Андрущенко В. П. Взаємодія філософії і освіти в системі наукового знання / Віктор Петрович Андрущенко // Історико-педагогічні студії : наук. часоп. / [гол. ред. Н. М. Дем'яненко]. – К., 2011. – 302 с.
26. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття : пошук пріоритетів [Електронний ресурс] / Віктор Петрович Андрущенко. – Режим доступу : lib.npu.edu.ua/full_txt/F2930501005.doc – Назва з екрану.

27. Аніщенко В. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя [Електронний ресурс] / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. 2013. – Вип. 6. – С. 103-107. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_14. – Назва з екрану.
28. Антология мировой философии : В 4-х т. – Т. 1. – Ч. 1 / Философия древности и средневековья / – М. : Мысль, 1969. – 936 с.
29. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Людмила Ивановна Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426 - 433.
30. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія / Марина Віталіївна Атрюшина. – К. : КНЕУ, 2009. – 271 с.
31. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Смысл; ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
32. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники / Роберто Ассаджиоли / [пер. с англ. Е. Перовой]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая коллекция»).
33. Ахмедова А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Айшат Магомедовна Ахмедова. – Махачкала, 2007. – 19 с.
34. Ахметов А. М. Стимулирование мотивации физического самосовершенствования студента – будущего учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Айдар Мухаметлаесович Ахметов. – Ульяновск, 2004. – С. 11-12.
35. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Костянтин Валерійович Бабак. – Київ. 2011. – 20 с.

36. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : (Дидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

37. Бабина С. В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бабина Светлана Валерьевна. – М., 2009. – 152 с.

38. Бабушко С. Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади : дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Ростиславівна абушко. – Київ. 2015. – 496 с.

39. Бабушко С. Р. Аналіз відповідності вітчизняної та англomовної термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фіхівців сфери туризму») [Електронний ресурс] / Світлана Ростиславівна Бабушко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. 2013. – Вип. 7. – С. 274-282. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_31. – Назва з екрану.

40. Базаров Т. Ю. Управление персоналом / Тахир Юсупович Базаров. – М. : Мастерство, 2002. – 218 с.

41. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири [неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи] / Георгій Олексійович Балл. – К. : Віпол, 2000. – 158 с.

42. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – 2-ге вид., доп. – Житомир : ПП «Рута» ; Волинь, 2008. – 232 с.

43. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : (13.00.04) / Іт-т пед. і псих. проф. освіти АПН України / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 37 с.

44. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 15-25.

45. Безбородих С. М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога [Електронний ресурс] / С. М. Безбородих. Режим доступу : <http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/466/1/ОСОБИСТИСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ%20ПІДХІД%20У%20РОЗВИТКУ.pdf> – Назва з екрану.
46. Белікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі / Ю. А. Белікова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2013. – № 3. – С. 15-19.
47. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография [Електронний ресурс] / Владимир Александрович Беликов. – М. : Академия естествознания, 2010. – 340 с. – Режим доступу : <http://www.rae.ru/monographs/76>. – Назва з екрану.
48. Беличева С. А. Этот «опасный» возраст / Светлана Афанасьевна Беличева. – М. : Знание, 1982. – 93 с.
49. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избр. тр. / Николай Александрович Бердяев. Ред.-сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская; Акад. педагог. и социал. наук; Моск. психол.-социал. ин-т. М. : Изд-во МПСИ : Флинта, 1999. – 311 с.
50. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : (13.00.08) / О. В. Бережнова. – Ростов на Дону, 2005. – 24 с.
51. Берн Э. Групповая психотерапия / Эрик Берн. – М. : Академический проект, 2000. – 461 с.
52. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 420 с.
53. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

54. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
55. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
56. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / Іван Дмитрович Бех. – К. : «Академвидав». 2009. – 248 с.
57. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Рідна школа. 2012. – № 12. – С. 3-7. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_3. – Назва з екрану.
58. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2012. – № 1. – С. 30-37.
59. Бех І. Д. Рефлексія / І. Д. Бех // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 368–371.
60. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех. – К. : Виховання і культура. – №12 (17,18). 2009. – С. 5-7.
61. Биков В. Ю. Класифікація засобів навчання // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – С. 39-60.
62. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів засобами проєктивної технології : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Анна Надірівна Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 248 с.

63. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии : Аналитический обзор / Н. Р. Битянова – М., 1998. – 48 с.
64. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
65. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
66. Богдан О. Що варто знати про соціологію та соціальні дослідження? Посібник-довідник для громадських активістів та всіх зацікавлених / Олена Богдан; консультант-рецензент Володимир Паніотто. – Київ. : Дух і література. 2015. – 380 с.
67. Богданов И. В. Психология и педагогика [Электронный ресурс] / И. В. Богданов, С. В. Лазарев, С. С. Ануфриенко, Е. В. Чмыхова и др. – Режим доступа : <http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Pedagog/bogd/index.php> – Назва з екрану.
68. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
69. Бодров В. А. Информационный стресс : Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
70. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 326.
71. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
72. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1995. – № 5. – С. 29-36.

73. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Лариса Анатоліївна Бондаренко. – Київ, 2014. – 235 с.
74. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
75. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку і саморозвитку у особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. 2008. – № 2. – С. 49-57.
76. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. – № 5. – С. 13-27.
77. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Электронный ресурс] / С. Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г. / [редкол.: В. В. Башев и др.]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x831.htm>.
78. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы личности. – СПб. 1997. – С. 38-46.
79. Брилін Б. А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] / Б. А. Брилін, А. В. Козир // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2010. – Вип. 1.31. – С. 11-18. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1. – Назва з екрану.
80. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва-Воронеж, 1996. – 392 с.
81. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної

діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Богданівна Будник. – Житомир. 2015. – 552 с.

82. Вазина К. Я. Место и роль рефлексии в саморазвитии человека [Електронний ресурс] / К. Я. Вазина. – Режим доступу : http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3905/1/poisk_2008_10.pdf – Назва з екрану.

83. Вазина К. Я. Модель саморазвития человека / К. Я. Вазина // Образование и наука. 2002. – № 3. – С. 181-190

84. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К. Я. Вазина. – Москва : государственный университет печати, 2002. – 145 с.

85. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. И. Вакуленко. – К., 1995. – 186 с.

86. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Загальна психологія, психологія особистості, історія психології» / М. Ю. Варбан. – К., 1999. – 18 с.

87. Василенко Л. П. Психолого-педагогічні умови активізації особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога [Електронний ресурс] / Л. П. Василенко, І. А. Василенко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. 2011. – № 2. Режим доступу: <http://www.socialscience.com.ua/публікація/505>. – Назва з екрану.

88. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. – № 3. – С. 9-30.

89. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

90. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности : (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания) / К. Н. Вентцель. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1911 – 1912. – (Педагогическая библиотека) Т. 2 : Педагогика творческой личности. 1912. – С. 389-666.
91. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
92. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев : Высшая шк., 1985. – 176 с.
93. Вієвська М. Г. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. 2011. – № 1. – С. 75-82.
94. Вієвська М. Г. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Г. Вієвська, Л. І. Красовська // Вища школа. 2010. – № 3 – С. 89-104.
95. Власенко О. Особливості формування освітньо-виховних систем // Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 158 с.
96. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : Монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.
97. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси / Л. П. Вовк. – К. : УДПУ, 1994. – 228 с.
98. Вовок Г. Г. Шляхи самопізнання та саморозвитку у особистості : тренінг / Г. Вовок // Психолог. 2009. Жовтень (№ 37). – С. 23-26.

99. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія / О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
100. Волошина О. В. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 48 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 13-16.
101. Вульфів Б. З., Іванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках / Б. З. Вульфів, В. Д. Іванов. – М., 1997. – 288 с.
102. Выготский Л. С. Развитие высших психологических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960.
103. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 640 с.
104. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
105. Гаврилюк О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Александровна Гаврилюк. – Иркутск, 2006. – 226 с.
106. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Гавриш. – Х., 2006. – 579 с.
107. Гаврілова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : монографія / Л. Г. Гаврілова. – Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 403 с.

108. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.

109. Галузяк В. М. Педагогіка [Текст] : навч. посіб. / В. М. Галузяк; М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.

110. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.2. / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 162-169.

111. Гандабура О. В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. В. Гандабура // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(10), Issue: 20, 2014. – С. 58-62. Режим доступу: www.seanewdim.com

112. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб. / О. В. Гандабура ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.

113. Ганзен В. А. Системное описание в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1984. – 176 с.

114. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / В. А. Гаманюк. – К., 1995. – 221 с.

115. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социномической сферы : монография / Ж. Г. Гаранина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 136 с.

116. Гасанова П. Г. Профессиональное саморазвитие личности в современных психологических учениях / П. Г. Гасанова // Педагогическое образование и наука. 2007. – № 3. – С. 35–36.

117. Гегель Г. Ф. Лекции по истории философии: в 3 кн. Кн. 3 / Г. Ф. Гегель. М. : Наука, 2001. – 584 с.

118. Гедзик А. М. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андрій Миколайович Гедзик; Нац. ун- т біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – 44 с.

119. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

120. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с.

121. Гинзберг Э. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Э. Гинзберг : – Режим доступа : <http://post.index.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=16&f=149>. – Назва з екрану.

122. Гладкова В. М. Основы акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Л. : Новий світ-2000, 2007. – 320 с.

123. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавництво «АртЕк», 2009 – 192 с.

124. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. 2009. – № 2. – С. 51-61.

125. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної

служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки / [гол. ред. О. В. Діденко]. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. – №4(6). – С. 52-62.

126. Гомонюк О. М. Професійно-педагогічна культура педагога як необхідна умова його професійного саморозвитку / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 47 / Редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 149-154.

127. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів : [Монографія] / О. М. Гомонюк. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – 399 с.

128. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Н. В. Гонтаровська; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2012. – 40 с.

129. Гончаренко С. У. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. У. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. 2008. – № 4 (50) – С. 5.

130. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 375 с.

131. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

132. Гончарова О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя иностранного языка к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 29 с.

133. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126-138.

134. Горovenko O. A. Створення професійного портфоліо як засіб самопрезентації вчителя [Електронний ресурс] / O. A. Горovenko // Завучу. Усе для роботи. – № 9-10 (81–82). 2012. – Режим доступу : <http://journal.osnova.com.ua/download/29-81-28104.pdf>

135. Гребенюк И. И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Електронний ресурс] / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Федоров. – М. : Академия Естествознания, 2012. – Режим доступу : <http://www.rae.ru/monographs/143>. – Назва з екрану.

136. Григорьева Н. Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Григорьева. – Хабаровск, 2000. – 40 с.

137. Григорьева Т. Совершенный человек Лаоцзы и Конфуция // Совершенный человек. Теология и философия образов. Составитель и ответственный редактор Ш. М. Шукуров. – М. : Институт Востоковедения, Валент, 1997. – С.233-260.

138. Громкова М. Т. Образование – стимул саморазвития личности / М. Т. Громкова // Педагогика. 1993. – №3. – С. 21-25.

139. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ, 2004. – 243 с.

140. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. – № 2. – С. 3-10. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_2_3. – Назва з екрану.

141. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко : за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.

142. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.

143. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник [для студ. пед. ВНЗ і слух. інст. післядипл. пед. освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ООО «Планер», 2005. – 366 с.

144. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Р. С. Гуревич / Неперервна професійна освіта : теорія і практика. 2002. – Вип. 4. – С. 61–66.

145. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Григорівна Гуцан. – Житомир, 2011. – 311 с.

146. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов / – М. : ИНТОР., 1996. – 544 с.

147. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития [Электронный ресурс] / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // Инновации и образование. Серия «Symposium», Выпуск 29. / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/text/dautova-ob/samoobrazovanie-uchitelya-kak-uslovie-ego-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya> – Назва з екрану.

148. Дереза І. С. Взаємозв'язок навчання і самоосвітньої діяльності в професійному саморозвитку студентів [Електронний ресурс] / І. С. Дереза //

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2014. – Вип. 8. – С. 124-127. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_8_38. – Назва з екрану.

149. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjios.htm – Назва з екрану.

150. Деркач А. А. Акмеологическая культура будущего магистра: методология и технология развития / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. – М. : РАГС, 2004. – 196 с.

151. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006, – 496 с.

152. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : Монография / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – 391 с.

153. Дмитрієва О. А. Психологічні механізми формування компетентності саморозвитку у учнів / О. А. Дмитрієва // Шкільному психологу. Усе для роботи. 2010. – Квітень (№ 4). – С. 2-7.

154. Дмитриева Т. В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача [Електронний ресурс] / Татьяна Владимировна Дмитриева, Наталья Ефимовна Седова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2009. – №5. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-refleksii-u-studentov-kak-pedagogicheskaya-zadacha> (дата звернення: 11.10.2016). – Назва з екрану.

155. Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матеріали науково-практичної інтернет-конференції / Уклад. Н. В. Розіна. – Черкаси : Вид-во ОШОПП. 2014. – 106 с.

156. Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет : матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції. – Черкаси : Вид-во ОІПОПП. 2013. – 194 с.

157. Драгнєв Ю. Професійний і особистісний саморозвиток майбутнього вчителя фізичної культури як необхідна умова професійного вдосконалення / Ю. Драгнєв // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2011. – № 4. – С. 132-138.

158. Дронь В. Google-сервіси в навчальній діяльності викладачів [Електронний ресурс] / В. Дронь. – Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B6y-TSh0wJSaVF84dkRWZllobkE/view> – Назва з екрану.

159. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

160. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О. В. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир, 2003. – 192 с.

161. Дубасенюк О. А. Професійне самовизначення як чинник формування Я-концепції майбутніх фахівців / О. А. Дубасенюк // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич та ін.; упоряд. : О. М. Отич, О. М. Боровик : НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С.70-77.

162. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта : особистісно

орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14-40.

163. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

164. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. 2004. – №2. – С. 82-86.

165. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

166. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Педагогика, 1983. – 336 с.

167. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. 2008. – № 9. – С. 16–23.

168. Дынник М. А. Диалектика Гераклита Эфесского / М. А. Дынник. – М., 1929.

169. Дяченко М. Проблема творчого саморозвитку особистості майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки / М. Дяченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2011. – № 4. – С. 124-131.

170. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Н. О. Дяченко. Інститут вищої освіти НАПН України, – Київ, 2015. – 189 с.

171. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.

172. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
173. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд. доп. и перераб. / С. М. Емельянов – СПб. : Питер, 2003. – 400 с. – С. 326-336.
174. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
175. Ершова Н. Г. Профессионально-личностное развитие студентов вуза физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Наталья Генриховна Ершова, – Москва, 2005. – 438 с.
176. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання в загальноосвітній середній школі / М. І. Жалдак : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Ч. 2. – Умань, 2008. – С. 144-152.
177. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2011. – № 11. – С. 3-15. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2011_11_3. – Назва з екрану.
178. Железовская Г. И., Елисеева А. В. Педагогика развития творческой личности / Г. И. Железовская, А. В. Елисеева. – Саратов : Лицей, 1997. – 140 с.
179. Загорулько Р. В. Педагогические системы и технологии: практический аспект : курс лекций / Р. В. Загорулько, Н. А. Ракова, Л. И. Шевцова. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 194 с.
180. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник. [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко. – Режим доступу :

http://pidruchniki.com/13680802/pedagogika/profesiyni_vimogi_osobistosti_pedagoga – Назва з екрану.

181. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://dneprtest.dp.ua/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=61 – Назва з екрану.

182. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>. – Назва з екрану.

183. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu> – Назва з екрану.

184. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

185. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство : синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука : Изд. Урал. отд. РАО. 2003. – №5. – С. 79-90.

186. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учебное пособие / [Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова]. – М. : Академический Проспект, Екатеринбург : «Деловая книга», 2004. – 192 с.

187. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

188. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : матер. к курсу лекций. Ч. I: Живое знание (2-е испр. и доп. изд.) / В. П. Зинченко. – Самара : Самарский Дом печати, 1998. – 296 с.

189. Зинченко В. П. Человек развивающийся : очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Э. Б. Моргунов. – М., 1994. – 304 с.
190. Злочевська Л. С. Психолого-педагогічний супровід як інструмент цілісного розвитку та саморозвитку в професійному самовизначенні учнівської молоді: арт-терапевтичний підхід / Л. С. Злочевська // Професійно-технічна освіта. 2013. – № 1 (54). – С. 46-50.
191. Змеєв С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. / С. И. Змеєв // Педагогика : научно-теоретический журнал. 2012. – № 5. – С. 69-74.
192. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.
193. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – Київ. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11–57.
194. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / І. А. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. – С. 19-30.
195. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. 2000. – № 3. – С. 48-62.
196. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Л. І. Зязюн – К.; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.
197. Зязюн Лариса Іванівна. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Зязюн. – К.; 2008. – 445 с.
198. Иванов Д. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д. Иванов // Шк. технологии. 2007. – № 5. – С.51-61.

199. Иванова В. И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалистов : дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.13 / Виктория Ивановна Иванова. – Москва, 2009. – 662 с.
200. Иванова Н. Л. Диагностика самоэффективности. Учебное пособие / Н. Л. Иванова. – Режим доступа : http://www.elitarium.ru/diagnostika_samojeffektivnosti/ – Назва з екрану.
201. Иванова С. П. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления [Электронный ресурс] / С. П. Иванова. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-samorazvitiya-lichnosti-v-svete-filosofskogo-osmysleniya> – Назва з екрану.
202. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения [Электронный ресурс] / Елена Владимировна Игнатович. – Режим доступа : <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2151>
203. Ильин В. В. Философская антропология: учебное пособие для вузов / В. В. Ильин. – 2-е изд. – М. : Книжный дом «Университет», 2006. – 232 с.
204. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.
205. Ільєнко О. Л. Системний та синергетичний підходи як методологічна основа дослідження проблеми конкурентоспроможності фахівця / О. Л. Ільєнко. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 47. – С. 125-134.
206. Ільїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» [Електронний ресурс] / Т. І. Ільїна. – Режим доступа : <http://kpnpu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Вивчення-мотивації-навчання-у-виші»-Т.І.-Ільїна.pdf> – Назва з екрану.

207. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Віта Василівна Ільчук. – Вінниця. 2016. – 20 с.
208. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навчальний посібник / О. М. Іонова. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – 50 с.
209. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи / Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 22-81.
210. Игнатъева Е. Ю. Системно-синергетическое управление образовательным процессом современного вуза / Е. Ю. Игнатъева // Человек и образование. 2009. – № 3. – С. 12-15.
211. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия. 2004. – С. 77-78.
212. Кабусь Н. Д. Дослідження проблеми формування установки на професійно-творчий саморозвиток студентів – майбутніх соціальних педагогів / Н. Д. Кабусь // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. – № 36. – С. 199-204.
213. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Электронный ресурс] / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Традиция-прогресс, 2007. – Режим доступа : <http://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/nauka-na-rubezhe-tysyacheletij/kagan-m-s-sistemno-sinergeticheskij-podkhod-k-postroeniyu-sovremennoj-pedagogicheskoy-teorii>
214. Кадемія М. Ю. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ: Блоги, Веб-квести, Блог-квести : навчально-

методичний посібник (видання 2-е, доповнене) / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестоपालюк, В. М. Кобися. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. – 236 с.

215. Калинина Н. В. Пути актуализации саморазвития студентов педагогического колледжа [Електронний ресурс] / Н. В. Калинина. – Режим доступу : www.igrk.ru – Назва з екрану.

216. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. І. Калініченко. – Вінниця. 2002. – 16 с.

217. Калошин В. Ф. Методичні рекомендації щодо самооцінки та саморозвитку вчителя / В. Ф. Калошин, Д. В. Гуменюк // Управління школою. 2012. – № 4/6. – С. 54-78.

218. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

219. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки / В. В. Каплінський // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. 2002. – Вип. 7. – С. 142-146.

220. Каплінський В. В. Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання / Інна Асаулюк, Василь Каплінський // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : збірник наукових праць. Вип. 18 / Гол. ред. В. М. Костюкевич. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. – С. 14-21.

221. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. учителів. – 6-е вид. / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2011. – 80 с.

222. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

223. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх учителів

іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Любов Андріївна Карташова; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.

224. Квас В. М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів хімії як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / В. М. Квас. – Режим доступу : <http://www.vspu.edu.ua> – Назва з екрану.

225. Керницький О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання / Олександр Михайлович Керницький. – Х., 2005. – 19 с.

226. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. М. Килівник. – Хмельницький. 2015. – 277 с.

227. Кириллова И. В. Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук / Ирина Владимировна Кириллова. – Саратов. 2003. – 180 с.

228. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Ф. Кисла. – К. : 2008 – 20 с.

229. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 31 с.

230. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. В. Кіщенко. – К., 2000. – 20 с.

231. Классификатор профессий ДК 003-2010 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://posada.com.ua/useful/employer/5/12/>. – Назва з екрану.

232. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
233. Клопота Є. А. Тренінг самопізнання та саморозвитку : навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. / Є. А. Клопота ; Держ. вищ. навч. закл. «Запоріж. Нац. ун-т» м-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – 207 с.
234. Книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009 (1) <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html> – Назва з екрану.
235. Коберник О. М. Сучасні проблеми впровадження проектної технології на уроках трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. 2011. – № 3. – С. 36.
236. Ковтун Г. І. Реформування вищої педагогічної освіти України в умовах євроінтеграції / Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. – № 2. – С. 329-336. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_2_43. – Назва з екрану.
237. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Е. А. Коваленко. – Харків, 2005. – 19 с.
238. Коваль О. Є. Активізація професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів вищої економічної школи [Електронний ресурс] / О. Є. Коваль // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2014. – № 2. – С. 95-99. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2014_2_18. – Назва з екрану.
239. Ковальчук В. І. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / В. І. Ковальчук – Режим доступу :

<http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid> – Назва з екрану.

240. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : УрГУ, 1993. – 160 с.

241. Козяр М. М. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі / М. М. Козяр, А. Д. Кузик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 340-345.

242. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / Елеонора Олексіївна Кокарева; Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, [Криворізький пед. інститут ДВНЗ «Криворізький національний ун-т»]. – Тернопіль, 2012. – 19 с.

243. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М., 1996. – 224 с.

244. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин : автореф. дис. канд. пед. наук / И. А. Колесникова. – М., 1991. – 16 с.

245. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Колодницька. – Хмельницький : Б.в., 2012. – 20 с.

246. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів. Монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.

247. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. ... дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Коломієць. – Вінниця. 2007. – 40 с.

248. Колотій Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. М. Колотій; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.
249. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
250. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [колект. моногр. / під. заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
251. Комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів вищої освіти. – К., ІЗМН, 1998. – 118 с.
252. Комплекс психодіагностичних методик для вимірювання рівня розвитку складових професійного мовлення психолога [Електронний ресурс] / Укладач Каменєва Т. В. – Київ. 2014. – Режим доступу: http://psycen-tr-david.com.ua/wp-content/uploads/2014/12/IMG_20141206_1333531.jpg – Назва з екрану.
253. Комплект методик для професійного саморозвиття: в 2 ч. / сост. Семиченко В. А. – К. : КГПИ, 1991. Ч 2. – 32 с.
254. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М., 1989. – 256 с.
255. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
256. Кондаков И. М. Методологические основания заграничных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопр. психологии. 1989. – №5. – С. 158-163.
257. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук

: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. В. Кондрашова. – М., 1987. – 34 с.

258. Кондратьев П. В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / П. В. Кондратьев. – М., 2007. – 27 с.

259. Коноваленко Ю. В. Завдання, які можна використовувати для роботи зі студентами педагогічних спеціальностей [Електронний ресурс] / Ю. В. Коноваленко. – Режим доступу : <http://hardkonovalenko.blogspot.com>

260. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной среде / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

261. Корчак Я. «Як любити дитину» / Я. Корчак. «Азбука». 2016. – 512 с.

262. Косенчук О. Г. Обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств [Електронний ресурс] / О. Г. Косенчук // Проблеми сучасної психології. 2015. – Вип. 27. – С. 232-241. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_22. – Назва з екрану.

263. Костенко М. А. Критерії та показники професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя / М. А. Костенко // Проблеми сучасного мистецтва і культури : Проблеми професійної педагогічної діяльності : зб. наук. праць. – Київ : Науковий світ, 2002. – С. 59-63.

264. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маріанна Артурівна Костенко; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 180 с.

265. Костєва Т. Б. Значення інформаційної компетентності в професійному саморозвитку майбутнього фахівця з соціальної роботи /

Т. Б. Костєва // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. – 2014. – Т. 246, Вип. 234. – С. 41-46.

266. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. Проколієнко]. – К. : Рад. Школа, 1989. – 608 с.

267. Костюк Г. С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г. С. Костюк // Проф. орієнтація учнів / упор. З. С. Нечипорук. – Київ. : 1971. – С. 17-26.

268. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / К. Є. Костюченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

269. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 992 с : ил. – (Серия «Мастера психологии»)

270. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. П. Краснощок. – К., 2003. – 20 с.

271. Кремень В. Г Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Г. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2006. – № 6. – С. 5-9.

272. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Г. Кремень // Теория и практика управления социальными системами. – №3. – НТУ «ХПИ», 2013. – С. 3–19.

273. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

274. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-ге вид.] – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
275. Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Кривильова. – Кіровоград, 2006. – 24 с.
276. Крижановська З. Ю. Самореалізація людини як запорука її саморозвитку / З. Ю. Крижановська // Соціальна психологія. – К. : Вид-во Укр. Центру політичного менеджменту, 2009. – № 3 (35). – С. 95-100.
277. Кручинина Г. А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения : [монография] / Галина Александровна Кручинина. – М. : Изд-во МПГУ, 1996. – 176 с.
278. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 270 с. – (Профессиональная библиотека учителя; сб. № 10; Новые ценности образования).
279. Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения [Електронний ресурс] / Ксенофонт Афинский : – Режим доступу : http://www.krotov.info/lib_sec/11k/kes/kkseno3.html#123. – Назва з екрану.
280. Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С. В. Кубрак; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.
281. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю : навч.-метод. посіб. / С. В. Кубрак. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с.

282. Кудрявцев И. К. Синергетика как парадигма нелинейности / И. К. Кудрявцев, С. А. Лебедев // Вопросы философии. 2002. – № 12. – С. 55-63.

283. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти [Електронний ресурс] / А. В. Кужельний // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. – Вип. 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41 – Назва з екрану.

284. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.

285. Кузікова С. Б. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості [Електронний ресурс] / С. Б. Кузікова, Б. О. Кузіков // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. – № 2. – С. 106-112.

286. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 412 с.

287. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.

288. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід [Електронний ресурс] / С. Б. Кузікова // Психологія особистості. 2013. – № 1(4). – Режим доступу : http://ps.ru.if.ua/2013_4/7Kuz.pdf – Назва з екрану.

289. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики [Електронний ресурс] / Юрий Федорович Кузнецов //

Специальное образование. 2006. – №6. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-k-ucheniyu-i-osnovnye-kategorii-pedagogiki> (дата звернення: 04.10.2016). – Назва з екрану.

290. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В. П. Кузьмин // Психологический журнал. 1982. – Т. 3, – №4. – С. 41-51.

291. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.

292. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.

293. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 55 с.

294. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Кулакова. – О., 2006. – 20 с.

295. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності / Є. В. Кулик. – Дрогобич : Коло, 2004. – 381 с.

296. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Євген Володимирович Кулик ; – Тернопіль, 2006. – 40 с.

297. Кулик Н. Л. Самореализация личности как философская проблема : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Н. Л. Кулик. – Киев, 1992. – 16 с.

298. Куликова Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с.

299. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – 2-е изд. испр. и доп. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
300. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности : монография / Л. Н. Куликова; Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск : [б. и.], 1997. – 313 с.
301. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности : психолого-педагогические основы : учеб. пособие / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, – ХГПУ, 2005. – 320 с.
302. Кулюткин Ю. Н. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности / Ю. Н. Кулюткин. – Л. 1997. – 86 с.
303. Кунгурова И. М. Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кунгурова Ирина Михайловна. – Ишим, 2009. – 279 с.
304. Курок В. П. Цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Віра Панасівна Курок; КДПІ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 20 с.
305. Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти / [І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель] ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2015. – 128 с.
306. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол; В.о. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Б.в., 2007. – 44 с.
307. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М. : Терра : Книж. клуб : Республика, 1998. – 383 с. – (Б-ка философской мысли).

308. Лабунець В. М. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Віктор Миколайович Лабунець; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 42 с.

309. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність у професійному саморозвитку вчителя XIX століття : історико-педагогічний аспект [Електронний ресурс] / О. А. Лавріненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2011. – Вип. 14. – С. 105-109. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2011_14_27. – Назва з екрану.

310. Ларина Е. Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. Н. Ларина. – Самара, 2007. – 24 с.

311. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. П. Лащихіна. – К., 2009. – 20 с.

312. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 343 с.

313. Лемак М. В. Психологу для роботи. Діагностичні методики / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Ужгород, в-во Олександри Гаркуші. – 2012. – 616 с.

314. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. для студ. / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 346 с.

315. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т.1 – 391 с.

316. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

317. Леонтьев Д. А. Установка как механизм смысловой регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси : Мецниереба, 1990. – 180 с.

318. Лидак Л. В. Педагог как объект антропологической рефлексии в теоретическом наследии К. Д. Ушинского [Электронный ресурс] / Л. В. Лидак // Проблемы современного образования. 2014. – №3. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-obekt-antropologicheskoy-refleksii-v-teoreticheskom-nasledii-k-d-ushinskogo> (дата обращения: 05.10.2016). – Назва з екрану.

319. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті / Світлана Григорівна Литвинова. – Київ. 2016. – 602 с.

320. Личность : внутренний мир и самореализация : идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.

321. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Олегівна Ліннік; Держ. закл. «Луган. Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Старобільськ, 2016. – 44 с.

322. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В. Т. Лозовецька // Науковий вісник ПТО НАПН України. 2011. – № 1. – С. 33-39.

323. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Монографія / Г. Г. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х.: Право, 2006. – 256 с.

324. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів

Європейського Союзу / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. 2007. – № 1. – С. 131-142.

325. Лонська Є. В. Психологічна структура мотивації до саморозвитку у жінок – жертв домашнього насильства [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Є. В. Лонська; Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, [Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України]. – Київ, 2011. – 16 с.

326. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : [навчальний посібник] / Н. М. Лосєва. – Д. : ДонНУ, 2003. – 336 с.

327. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. 2009. – № 2. – С. 13–26.

328. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теорет.-методолог. аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. І. Луговий // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України – К., 1995. – 48 с.

329. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / [гол. ред. В. Андрущенко ; редкол. В. Бакіров, І. Вакарчук, В. Луговий та ін.] ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2009. – № 3 (Дод. 1). – С. 8-14.

330. Макаревич О. О. Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання [Електронний ресурс] / О. О. Макаревич // «Young Scientist». – № 2 (17) – february, 2015. – Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/357.pdf>

331. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы ВУЗа / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. 2013. – № 1 (часть 2). – С. 348-351.

332. Макрідіна Л. О. Формування у студентів педагогічних училищ творчого ставлення до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. О. Макрідіна. – К., 1996. – 20 с.

333. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : Матер. методол. сем. АПН України, 19 бер 2008 р. – К. : АПН України, 2008. – С. 30-37.

334. Максименко С. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : наукове вид. / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України / С. Максименко. – Київ : Наукова думка, 2003. – С. 691-796.

335. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

336. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с.

337. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. С. Мануйлов. – Москва. 1997. – 193 с.

338. Мареев В. И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [Електронний ресурс] / В. И. Мареев, Н. К. Карпова, Е. С. Щипанкина / – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037> – Назва з екрану.

339. Маралов В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности [Електронний ресурс] / В. Г. Маралов. In: Cherepovets State University Bulletin 65 (2015), 4. – Режим доступу : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846-2> – Назва з екрану.

340. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
341. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. 1995. – №6. – С. 55-63.
342. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
343. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / Олександра Іванівна Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
344. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2009. – 499 с.
345. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Вып. № 3. 2013. – С. 202-212.
346. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
347. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности / А. Маслоу. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-117.
348. Масовер Н. Ю. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины / Н. Ю. Масовер, Н. И. Никитина // Методическое пособие. «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией «химия»» – Новгород : НовГУ, 2005. – Т. 13. 2005. – Вып. 2. – С. 93-96.
349. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности / Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1994. – 160 с.
350. Матвійчина С. В. Дидактичні умови саморозвитку студентів коледжу у процесі вивчення предметів природничого циклу [Текст] : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Світлана Володимирівна Матвійчина; Терноп. Нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 20 с.

351. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум [Електронний ресурс] / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушина. – Режим доступу : <http://posibnyku.vntu.edu.ua/opp/18.html> – Назва з екрану.

352. Медведева О. П. Педагогические условия творческого саморазвития личности учащегося в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Павловна Медведева [Место защиты : Ростов на Дону] 2003. – 23 с.

353. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников. – М., 1985. – 319 с.

354. Мельникова І. М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навч. посібник / І. М. Мельникова, Ю. М. Кравченко. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – 174 с.

355. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфир [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html> – Назва з екрану.

356. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [Електронний ресурс] / (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). – Режим доступу : <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diaagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-eltersa-oprosnik-t-eltersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha> – Назва з екрану.

357. Методика диагностики творческой активности учащихся. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/1378-metodika-diaagnostiki-urovnya-tvorcheskoj-aktivnosti-uchashhixsya> – Назва з екрану.

358. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. VIII. – Ч. 7. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua>. – Назва з екрану.

359. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Міхеєва. – Вінниця, 2005. – 20 с.

360. Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Лариса Петрівна Міщиха ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2015. – 38 с.

361. Миклин А. М. Проблема развития в современной марксистской философии / А. М. Миклин // Вопр. философии. 1980. – №1. – С. 84-89.

362. Милинис О. А. Методологические ориентиры исследования проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов / О. А. Милинис // Образование и саморазвитие. Научный журнал. – № 2(24). 2011. – С. 3-7.

363. Минюрова С. А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития / С. А. Минюрова // Журнал практического психолога. 2008. – № 2. – С. 97-98.

364. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. А. Минюрова. – М., 2009. – 40 с.

365. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник / С. А. Минюрова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 480 с.

366. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии : монография / С. А. Минюрова. – М. : Компания Спутник+, 2008. – 298 с.

367. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998. – 200 с.
368. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Лариса Максимовна Митина. – М. : МПСИ; Воронеж : «МОДЕК», 2002. – 400 с.
369. Михайленко Л. Ф. Система методичної підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі за заочною формою навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Федорівна Михайленко ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 23 с.
370. Михайличенко В. Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В. Є. Михайличенко, М. В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2011. – № 32-33. – С. 304-310.
371. Мозгальова Н. Г. Категорія успіху: психологічний аспект [Електронний ресурс] / Н. Г. Мозгальова. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4181/1/Mozhalova.pdf> – Назва з екрану.
372. Мокерова Ю. В. Противоречия становления потребности саморазвития личности в современных условиях : социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Ю. В. Мокерова. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
373. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
374. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 40 с.
375. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Яна Юріївна Москальова; Харків. Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2015. – 20 с.

376. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / Я. Ю. Москальова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. – Вип. 38. – С. 243-249. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_34. – Назва з екрану.

377. Москальова Я. Ю. Проблема саморозвитку вчителя в зарубіжній педагогічній думці / Я. Ю. Москальова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2014. – № 5. – С. 20-27.

378. Москальова Я. Ю. Проблема саморозвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Я. Ю. Москальова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. – Вип. 36. – С. 324-330.

379. Мотивация профессиональной деятельности. Методика К. Замфир в модификации А. А. Реана [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esotericpl.narod.ru/relax/relaxt-Dateien/Page3.htm> – Назва з екрану.

380. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олексій Павлович Муковіз. – Київ, 2008. – 222 с.

381. Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания / А. Г. Мысливченко. – М. : Мысль, 1972. – 190 с.

382. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США / М. В. Нагач. – К. : [б. в.], 2008. – 279 с.

383. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266–268.

384. Назаренко Г. А. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Галина Анатоліївна Назаренко. – Київ. 2016. – 597 с.

385. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

386. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html> – Назва з екрану.

387. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf_\(1.07.2013\)](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf_(1.07.2013)). – Назва з екрану.

388. Національний освітній глосарій: вища школа / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

389. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

390. Неговський І. В. Організація самостійності як чинник саморозвитку особистості майбутнього вчителя технологій [Електронний ресурс] / І. В. Неговський // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2014. – Вип. 120. – С. 224-226. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_120_67. – Назва з екрану.

391. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом :

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя : Б.в., 2012. – 20 с.

392. Нікулочкіна О. В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту: сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу / О. В. Нікулочкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. – Вип. 41. – С. 231-236. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_41_33.

393. Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. А. Низовских. – М., 2010. – 40 с.

394. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя : психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности / Н. А. Низовских. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 405 с.

395. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало – Уклад. : М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. – К. : НТУ, 2015. – С. 12-24.

396. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти : проблеми методології і творчих пошуків / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 486 с.

397. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів початкової школи / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. 2012. – №1. – С.42-51.

398. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2000 – Т. 4. 2000. – 941 с.

399. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

400. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебн. пос. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. С. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.

401. Новые ценности образования : содержание гуманистического образования. – М., 1995. – Вып. 2. – 104 с.

402. Общие основы педагогики : Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.

403. Овсяннікова В. В. Педагогічні умови саморозвитку особистості студента в освітньому просторі педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / В. В. Овсяннікова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2014. – № 1. – С. 51-62. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_1_10. – Назва з екрану.

404. Овчаренко В. И. Англо-русский психоаналитический словарь / В. И. Овчаренко. – М. : 2003. – 808 с.

405. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : [колект. монографія] / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 164 с.

406. Олпорт Г. Становление личности : избранные труды / Г. Олпорт; ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 277 с.

407. Опросник EPQ (методика Г. Айзенка) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vsetesti.ru/284/> – Назва з екрану.

408. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 416 с.

409. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : навч. посіб. / Під ред. В. І. Євдокимова. – Х. : ХДПУ, 2000. – 160 с.

410. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін : монографія / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Наукова думка. 2003. – 262 с.

411. Орлов Ю. М. «Потреба в досягненні» [Електронний ресурс] / Ю. М. Орлов, В. І. Шуригін, Л. П. Орлова. – Режим доступу : <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html> – Назва з екрану.

412. Орлова О. М. Рефлексивный тренинг в практике профессионализации учителей начальных классов. Как с помощью данной модели рефлексии, можно достичь высокого уровня профессионализации учителей начальных классов? / Ольга Михайловна Орлова // Эксперимент и инновации в школе. 2012. – №2. – С.41-43.

413. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – 430 с.

414. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут вищої освіти НАПН України, – Київ, 2015. – 250 с.

415. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : метод. рек. / Е. О. Остапенко. – К. : Талком, 2015. – 84 с.

416. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. 2007. – № 4. – С. 13-18.

417. Остроумова Е. Н. Педагогическая технология формирования готовности студентов к развитию учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Остроумова. – Волгоград, 2002. – 150 с.

418. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – Вип. 76. – С. 41-43.
419. Павленко Е. А. Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Елена Алексеевна Павленко. – Кривой Рог, 1997. – 194 с.
420. Павлова Н. С. Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів інформатики / Н. С. Павлова, І. С. Войтович // Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології : освіта, наука, виробництво». – Луцьк. 2011. – Вип.14. – С. 137.
421. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография / Н. В. Панова. – СПб. : ИПКСПО, 2007. – 244 с.
422. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. – № 9(1). – С. 191-195.
423. Певна С. Є. Суб'єктний простір саморозвитку особистості / С. Є. Певна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. – № 22(7). – С. 98-104.
424. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. Энциклопедия, 1996. – 425 с.
425. Паштов Т. З. Психолого-педагогические условия саморазвития студентов – будущих учителей в системе университетского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. З. Паштов. – Владикавказ, 2007. – 21 с.
426. Педагогічна майстерність : [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

427. Педагогічні проблеми технічної і гуманітарної освіти: [Зб. ст.]. – Миколаїв : УДМТУ, 2000. – С.24-56.
428. Педагогика : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресса, 2000 – 512 с.
429. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
430. Пейсахов Н. М. Методика «Способность самоуправления» (тест ССУ) [Электронный ресурс] / Н. М. Пейсахов. – Режим доступа : <http://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov> – Назва з екрану.
431. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя [Електронний ресурс] / В. Пелагейченко. – Режим доступа : <http://osvita.ua/school/method/9170/> – Назва з екрану.
432. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Пелех . – Київ : Б. в., 2010 . – 36 с.
433. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 224 с.
434. Петрушин С. В. Практические методы самовоспитания и саморазвития. Метод группового субъекта / С. В. Петрушин, Э. Э. Кунин. – Казань, 1993. – 86 с.
435. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Костенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
436. Пехота О. М. Педагогіка саморозвитку у вузі / О. М. Пехота // Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти : наук.-метод.

зб. за матер. семінару «Дні слов'янської писемності, освіти та культури». – Миколаїв, 2000. – С. 52-54.

437. Піддячий В. М. Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В. М. Піддячий // Педагогічний процес : теорія і практика. 2014. – Вип. 1. – С. 108-114.

438. Пидкасистый П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

439. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.

440. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

441. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. Дом «Академия», 2002. – 209 с.

442. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Поліщук. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2006. – 454 с.

443. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. 2012. – № 3. – С. 24-31.

444. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2007. – 454 с.

445. Полоз Г. М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Г. М. Полоз ; Черкас. Нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : [б. в.], 2011. – 217 с.

446. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

447. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентністний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

448. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Пометун // Вісник. 2004. – № 22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.Visnyk@iatp.org.ua>. – Назва з екрану.

449. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. 2003. – № 5. – С. 65-69.

450. Пономарьова Р. О. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді / Р. О. Пономарьова // Обдарована дитина. 1998. – № 7. – С. 5-7; № 8. – С. 2-4.

451. Поплавская М. В. Исследование структуры готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию / М. В. Поплавская // Мир науки, культуры, образования. – Выпуск 6. 2013. – С. 140-142.

452. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульффов. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.

453. Поташник М. М. Педагогическое творчество. Проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 185 с.

454. Приходченко К. І. Плекаймо творчу особистість / К. І. Приходченко [Монографія]. – Донецьк : Джерела, 1999. – 180 с.

455. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти № 266 – редакція від 29.04.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695> – Назва з екрану.

456. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Прокопова. – К. : 2003. – 24 с.

457. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / За ред. В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.

458. Профессиональная педагогика : Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

459. Прохоров А. В. Педагогическая концепция целостного саморазвития человека : монография / А. В. Прохоров; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – 144 с.

460. Прудковських Ю. С. Професійне самопізнання та самовиховання як складові професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / Ю. С. Прудковських, Н. Є. Тимошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2014. – Вип. 122. – С. 218-221. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_51. – Назва з екрану.

461. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика 1987. – 384 с.

462. Психологія саморозвитку особистості : збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред. Н. В. Чепелевої, Я. Ф. Андреєвої. – Чернівці – Київ, 2016. – 284 с.

463. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – 336 с.

464. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості : монографія / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, І. В. Данилюк, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 197 с.

465. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості : монографія / О. М. Кокун, В. В. Клименко, О. М. Корніяка, О. Р. Малхазов [та ін.] ; за ред. О. М. Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 297 с.

466. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал; голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 97-106

467. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – К. : «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.

468. Развитие личности [Электронный ресурс]: URL: <http://www.psychlist.net/difpsi/fxiepa.htm>. – Назва з екрану.

469. «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище для українських університетів» 31 березня – 02 квітня 2015 року, м. Відень, Австрія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tempus-prj.onma.edu.ua/dlzone/qantus/qf_201450324.pdf – Назва з екрану.

470. Реан А. А. Акмеология / А. А. Реан // Психологический журнал. 2000. – № 3. – С. 88-95.

471. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособ. / А. А. Реан. – СПб. : СПб. Ун-т, 2001. – 224 с.

472. Реан А. А. Психология личности [Электронный ресурс] / Артур Александрович Реан. Из-во «Питер». 2016. – 288 с. – Режим доступа : http://loveread.ec/view_global.php?id=55385

473. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / The Penguin Dictionary of Psychology : Second Edition. – 2-е изд. – Москва : Вече, АСТ, 2001. – Т. 1-2. – 1152 с.

474. Резнік М. А. Культура творчого саморозвитку особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. А. Резнік, В. П. Козинець ; Національна металургійна академія України, Регіональна громадська організація «ДніпроТРИЗ», Інститут менеджменту та іноваційного бізнесу. – Д. : Системні технології, 2002. – 104 с.

475. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до самостійної праці в системі професійно-трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / К. В. Рейда. – Київ, 2003. – 23 с.

476. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник МГУ. Серия Психология. 1981. – № 1. – С. 14-22.

477. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Ф. М. Рекешева. – Астрахань, 2007. – 22 с.

478. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Людмила Сергіївна Рибалко. – Харків. 2008. – 45 с.

479. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. [Электронный ресурс] / Е. И. Рогов. – М.: Гума-нит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы

психолога с детьми разного возраста. – 384 с. – Режим доступа : http://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika_rivnya_samorozvitku_profesiyn_o_pedagogichnoyi_diyalnosti_berezhnova – Назва з екрану.

480. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ. И. Шениной ; общ. ред. И. Е. Есенина]. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.

481. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; [пер. с англ. М. Злотник]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

482. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

483. Романовський О. Г. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми [Електронний ресурс] / О. Г. Романовський, М. В. Канівець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. – Вип. 34. – С. 193-197. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_42. – Назва з екрану.

484. Романовский А. Г. Педагогика успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. НТУ «ХПИ», 2012. – 371 с.

485. Ромек В. Г. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / В. Г. Роменек. – Ростов на Дону, 1998. – С. 87-108.

486. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.

487. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам советской педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопр. философии. 1989. – №4. – С. 3-11.

488. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь : собр. соч. : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 2. 1989. – 546 с.

489. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
490. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.
491. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.
492. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека / В. М. Русалов // Психологический журнал. 1986. – Т. 6. – № 4. – С. 23-35.
493. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
494. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / О. Я. Савченко / [ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін.]. – К. : КНПУ, 1997. – 412 с.
495. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34-52.
496. Садовая В. В. Творческая самореализация учащихся в познавательной деятельности в условиях индивидуализации обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Садовая. – Казань, 1999. – 51 с.
497. Самоактуализационный тест САТ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1063> – Назва з екрану.
498. Сартр Ж. П. Стена : избр. соч. / Ж. П. Сартр. – М. : Политиздат, 1992. – 480 с.

499. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

500. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури / А. В. Свідзинський. – Луцьк : Вежа, 2008. – 696 с.

501. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. 2012. – 225 с.

502. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. Учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

503. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

504. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. В 2-х т. Т. 2. – М. : Народное образование, 2005.

505. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопр. психологии. – №2. – С. 35-42.

506. Семиченко В. А. Методологічні труднощі наукових досліджень з проблем розвитку і саморозвитку особистості / В. А. Семиченко // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. 2010. – Вип. 16. – С. 258-266.

507. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. 2010. – № 2. – С. 46-57.

508. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.

509. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепции и технологии учебно-педагогических комплексов (вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев // – СПб.– Волгоград : Перемена, 1997. – 166 с.

510. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: Обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. 2011. – № 1. – С. 120–132.

511. Серeda I. B. Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця / I. B. Серeda // Освітні технології у школі та ВНЗ. – Миколаїв : Видав. Відділ МФ НА УКМА, 1999. – С. 176-179.

512. Серняк О. М. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Серняк. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

513. Сивцова А. В. Ценностные ориентации личности : от внутренних конфликтов к саморазвитию : монография / А. В. Сивцова. – Барнаул, 2010. – 218 с.

514. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. І. Синенко. – К., 2002. – 21 с.

515. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально- методичний посібник / С. О. Сисоєва. – К. : ВД «ЕКМО» , 2011. – 324 с.

516. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоєва. – К. : Каравела, – 1998. – 151 с.

517. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграф книга, 1996. – 406 с.

518. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / С. Сисоєва. // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. / [упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак]. – К.: Науковий світ, 2003. – Вип. 5. – С. 20-24.

519. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. уч. заведений: в 2 ч. Ч. 1 / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. / под ред. В. А. Сластенина. М.: ВЛАДОС, 2003. – 288 с.

520. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.

521. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя [Электронный ресурс] / Виталий Александрович Сластенин // Сибирский педагогический журнал. 2005. – №2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samorazvitie-uchitelya> (дата звернення: 27.09.2016). – Назва з екрану.

522. Сластенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Сластенин, А. И. Шутенко // Магистр. 1995. – №3. – С. 52-58.

523. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – Москва. : Изд-во Магистр, 1997. – 308 с.

524. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

525. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000. – 421 с.

526. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

527. Словник української мови: в 11 томах. – Київ. – Том 9, 1978. – С. 529.
528. Сманцер А. П. Педагогические основы стимулирования творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе / А. П. Сманцер. Вестник БДУ. Сер. 4. 2007. – № 3. – С. 112-118.
529. Сметанський М. І. Методологічні засади самовиховання / М. І. Сметанський // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, – Рівне. 2010. – Т. 1. – С. 413-420.
530. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи / М. І. Сметанський // Шлях освіти. 1999. – № 1. – С. 4-8.
531. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова // Вестник образования. 2013. – № 9 (2759). – С. 54-64.
532. Смолюк І. О. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку [Електронний ресурс] / І. О. Смолюк, С. В. Смолюк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2012. – №8. – С. 108-112. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/natural/nvnu/ped/2012_8/R4/Smoluk.pdf – Назва з екрану.
533. Советский энциклопедический словарь / глав. ред А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
534. Сокол І. М. Віртуальні педагогічні спільноти як платформа для саморозвитку педагогічних працівників [Електронний ресурс] / І. М. Сокол // Молодий вчений. 2014. – № 3(06). – С. 100-103. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_3\(06\)__27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_3(06)__27). – Назва з екрану.
535. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соколова. – О., 2009. – 20 с.

536. Соколова Л. А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова // Иностр. яз. в школе. 2005. – № 1. – С. 19-26.

537. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.

538. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К. О. Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. – № 1. – С. 55-62.

539. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією : монографія / О. М. Спірін. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навч. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 181 с.

540. Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2015 рік (переклад Національного Еразмус+ офісу в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf – Назва з екрану.

541. Стельмах С. С. Професійний саморозвиток викладача вищої школи як чинник підвищення якості освіти / С. С. Стельмах // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Серія «Педагогіка». – Мелітополь, 2012. – Вип. 8. – С. 76-82.

542. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М., 1998. – 368 с.

543. Стецюк К. В. Саморозвиток студентів у процесі формування екологічної культури засобами інформаційно-комп'ютерних технологій : метод.-інформ. зб. / К. В. Стецюк. – Луганськ : Елтон-2, 2013. – 119 с.

544. Столяренко Л. Д. Основы психологии: практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. 2003. – С. 479-480.

545. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учеб. для вузов / Л. Д. Столяренко. – М., 2004. – 544 с.
546. Стрительевич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Стрительевич ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : [б. в.], 2009. – 233 с.
547. Суворов А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. В. Суворов. – М., 1996. – 57 с.
548. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Ф. Сулим-Карлір; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.
549. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / О. В. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – 670 с.
550. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-279.
551. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол. : В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. – К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 912 с.
552. Тарасевич Н. М. Технологія побудови критеріально-орієнтованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів / Н. М. Тарасевич // Вища пед. освіта : наук. метод. зб. – К. : Вища школа, 1994. – С. 51-55.
553. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
554. Тарасенко Г. С. Формування естетико-екологічної культури вчителя : методологічний аспект : монографія. – Вінниця : ВДП, 1995. – Деп.

в ДНТБ України. – № 156. Ук. 95. Анотація : Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – № 2. – К., 1996. – 192 с.

555. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Михайлівна Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 232 с.

556. Таценко Н. В. Антропоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць у когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Н. В. Таценко // Функціональна лінгвістика : збірник науч. работ. – Симферополь : Крымский респ. ин-т последипл. пед. обр., 2011. – № 2; т.2. – С. 222-225.

557. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.

558. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України / Т. В. Тихонова. – К., 2001. – 20 с.

559. Ткаченко І. А. Система методичної підготовки майбутнього вчителя астрономії : монографія / І. А. Ткаченко ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Сочінський М. М. [вид.], 2016. – 335 с.

560. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці : нова парадигма / Л. І. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 10 (17). 2013. – С. 18-21.

561. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталія Олександрівна Ткачова. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 509 с.

562. Ткачук Т. П. Педагогічна практика. 35 порад студентів-філологів / Т. П. Ткачук. – Тернопіль : Богдан, 2016. – 32 с.

563. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ганна Сергіївна Топчій; – Харків : Б.в., 2011. – 20 с.

564. Тухватуллина С. Ю. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности [Електронний ресурс] / С. Ю. Тухватуллина, О. А. Шумакова // МНКО. 2015. – №1 (50). – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyih-printsipov-mehanizmov-i-bariero-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti> (дата звернення: 28.09.2016). – Назва з екрану.

565. Тягур Р. С. Система роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Роман Степанович Тягур; КДПІ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 19 с.

566. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2014. – Вип. 132. – С. 222-226.

567. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс] // Гірська школа Українських Карпат. 2013. – № 8-9. – С. 11. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_8-9_6. – Назва з екрану.

568. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / І. Л. Уличний. – К., 2006. – 20 с.

569. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Л. Уліч. – Хмельницький, 2007. – 20 с.

570. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

571. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. – Теоретические проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.

572. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. Д. Федірчик. – Чернівці. 2016. – 452 с.

573. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.

574. Фетискин Н. П. Социально–психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.

575. Філоненко О. Саморозвиток вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Філоненко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. – Вип. 123(1). – С. 315-319.

576. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский [и др.]. – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с.

577. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : [монографія]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

578. Філософський енциклопедичний словник. Довідникове видання / [Редакційна колегія В. І. Шинкарук (голова редколегії)]. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

579. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., доп. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
580. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08 / Б. Е. Фишман. – Биробиджан. – 453 с.
581. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций / З. Фрейд // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М., 1980. – С. 61-154.
582. Фрейд З. Основные принципы психоанализа / З. Фрейд. – М. : Ваклер, 1998. – 284 с.
583. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник под ред. Л. Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс. 1990. – 368 с.
584. Фризен М. А. Психология саморазвития: монография / М. А. Фризен ; – Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 171 с.
585. Фрицюк В. А. Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали IV міжнар. наук.-практ. кон. / Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. – Х. : ХОГОКЗ, 2016. – С. 460-463.
586. Фрицюк В. А. Адаптація студентів до навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – Вип. 20. – С. 166-171.
587. Фрицюк В. А. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 68-72.

588. Фрицюк В. А. Акмеологічні аспекти дослідження проблеми саморозвитку особистості / В. А. Фрицюк // Професійне становлення особистості : психолого-педагогічний науковий журнал / Хмельницький : ФОП Цюпак, 2015. – Вип. 4. – С. 87-92.

589. Фрицюк В. А. Використання сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців до професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес : Матеріали статей міжнародної наукової конференції, Київ, 17-18 березня 2015 р. : Матеріали статей. – К. : НУХТ. 2015. – С. 356-363.

590. Фрицюк В. А. Готовність учителя до професійного саморозвитку : навчально-методичний посібник / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 175 с.

591. Фрицюк В. А. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя як важливий чинник підвищення якості підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ / В. А. Фрицюк // Інженерні та освітні технології. Щоквартальний науково-практичний журнал. Тематичний випуск : «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи». – Кременчук : КрНУ, 2015. – Вип. 3 (11). – С. 92-95.

592. Фрицюк В. А. Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – № 2 (12). 2016. – С. 325-330.

593. Фрицюк В. А. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку/ В. А. Фрицюк // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного

університету імені К. Д. Ушинського. – О., 2016. – Вип. 10 (СХХХХХІ). – С. 189-194.

594. Фрицюк В. А. Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Український педагогічний журнал. 2016. – № 4. – С. 60-65.

595. Фрицюк В. А. До питання кадрового забезпечення профільної школи / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія / ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – Вип. 11. – С. 184-185.

596. Фрицюк В. А. Ефективність технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2016. – Вип. 2(9). – С. 189-194.

597. Фрицюк В. А. Зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2016. – Вип. 6. – С. 53-67.

598. Фрицюк В. А. Креативність учителя музики: діагностика та розвиток : навч.-метод. посібник для майбутніх учителів / В. А. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – 140 с.

599. Фрицюк В. А. Креативность будущих учителей и условия её формирования / В. А. Фрицюк // Педагогические технологии. – Москва, 2009. – № 1. – С. 27-36.

600. Фрицюк В. А. Креативность в профессиональном саморазвитии будущих учителей / В. А. Фрицюк // «Психология и педагогика : актуальные проблемы и тенденции развития» : материалы международной научно-практической конференции. (06 марта 2013 г.) – Новосибирск : Изд. «СибАК», 2013. – С. 122 – 127.

601. Фрицюк В. А. Критерії і показники готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Педагогічні науки. / Головний редактор Локарева Г. В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. – № 1 (26). – С. 54-59.

602. Фрицюк В. А. Наслідування поведінки викладача як механізм формування креативності студента / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – Вип. 17. – С. 67-69.

603. Фрицюк В. А. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога до неперервного професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Неперервна професійна освіта. Теорія і практика. – № 3-4. 2016. – С. 127-132.

604. Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 43 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 496-500.

605. Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 46 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 329-333.

606. Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку й самореалізації / В. А. Фрицюк // Верифікація когнітивних практик та самореалізація особистості : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 жовтня 2015 року, м. Київ. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. – С. 129-134.

607. Фрицюк В. А. Популярна естрадна музика в духовному становленні особистості / В. А. Фрицюк // Збірник матеріалів регіональної наукової конференції «Виховання молоді на принципах християнської моралі». – Вінниця. 2012. – С. 120-122.

608. Фрицюк В. А. Проблема креативності у педагогічних дослідженнях / В. А. Фрицюк // Педагогічна думка. – Львів, 2009. – № 1. – С. 32-38.

609. Фрицюк В. А. Проблема професійного саморозвитку у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Фрицюк // Імідж сучасного педагога. Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Вип. 4 (152). – Полтава : ТОВ «АСМІ». 2015 р. – С. 46-49.

610. Фрицюк В. А. Проблема саморозвиття личности в психологических исследованиях / В. А. Фрицюк // «Педагогическое наследие академика И. Ф. Харламова и современные проблемы теории и практики нравственного становления личности», республиканская науч.-практическая конф. (2015; Гомель): материалы : в 2 ч. Ч. 1 / редкол. : В. П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – С. 169-173.

611. Фрицюк В. А. Професійна самоактуалізація майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.- практ. конф., 2014 р. / Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2014. – С. 334-338.

612. Фрицюк В. А. Професійна самоактуалізація майбутнього вчителя музики / В. А. Фрицюк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – Вип. 32. – С. 66-71.

613. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутніх учителів музичного мистецтва / В. А. Фрицюк // Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури : Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця : ТОВ «Нілан», 2015. – С. 59-61.

614. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 39 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – С. 247-250.

615. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.

616. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток педагога / В. А. Фрицюк // «Сучасні підходи до навчання іноземної мови : шляхи інтеграції школи та ВНЗ» : матеріали V-ї Міжнародної науково-методичної конференції (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 17 квітня 2015 року) / (редактор-упорядник О. О. Чорновол-Ткаченко), – Харків : Видавництво Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2015.– С. 138-139.

617. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток педагога як психолого-педагогічне поняття / В. А. Фрицюк // Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи : тези III-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 26-27 березня 2015 року) / (редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря), – Дрогобич : Посвіт, 2015. – С. 282-284.

618. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій : методичні рекомендації / В. А. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 92 с.

619. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток у підготовці майбутнього педагога / В. А. Фрицюк // Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі : тези доповідей Міжнародного форуму педагогічної майстерності (м. Полтава, 7-8 квітня 2015

року) / редкол. : В. В. Зелюк (голова), Я. В. Сухенко, Н. І. Білик, З. В. Резніченко, І. О. Калініченко ; Полт. обл. ін-т ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ФОП Гаража М. Ф., 2015. – С. 37-39.

620. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна категорія / В. А. Фрицюк // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 18. – С. 248-254.

621. Фрицюк В. А. Психолого-педагогічне поняття «професійний саморозвиток майбутнього педагога» / В. А. Фрицюк // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – Вип. 2. – С. 218-223.

622. Фрицюк В. А. Психолого-педагогічні умови формування креативності, як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога / В. А. Фрицюк // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.- практ. конф., 15-16 трав. 2013 р. / Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2013. – С. 438-443.

623. Фрицюк В. А. Розв'язання евристичних квазіпрофесійних ситуації у підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. Анатолія Ситченка. – № 4 (55), 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 302-307.

624. Фрицюк В. А. Розвиток творчої мотивації як провідна умова формування креативності / В. А. Фрицюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – Вип.21. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2009. – С. 108-113.

625. Фрицюк В. А. Самоактуалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Особистісно-професійний розвиток майбутнього

вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 279-308.

626. Фрицюк В. А. Структура готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів / В. А. Фрицюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. Анатолія Ситченка. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, – № 3 (54), 2016. – С. 173-177.

627. Фрицюк В. А. Структура креативності як чинника професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // IX Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (31 травня – 7 червня 2013 р., Варна, Болгарія) : Матеріали. У 3-х томах. Том III. Упорядники : Т.С. Хохлова, В.О. Хохлов, Ю.О. Ступак. – Дніпропетровськ – Варна, 2013. – 704 с. – С. 418-421.

628. Фрицюк В. А. Сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку / Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 157-175.

629. Фрицюк В. А. Сутність професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В. А. Фрицюк // Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 квітня 2014 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 66-69.

630. Фрицюк В. А. Творча мотивація як умова формування креативності особистості / В. А. Фрицюк // VII Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (3-10 червня 2011 р., Варна, Болгарія): Матеріали. У 3-х томах. Том III. Упорядники: Т.С. Хохлова, В.О. Хохлов, Ю.О. Ступак. – Дніпропетровськ – Варна, 2011. – С.523-526.

631. Фрицюк В. А. Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку / В. А. Фрицюк // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2016. – Вип. 253. – С. 297-302.

632. Фрицюк В. А. Технологія підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку : методичні рекомендації / В. А. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 80 с.

633. Фрицюк В. А. Формування креативності як педагогічна проблема / В. А. Фрицюк // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах: зб. наук. праць / Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників : за ред. А. І. Анцибора. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2011. – С. 277-280.

634. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ / В. А. Фрицюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2016. – № 6 (129). – С. 107-114.

635. Фролов П. Т. Школа молодого директора / П. Т. Фролов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

636. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с.

637. Хамська Н. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в процесі пропедевтичної практики / Н. Б. Хамська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – Вип.36. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2013. – С. 444-449.

638. Харламов И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И. Ф. Харламов // Педагогика. 1990. – №12. – С. 28-35.

639. Харламов И. Ф. Педагогика: [учеб. пособие.] / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перер. и доп – М. : Гардарики, 1999. – 519 с.

640. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. В. Харченко. – К., 2004. – 21 с.

641. Хатунцева С. М. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя / С. М. Хатунцева // Педагогіка та психологія. 2014. – Вип. 45. – С. 168-179.

642. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2 т. / Х. Хекхаузен. – М., 1986. Т. 1. 408 с.; Т. 2. – 392 с.

643. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. – Назва з екрану.

644. Химченко О. М. Культурний саморозвиток майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Химченко. – Луганськ, 2012. – 20 с.

645. Хлебнікова Т. М. Управління процесом саморозвитку особистості вчителя / Т. М. Хлебнікова. Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 280-284.

646. Холковська І. Л. Компетентнісний підхід до конфліктологічної підготовки педагогів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 31 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – С. 323-330.

647. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Хомич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 38 с.

648. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М., 1993. – 188 с.
649. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.
650. Хрипун В. І. Використанням ІКТ та мережі Інтернет у процесі професійного саморозвитку педагогічного працівника дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / В. І. Хрипун. – Режим доступу : oiporr.ed-sp.net/metod/1524/1524_1.doc. – Назва з екрану.
651. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / В. І. Хрипун. – Черкаси : вид-во ЧОПОПП, 2012. – 25 с.
652. Худенко О. Стимулювання особистісного й професійного саморозвитку вчителів у контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського / О. Худенко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. – Вип. 123(2). – С. 362-366.
653. Хуторской А. Д. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Д. Хуторской // Народное образование. 2003. – № 2. – С. 58-64.
654. Хуторской О. Організація евристичного навчання [Електронний ресурс] / О. Хуторской. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/3707/> – Назва з екрану.
655. Хуторской А. В. Современная дидактика : Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
656. Ценко М. Б. Искусство в саморазвитии личности : автореф. дис. ... канд. ф. наук. / М. Б. Ценко. – Харьков, 1995. – 18 с.

657. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Роман Миколайович Цокур; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 258 с.
658. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Рига : Эксперимент, 1997. – 276 с.
659. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 437 с.
660. Чернявская Г.К. Трудный путь к самому себе : очерки саморазвития личности / Урал. гос. техн. ун-т. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1994. – 116 с.
661. Черняева Г. В. Мотивация профессионального саморазвития личности / Г. В. Черняева // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления; сост. В. В. Гедранович; под науч. ред. В. В. Гедранович и Н. В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. – С. 161-164.
662. Черняева Г. В. Мотивация профессионального саморазвития личности : научное издание / Г. В. Черняева. – М. : МИИТ, 2005. – С. 23-24.
663. Черняева Г. В. Мотивация саморазвития личности : научная монография / Г. В. Черняева. – Москва, 2007. – С. 20-55.
664. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. И. Черняк. – М. : Экономика, 1975. – 193 с.
665. Черчата Л. М. Методичні аспекти організації самостійної роботи студентів немовних факультетів з іноземної мови / Л. М. Черчата // Витоки педагогічної майстерності. 2014. – Випуск 14. – С. 311-317.

666. Черчата Л. М. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду / Л. М. Черчата // Педагогіка і психологія проф. освіти. 2002. – № 5. – С. 26-33.

667. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологи. 1996. – №3. – С. 118.

668. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. 2004. – № 1 (42). – С. 57-69.

669. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Чорна. – К., 2003. – 20 с.

670. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Вісник Запорізького національного університету. – Запоріжжя, 2012. – № 1 (17). – С. 192-196.

671. Чернобилъ І. Б. Стан та проблеми професійного саморозвитку державних службовців на сучасному етапі / І. Б. Чернобилъ, О. В. Чернобилъ // Ефективність державного управління. – 2014. – Вип. 39. – С. 383-396.

672. Чудина Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина. Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. 9 (112). – Том 13. 2013. – С. 155-159.

673. Чурсина А. С. Методологические подходы к формированию готовности к профессиональному саморазвитию [Електронний ресурс] / А. С. Чурсина // Современные проблемы науки и образования. 2011. – № 5. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4828> (дата звернення: 05.10.2016). – Назва з екрану.

674. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. С. Чурсина. – Челябинск. 2011. – 18 с.

675. Шамардина М. В. Профессиональное саморазвитие личности [Электронный ресурс] / М. В. Шамардина. – Режим доступа : <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>. – Назва з екрану.

676. Шагро О. Ф. Професійне самовизначення майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема / О. Ф. Шагро // Ціннісні пріоритети освіти XXI століття : орієнтири і напрямки сучасної освіти : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 2-5 жовтня 2005р. – Частина 2. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – С. 18-29.

677. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – С. 20-34.

678. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ольга Іллівна Шапран; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.

679. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. І. Шахов. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, – Тернопіль, 2008. – 480 с.

680. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. ... канд. псих. наук. 19. 00. 07 – педагогічна та вікова психологія / Владислав Олегович Швидкий. – Київ. 2007. – 18 с.

681. Шелер М. Человек и история / М. Шелер // Избранные произведения / Пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филлипова; Под ред. А.В. Денежкина. – М. : Гнозис, 1994. С. 70-97.

682. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова. – К., 2006. – 250 с.

683. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю : монографія / В. Є. Штифурак. – Вінниця : Вид-во друкарня «Діло», СПД Данилюк В.Г., 2007. – 565 с.

684. Штоф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – М.-Л. : Наука, 1966. – С. 5-16.

685. Щедровицький Г. П. Вибрані праці / Г. П. Щедровицький. – М., 1995. – С. 20-35.

686. Щотка О. П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. П. Щотка. – К, 2003. – 21 с.

687. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : монография / М. А. Щукина. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2015. – 348 с.

688. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.13 – психология развития, акмеология / Мария Алексеевна Щукина. – СПб. 2015. – 355 с.

689. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

690. Юрченко В. І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища : автореф. ... дис. канд. психол. наук / В. І. Юрченко. – Київ. 1997. – 18 с.

691. Юрченко В. І. «Я-концепція» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. / В. І. Юрченко. –

Режим доступу: http://www.psych.kiev.ua/»Я-концепція»_як_показник_особистісного_зростання_майбутнього_вчителя – Назва з екрану.

692. Якиманская И. С. О модели личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Тезисы докладов республиканской научно-практической конференции. – Тула : ТГПИ, 1994. – Часть 1. – 82 с.

693. Якобчук А. Р. Акмеологические особенности продуктивных учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Р. Якобчук. – Шуя, 2001. – 23 с.

694. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин // Европейский институт экспертов – СПб. : Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

695. Ярошенко А. О. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери / А. О. Ярошенко // Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2013. – Вип. 14. – С. 5-12.

696. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. О. Ярошинська. – Умань. 2015. – 544 с.

697. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

698. Ясперс К. Истоки истории и ее цель / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М., 1991. – С. 81-145.

699. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training / T. Asunta. – P. 137-146.

700. Athan A. M. Postpartum flourishing: Motherhood as opportunity for positive growth and self-development / A. M. Athan. 2011. – [Electronic Resource].

– Available at: <http://search.proquest.com/docview/862864938?accountid=174530>
 – Заголовок з екрану. – Мова англ.

701. Bauer J. J. Intentional Self-Development / J. J. Bauer // Lopez S.J. (ed.). The Encyclopaedia of Positive Psychology. Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2009. – P. 523-527.

702. Boyc L. A. Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance / L. A. Boyc. 2004. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/305048203?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

703. Blaschke L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning / L. M. Blaschke. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

704. Brandtstädter J. Intentional self-development through adulthood and later life: Tenacious pursuit and flexible adjustment of goals / J. Brandtstädter, D. Wentura, K. Rothermund // Brandtstädter J., Lerner R. (eds.). Action and self-development: Theory and research through the life span. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. – P. 373-400.

705. Chou Yu. Gamification in Education: Top 10 Gamification Case Studies that will Change our Future / Yu. Chou. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/> #. UybOrPmSzzM – Заголовок з екрану. – Мова англ.

706. Dachner A. M. Self-guided development: A proactive approach to employee development / A. M. Dachner. 2013. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/1647744090?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

707. Deosthali K. V. An empirical examination of self-development activities: Integrating social exchange and motivational lens / K. V. Deosthali. 2012. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/1033501412?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

708. Dobbins R. Self-development: The nine basic skills for business success / R. Dobbins, B. Pettman // *The Journal of Management Development*. 1997. – V.16 (8). – P. 521-667. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

709. Edge J. Cooperative development: Professional development throughco-operation with colleagues / J. Edge. – Harlow : Longman, 1991. – P. 24-28.

710. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – European Commission. Education and Culture. 2008. – P. 12-54.

711. Frytsiuk V. A. Essence and structure readiness for professional self-development of future teachers / V. A. Frytsiuk // *East European Scientific Journal*. – Warsaw, Poland. # 12, 2016. – part 2. – P. 20-24.

712. Frytsiuk V. A. Meological aspects of research problem of personality's selfdevelopment / V. A. Frytsiuk // *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie* – Nr 2(6). – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. 2016. – P. 15-20.

713. Frytsiuk V. A. Przygotowanie przyszłych nauczycieli pod względem konieczności rozwoju zawodowego i samorealizacji w pracy / V. A. Frytsiuk // *Wshodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)* – Warszawa, Polska, #9, 2016. – P. 115-118.

714. Frytsiuk V. A. Preparation of prospective teachers for professional self-development / V. A. Frytsiuk // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (46), Issue: 97, 2016. – P. 30-33.

715. Häring L. Die Akademie für Lehrerfort bildungin Dillingen / L. Häring // *Dieberufs bildende Schule* 48 (2000)12. – P. 716-723.

716. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. By C. Day, J. Sachs. – Reprinted 2008, 2009. – London : Open University Press. – 320 p.

717. Lalande V. M. Adult self-development during divorce: A qualitative inquiry / V. M. Lalande. 1991. – P. 30-33. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/250149505?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

718. Langkamer K. L. Development of a nomological net surrounding leader self-development / K. L. Langkamer. 2008. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304313836?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

719. Li P. Self-development toward freedom: Understanding self, identity, spirituality, and emancipatory interest / P. Li. 2014. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/1616585047?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

720. Mason L. T. Sexual risk taking and constructivist self development theory / L. T. Mason. 2002. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/276229063?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

721. Marcus O'Donnell. Disruptive Innovations, Blended Learning and Convergent Journalism / Marcus O'Donnell. MAY 1, 2014. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://thecreativecurriculum.com/2014/05/disruptive-innovations-blended-learning-and-convergent-journalism/> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

722. McCollum B. C. Self-development and the spontaneous expression of leadership behaviors / B. C. McCollum. 2000. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304670952?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

723. Millera M.K. Using Constructivist Self-Development Theory to Understand Judges' Reactions to a Courthouse Shooting: An Exploratory Study / M.K. Millera, D.M. Flores, B.J. Pitcher // *Psychiatry, Psychology and Law*. 2010. – V. 17. – No. 1. – P. 121–138.

724. Nick DeSantis. New Media Consortium Names 10 Top Metatrends⁴ Shaping Educational Technology *The Chronicle of High Education* / Nick DeSantis. March 10, 2014. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/new-media-consortium-names-10-top-metatrends-shaping-educational-technology/35234> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

725. Orvis K. A. Supervisory performance feedback as a catalyst for high-quality employee self-development / K. A. Orvis. 2007. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304737253?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

726. Pierre Teilhard de Chardin. *Les Directions de l'avenir* / Pierre Teilhard de Chardin. 1973. – P. 12-18.

727. Reichard R. J. Leader self-development intervention study: The impact of self-discrepancy and feedback / R. J. Reichard. 2006. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/305274893?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

728. Sedikides C. Portraits of the self. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.) / C. Sedikides, A. Gregg // *Sage handbook of social psychology*. – London: Sage Publications, 2003. – P. 118-138.

729. Soehnlein K. M. The relationship of job insecurity, career planning, self-efficacy, goal orientation and the self-development of survivors of a downsizing corporation / K. M. Soehnlein. 1998. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304449305?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

730. Stewart Hase and Chris Kenyon. From Andragogy to Heutagogy / Stewart Hase and Chris Kenyon. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

731. Strong Performers and Successful Reformers in Education : Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

732. Super D.E. Vocational development / D.E. Super. – New York, 1957. – 391 p.

733. Sutcliffe E. In search of a real self: Self-expression and self-development: A descriptive case study / E. Sutcliffe. 1994. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304133665?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

734. Xu Q. A predictive model of employee self development: The effects of individual and contextual variables / Q. Xu. 2007. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/304877259?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

735. Yang C. It makes me feel good: A longitudinal, mixed-methods study on college freshmen's facebook self-presentation and self development / C. Yang. 2014. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://search.proquest.com/docview/1538172072?accountid=174530> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

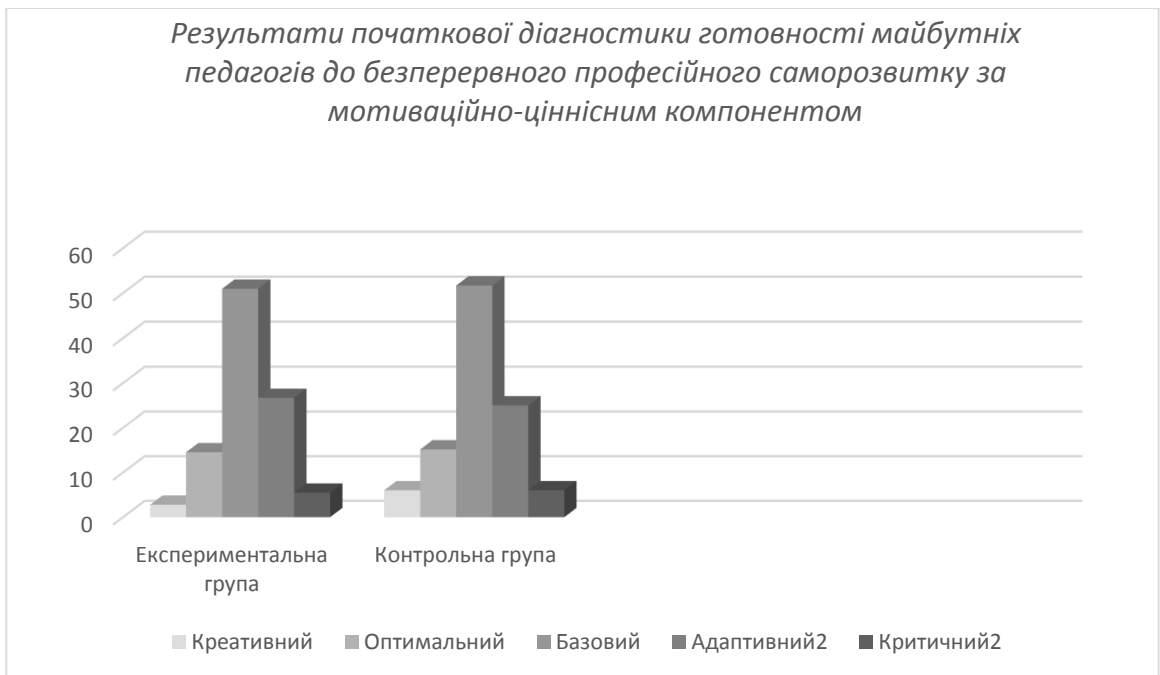
ДОДАТКИ

Додаток А

Теоретичні погляди на структуру «професійного саморозвитку» особистості

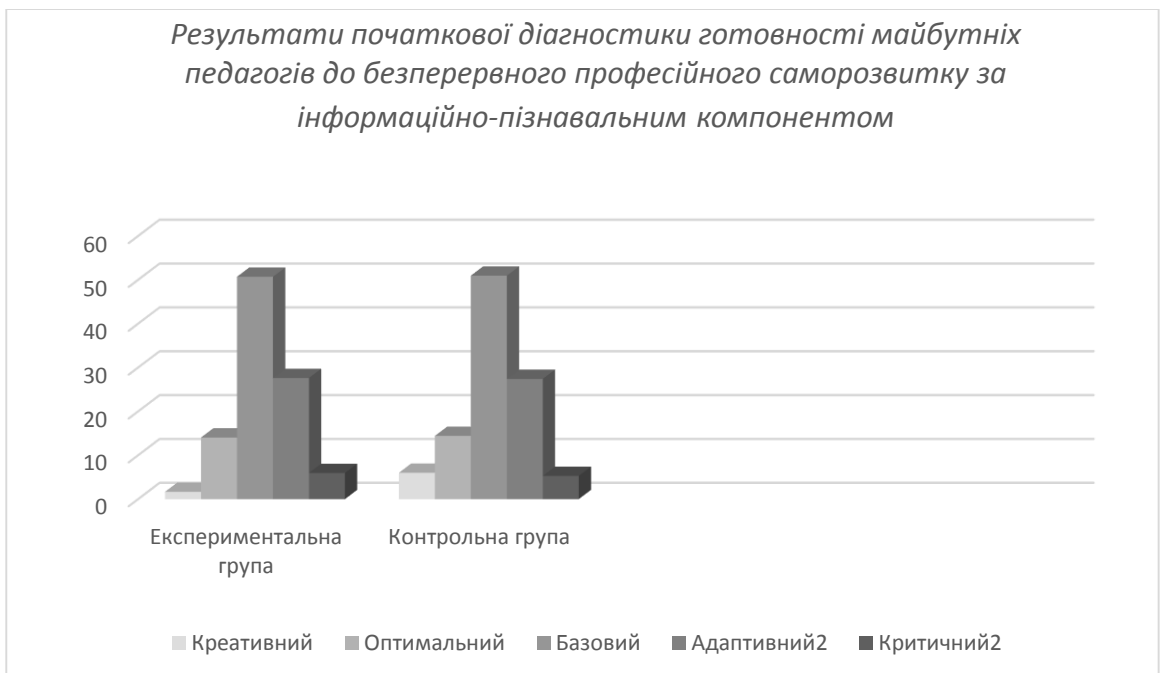
Дослідники	Компоненти (критерії) «професійного саморозвитку»								
	Мотиваційно-ціннісний	Змістово-мотиваційний	ціннісно-орієнтаційний, аксіологічний	Світоглядний	Когнітивний	Праксеологічний	Організаційно-діяльнісний, технологічний	Рефлексивний	Інші критерії
Бондаренко Л. А.		+	+		+		+	+	
Вієвська М. Г.			+	+			+		
Гандабура О. В.					+		+		Емоційний, діалогічний
Горностаї П. П.	+				+				Змістово-оцінний, особистісний, функціональний
Деркач А. О.	+				+				Змістово-оцінний, особистісний, функціональний
Калініна Н. В.								+	Самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізацій
Кокарева Е. О.	+				+		+	+	Творчий, організаційний
Красовська Л. І.			+	+			+		
Масовер Н. Ю.		+					+		
Некрасова С. М.	+				+		+		
Нікітіна Н. І.		+					+		
Осатпчук О. Є.					+		+		
Полоз Г. М.									Самопізнання, самореалізація, самовизначення
Поплавська М. В.	+				+		+	+	
Цокур Р. М.			+		+	+			
Чудіна О. Ю.									
Чурсіна А. С.	+				+		+	+	

Додаток Б
Додаток Б-1



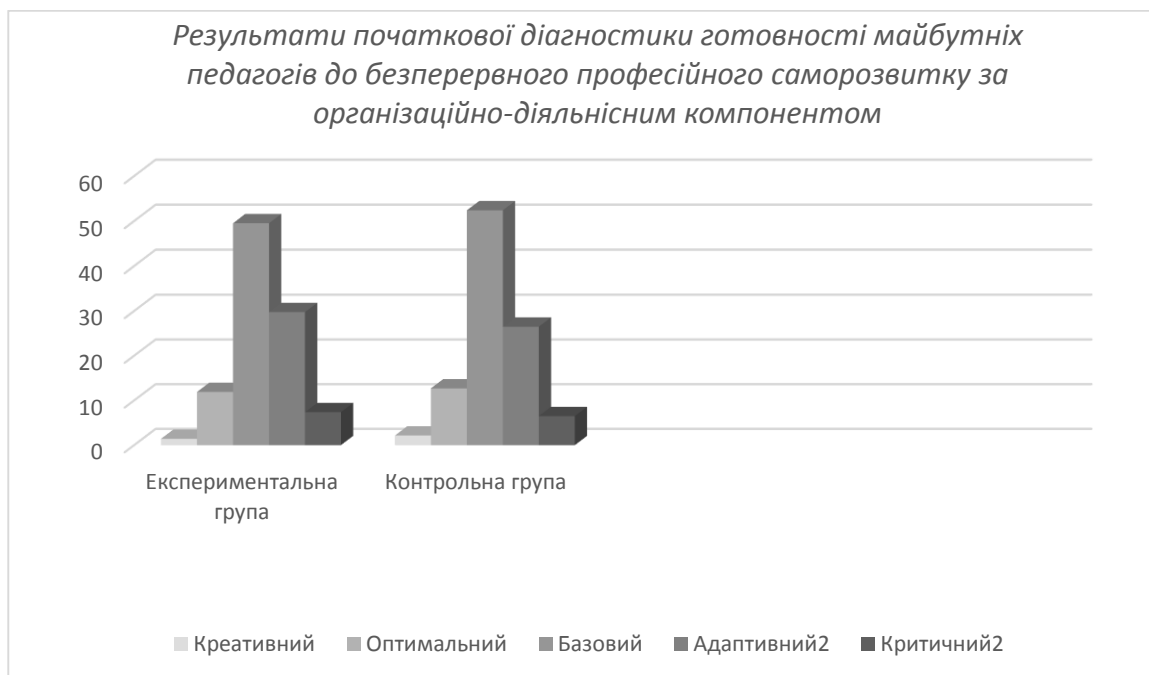
Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним КОМПОНЕНТОМ

Додаток Б-2



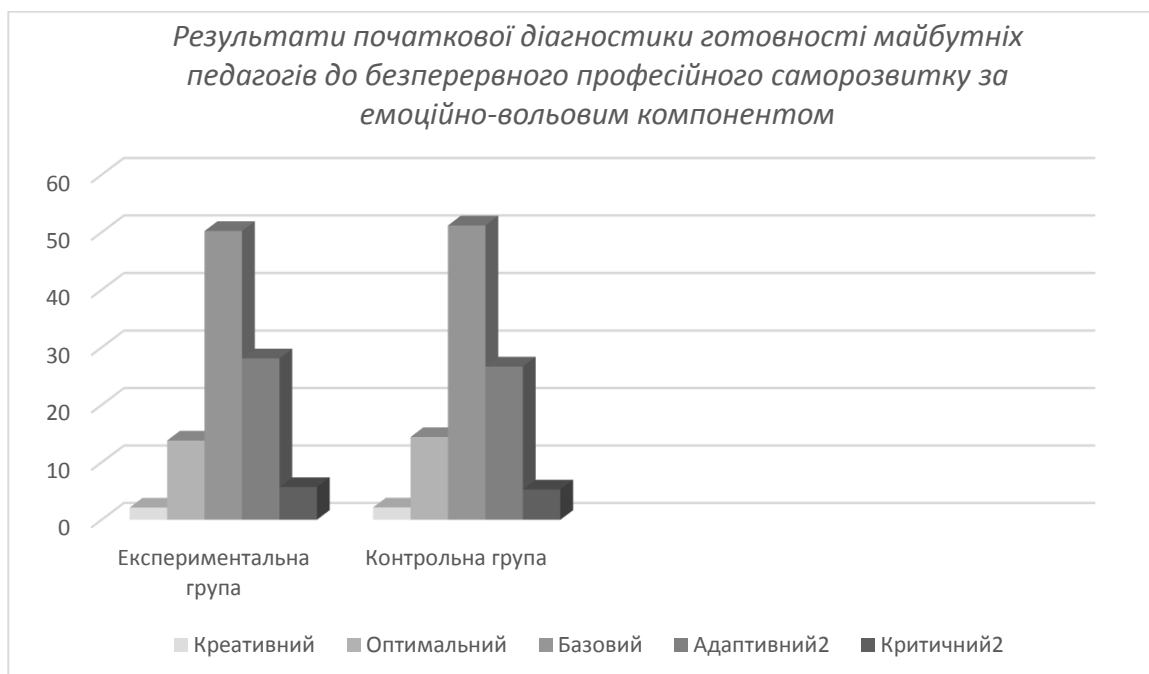
Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за інформаційно-пізнавальним КОМПОНЕНТОМ

Додаток Б-3



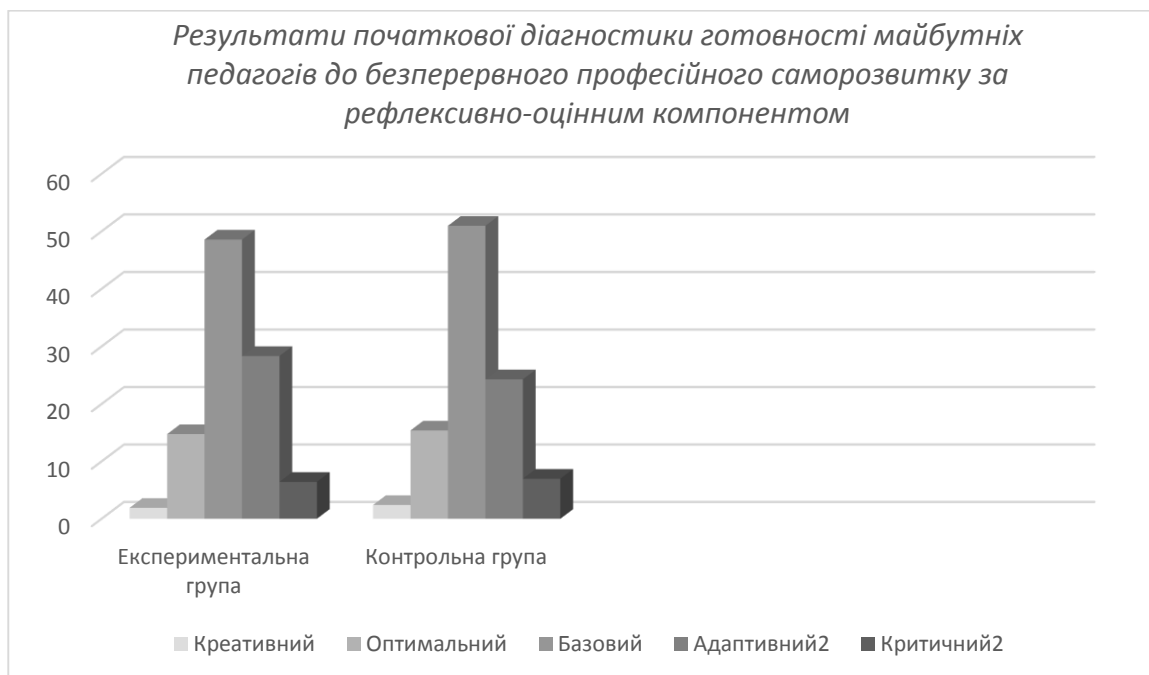
Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за організаційно-діяльнісним КОМПОНЕНТОМ

Додаток Б-4



Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за емоційно-вольовим компонентом

Додаток Б-5



Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за рефлексивно-оцінним компонентом



Рис.1. Рівні готовності за інформаційно-пізнавальним компонентом



Рис. 2. Рівні готовності за організаційно-діялісним компонентом



Рис. 3. Рівні готовності за емоційно-вольовим компонентом

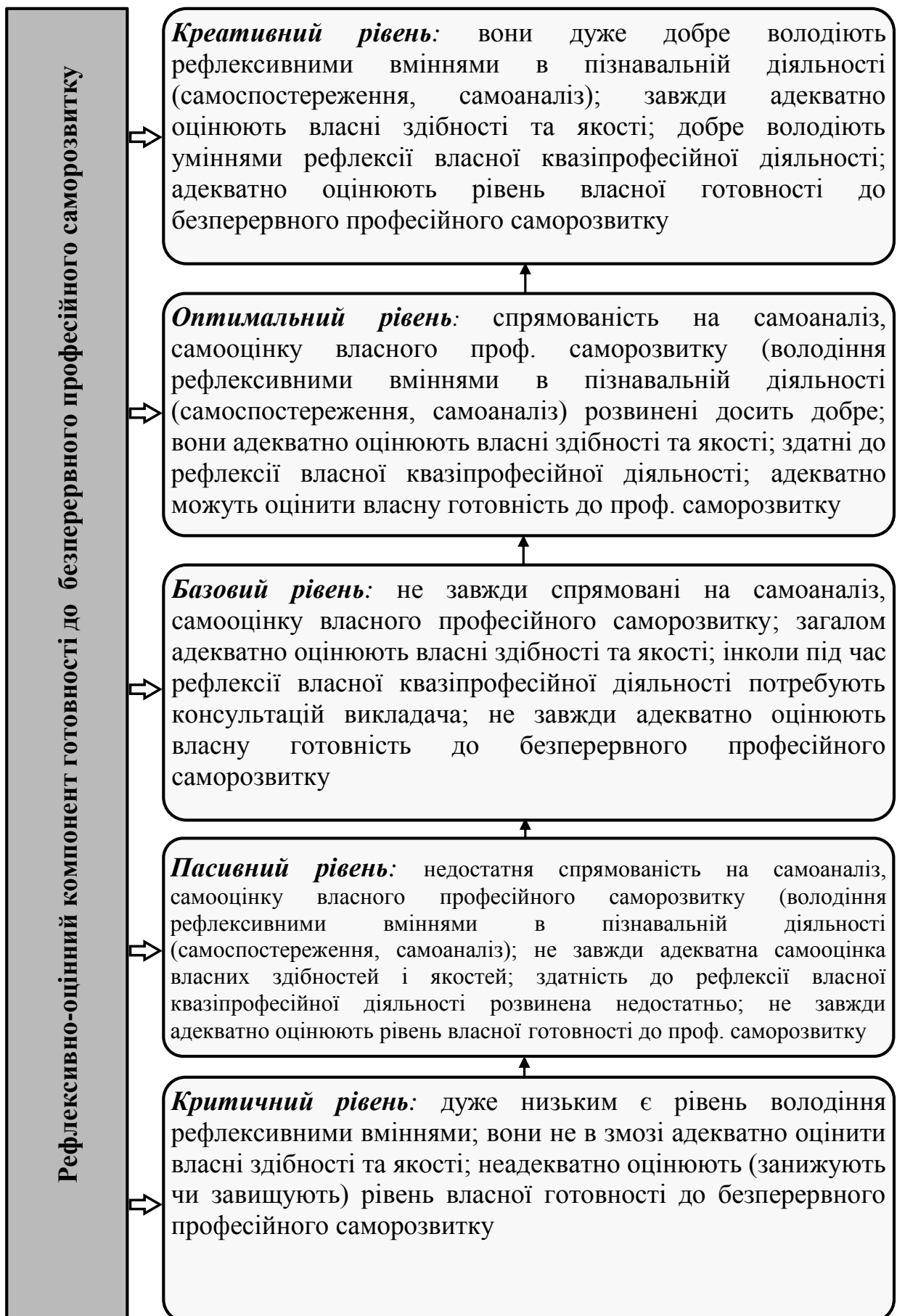


Рис. 4. Рівні готовності за рефлексивно-оцінним компонентом

Головна сторінка персонального сайту

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Персональний сайт
Фрицюк Валентини Анатоліївни

Головна Тести Статті Відеоситуації Ігри

Логін:

Пароль:

Вхід

[Регістрація](#) | [Забули пароль?](#)

За переказом Платона, сім мудреців Стародавньої Греції, зійшовшись у храмі Аполлона в Дельфах, написали на ньому: «Пізнай самого себе!»

Короткий опис

Професійна діяльність педагога надзвичайно різноманітна і передбачити в процесі професійної підготовки у ВНЗ всі її відтинки практично неможливо та й не потрібно. З усіма професійними проблемами протягом усього життя особистість має справлятися самостійно, сформувавши в собі готовність до професійного саморозвитку.

На сайті пропонується підбірка тестів для визначення рівня саморозвитку особистості.

Після авторизації ви зможете оцінити рівень саморозвитку особистості з використанням розроблених тестів, список яких наведено нижче.

Тестова сторінка

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Персональний сайт
Фрицюк Валентини Анатоліївни

Головна Тести Статті Відеоситуації Ігри

Ласкаво просимо, Admin


Вихід

За переказом Платона, сім мудреців Стародавньої Греції, зійшовшись у храмі Аполлона в Дельфах, написали на ньому: «Пізнай самого себе!»

ТЕСТИ 1

1. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку (автор В.Г. Маралов)
2. «Самооцінка впевненості в собі» (автор С. М. Ємельянов)
3. Тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» (за С.В. Ковальовим)
4. Тест «Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти» (методика В.І. Андреева)
5. Методика «Діагностика рівня професійної спрямованості студентів» (Т.Д. Дубовицька)

Тестова сторінка



Пройти ТЕСТИ 1

1. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку
2. Самооцінка впевненості в собі
3. Самооцінка особистості
4. Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти
5. Методика «Діагностика рівня професійної спрямованості»
6. Наскільки Ви організовані?

ТЕСТИ 2

1. Тест на визначення рівня комунікабельності (автор В. Ф. Ряховський)
2. Методика «Потреба в досягненні» (автори: Ю. М. Орлов, В. І. Шуригін, Л. П. Орлова)
3. Самоактуалізаційний тест (САТ)
4. Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (Кузікова С. Б.)
5. Тест «Впевненість в собі» (автор В.Г. Ромек)
6. Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (автор А.В. Карпов)

Статті

Відеоситуації

Наші контакти

Телефон : +380

Email : cre7@mail.ru

Додаток Д

Методика оцінювання готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Показники готовності	Методи діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку
Мотиваційно-ціннісний компонент	
Наявність мети (цілей, програм) професійного саморозвитку	Анкета; «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Кузікова) [464, с. 191-192]
Наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку)	«Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [356]; тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов та ін.) [411]; «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. Маралов) [339]
Наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності	«Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) [164]; анкета (Додаток Д)
Пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху	Тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) [355]; методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) [206]; самоактуалізаційний тест (САТ) [497]
Ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку	Тест «Оцінка здатності до саморозвитку і самоосвіти» В. Андрєєва [22]; «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [71]; самоактуалізаційний тест (САТ) [497]
Інформаційно-пізнавальний компонент	
Системність і глибина фахових знань	Тести, контрольні роботи
Ступінь володіння психолого-	Тести, контрольні роботи

педагогічними та методичними знаннями	
Сукупність знань про основи професійного саморозвитку	Анкета (Додаток Д)
Знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку	Анкета (Додаток Д)
Розвинене логічне і критичне мислення	Методики А. Кареліна: «Кількісні відносини», «Закономірності числового ряду», «Компаси», «Складні аналогії», «Виділення істотних ознак» та ін [71].
Організаційно-діяльнісний компонент	
Пізнавальна й творча активність	«Методика діагностики творчої активності» (розроблена М. Рожковим, Ю. Тюнниковим, Б. Алішевим, Л. Воловичем [357]); спостереження; експертне оцінювання
Уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток	Спостереження; експертне оцінювання
Володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності)	Спостереження; експертне оцінювання
Володіння методами й прийомами професійного саморозвитку	Спостереження; експертне оцінювання
Комунікативні вміння	Тест на визначення комунікативних умінь; тест на визначення комунікабельності (В. Ряховський) [71]
Емоційно-вольовий компонент	
Наявність позитивної «Я»-концепції, впевненість у собі; цілеспрямованість, наполегливість	Тест «Впевненість у собі» (В. Ромек) [485]; «Самооцінка впевненості у собі» (С. Ємельянов) [173]; самоактуалізаційний тест (САТ) [497]

Емоційна стійкість; емоційно-вольова саморегуляція	Методика дослідження вольової саморегуляції (А. Зверькова, Є. Слідман) [313]
Вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація	Техніка самоаналізу та самовизначення (С. Вершловський); «Наскільки Ви організовані?» (автори Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [351]
Здатність до ефективного самоуправління	«Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахов) [430]
Відповідальність за власний професійний саморозвиток	Спостереження; експертне оцінювання
Рефлексивно-оцінний компонент	
Володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз)	Тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер, адаптація А. Бояришникової) [200]
Адекватність самооцінки власних здібностей і якостей	Тест на виявлення рівня самооцінки [57]; тест Кеттела (16 РФ-опитувальник) [71]; тест Л. Бережної [479]; «Самооцінка особистості» (В. Семиченко) [508]
Рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності	«Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпова) [222]
Самостійність й усвідомленість рефлексивних дій	Тест на виявлення рівня самостійності [71]
Адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку	Тест «Самооцінка» (Л. Столяренко) [544]; тест «Самооцінка особистості» (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [351]; адаптований варіант методики Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно- педагогічного саморозвитку» [574]

**Анкета 1 для діагностики готовності майбутніх педагогів до
професійного саморозвитку
(відкриті запитання)**

1. Чому Ви обрали професію педагога? Назвіть, будь ласка, одну чи декілька основних причин.
2. Чи відповідає обрана професія Вашим інтересам і нахилам?
3. Чи чітко Ви уявляєте власні перспективи в обраній професії?
4. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «особистісний саморозвиток»?
5. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «професійний саморозвиток»?
6. У чому, на Вашу думку, відмінність між цими поняттями?
7. Наскільки важливий безперервний професійний саморозвиток для вчителя? Чому? Обґрунтуйте власну думку.
8. Наскільки важливий професійний саморозвиток особисто для Вас?
9. В який період життя людина повинна займатися професійним саморозвитком?
10. Чи доцільно займатися професійним саморозвитком під час навчання у ВНЗ?
11. Які фактори, на Вашу думку, сприяють професійному саморозвитку?
12. Які фактори, на Вашу думку, є перешкодою Вашому професійному саморозвитку?
13. Чи відчуваєте Ви потребу у власному професійному саморозвитку?
14. Чи замислювалися Ви над необхідністю власного професійного саморозвитку?
15. Чи відомі Вам шляхи й засоби для ефективного професійного саморозвитку?
16. Які форми професійного саморозвитку Ви знаєте?
17. Чи вмієте Ви організувати власну самостійну пошукову діяльність?

18. Чи з'являється у Вас бажання дізнатися про себе більше?
19. Чи вважаєте Ви за потрібне щось змінювати в собі?
20. Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти вчитель для ефективної професійної діяльності?
21. Чи всі з цих якостей притаманні Вам?
22. Як Ви вважаєте, чи відповідають Ваші якості, знання й уміння вимогам майбутньої професії вчителя?
23. Які професійно важливі якості Ви б хотіли у себе вдосконалити?
24. Яких якостей Ви хотіли би позбутися?
25. Чи читаєте Ви з власної ініціативи професійно спрямовану літературу?
26. Яка роль самооцінки у професійному саморозвитку?
27. Чи впевнені Ви в собі?
28. Що Ви розумієте під поняттям «Я»-концепція?
29. Які фактори, на Вашу думку, впливають на формування «Я»-концепції особистості?
30. Що Ви розумієте під поняттям «готовність до професійного саморозвитку»?

Додаток Ж-2

Анкета 2 для діагностики готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку*(з варіантами відповідей)*

1. Яке місце у Вашому житті займає професійне самовдосконалення?
 - не замислювався над цим;
 - думав про це, але не займався цим;
 - я постійно працюю над собою;
 - багато разів намагався щось у собі вдосконалити, але результатів не досягнув;
 - вважаю це важливим, але не вмію цього робити;
 - не вважаю це важливим для студента;
 - інший варіант відповіді _____
2. Чи використовуєте Ви під час навчання повною мірою власні здібності й сили?
 - намагаюся використовувати;
 - не завжди використовую;
 - не використовую, переконаний, що можу більше;
 - інший варіант відповіді _____
3. Чи задоволені Ви рівнем власного саморозвитку?
 - не замислювався над цим;
 - задоволений;
 - не задоволений, над цим мені варто працювати;
 - інший варіант відповіді _____
4. Чи займаєтесь Ви професійним саморозвитком?
 - не займаюся;
 - періодично намагаюся;
 - постійно дбаю про це;
 - планую займатися, коли буду працювати;

- інший варіант відповіді _____
5. Чи є у Вас час для професійного саморозвитку?
- у мене немає для цього часу;
 - був би час, якщо б я умів його ефективно використовувати;
 - так, я маю час для власного саморозвитку;
 - інший варіант відповіді _____
6. Чи потрібно займатися професійним саморозвитком під час навчання у ВНЗ?
- потрібно під час навчання;
 - не потрібно під час навчання;
 - потрібно вже під час роботи;
 - інший варіант відповіді _____
7. Чи прагнете Ви самореалізації й майбутній професійній діяльності?
- так, для мене це важливо;
 - ще не замислювався над цим;
 - я думаю, що реалізовуватиму себе в іншій професії;
 - інший варіант відповіді _____
8. Чи відчуваєте Ви потребу в професійному саморозвитку?
- поки-що не відчуваю;
 - відчуваю постійно;
 - інший варіант відповіді _____
9. Чи володієте Ви навичками самоорганізації?
- думаю, що так; - думаю, що ні;
 - інший варіант відповіді _____
10. Чи могли б Ви самостійно скласти програму власного безперервного професійного саморозвитку?
- думаю, що так; - думаю, що ні;
 - я вже маю такий досвід;
 - інший варіант відповіді _____

Додаток 3

Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного
саморозвитку

(адаптований варіант методики Н. П. Фетіскіна)

ІНСТРУКЦІЯ

Оцініть себе за дев'ятибальною шкалою по кожному показнику і визначте рівень сформованості у себе умінь і навичок саморозвитку.

Карта самооцінки готовності до професійного саморозвитку

I. Мотиваційно-ціннісний компонент (5-45 балів)

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Наявність мети професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Наявність потреби в досягненні мети | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Наявність інтересу до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

II. Інформаційно-пізнавальний компонент (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Системність і глибина фахових знань | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Сукупність знань про основи професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Розвинене логічне і критичне мислення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

III. Організаційно-діяльнісний компонент: (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Пізнавальна й творча активність | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. Володіння навичками самоорганізації | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. Володіння методами й прийомами професійного саморозвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. Комунікативні вміння | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

IV. Емоційно-вольовий компонент (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. наявність позитивної «Я»-концепції, впевненість у собі; цілеспрямованість, наполегливість | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. емоційна стійкість; емоційно-вольова саморегуляція | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 3. вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 4. здатність до ефективного самоуправління | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 5. відповідальність за власний професійний саморозвиток | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

V. Рефлексивно-оцінний компонент: (5-45 балів)

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |
| 2. Адекватність самооцінки власних здібностей і якостей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 |

3. Рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Самостійність й усвідомленість рефлексивних дій 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка та інтерпретація результатів

За кожним з п'яти факторів професійного саморозвитку підраховано загальну кількість балів. Про рівень парціальної сформованості й готовності до професійного саморозвитку свідчать кількісні показники, представлені в таблиці.

Кількісні показники готовності до професійного саморозвитку

Номер шкали	Компоненти	Рівні готовності до професійного саморозвитку				
		Креативний	Оптимальний	Базовий	Адаптивний	Критичний
I	Мотиваційно-ціннісний	42-45	31-41	20-30	9-19	5-8
II	Інформаційно-пізнавальний	42-45	31-41	20-30	9-19	5-8
III	Організаційно-діяльнісний	42-45	31-41	20-30	9-19	5-8
IV	Емоційно-вольовий	42-45	31-41	20-30	9-19	5-8
V	Рефлексивно-оцінний	42-45	31-41	20-30	9-19	5-8
	Усього:	210-225	155-205	100-150	45-95	25-40

Додаток К

Запитання, що використовувалися під час інтелектуальної гри

«Педагогічний брейн-ринг»

1. З ім'ям якого давньогрецького філософа пов'язують метод евристичної бесіди і чому? *(Сократ)*
2. Які педагогічні здібності допоможуть педагогу здогадатися, про що учень мовчить? *(перцептивні)*
3. Загальну установку прихильників якої теорії змісту освіти виражають слова відомого фізика М. фон Лауе: «Освіта є те, що залишається, коли все вивчене вже забуто»? *(теорія формальної освіти)*
4. Відповідно до досліджень психологів та педагогів, формула успішного сімейного виховання містить любов та *(вимогливість)*
5. Американський письменник Патрік О.Рурк сказав: «Як виховувати дітей знають всі, крім...» *(крім тих, у кого вони є)*
6. Давньогрецький поет Менандр писав: «Велике благо тому, хто навчився...» *(вчитися)*
7. Про який принцип навчання йдеться у народній приказці: «Краще раз побачити, ніж сто раз почути»? *(принцип наочності)*
8. Кому з видатних вітчизняних педагогів належить фраза: «Я відчув себе справжнім майстром, коли навчився вимовляти слова «Іди сюди» з двадцятьма різними інтонаціями» *(Антон Семенович Макаренко)*
9. Про який принцип виховання стверджує народна мудрість: «Ніщо не дійде до голови, якщо не побуває в серці»? *(емоційність виховання)*
10. Про який психологічний механізм виховання йдеться у народному прислів'ї: «З ким поведешся – від того наберешся»? *(наслідування або ідентифікація)*
11. На думку К. Д. Ушинського, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками у прямому розумінні цього слова, оскільки, крім оволодіння

певними знаннями, вони вимагають... *(уміння застосовувати ці знання на практиці)*

12. Китайське прислів'я стверджує: «Якщо ви заглядаєте на рік уперед – сійте рис. Якщо ви заглядаєте на десять років уперед – садіть дерева. Якщо ж ви заглядаєте вперед на все життя – ... *(виховуйте людину)*

13. Німецький педагог Фрідріх Дістервег писав, що поганий учитель подає істину, а хороший – ... *(навчає її знаходити)*

14. Стверджують, ніби Василь Олександрович Сухомлинський заборонив, щоб його книги, в яких він описував досвід власної виховної діяльності, були в шкільній бібліотеці. Чим можна пояснити таку заборону? *(діти не повинні знати, що вони є об'єктами виховання)*

15. З чого починається мистецтво виховання школяра, на думку українського педагога-новатора В. Шаталова? *(прийняти й полюбити учня таким, яким він є)*

16. Про який принцип навчання йдеться в народній мудрості: «Вчитися – все одно, що плисти проти течії, зупинився на хвилину – і тебе віднесло назад»? *(систематичності навчання)*

17. Перський поет 12 ст. Анварі писав так: «Те, що сам ти знаєш – передай іншим, а те, чого не знаєш ...» *(від інших візьми)*

18. Німецький поет і мислитель Йоган Гете писав: «Немало можна домогтися суворістю, багато – любов'ю, але ще більше ...» *(знанням справи і справедливістю, незважаючи на особу)*

19. Хай запам'ятається бесіда ця славою батька мого так, стверджував Г.Сковорода: головними у вихованні є благо родити; зберегти пташеняті молоде здоров'я та ... що ще Сковорода вважав найголовнішим у вихованні? *(навчити вдячності)*

20. Яке правило мав на увазі російський вчений-історик Татищев: «Усе, що ми несемо дітям і що може вплинути на їхню долю, підлягає перевірці совісті

відповідно до імперативу, який має бути більш суворим, ніж у лікуванні?» (*«Не нашкодь»*)

21. «Учителі, яким діти зобов'язані вихованням, більш пошановані, ніж батьки, яким діти зобов'язані лиш народженням (вважав Аристотель): батьки дарують нам народження, а вчителі – ...» (*гідне життя*)

22. Посередній учитель розповідає, хороший учитель пояснює, кращий учитель демонструє, великий учитель ... (*надихає*)

23. Про який принцип виховання йдеться у висловлюванні Ерми Бомбек: «Дитина найбільше потребує Вашої любові якраз тоді, коли найменше її заслуговує»? (*принцип безумовного позитивного ставлення*)

24. Російський учений Д. Лихачов писав: «Якщо вчений створює сотні нових термінів, – він руйнує науку, десяток – підтримує її, два-три – ...». Що тоді він робить???

(*рухає науку уперед*).

25. Бенджамін Франклін, американський просвітитель, учений, державний діяч стверджував, що є три речі, які піддаються з величезними труднощами, – це сталь, діаманти і ... (*пізнання себе*)

26. Анатоль Франс радив: «Нікому не давайте своїх книг, тому, що більше їх не побачите. В моїй бібліотеці залишились тільки ті книги... Які ж саме ми дізнаємося за одну хвилину. (*які я взяв почитати у інших*)

27. Який принцип навчання відображено у цитаті Канта: «Ми не можемо думати про лінію, не провівши її подумки, не можемо думати про коло, не описуючи його, не можемо уявити собі трьох вимірів, не провівши з однієї точки трьох перпендикулярних одна до однієї ліній»? (*наочності*)

28. Завдяки якому психологічному механізму виховання формується совість, яка (за Фрейдом) приходиться до нас в подібні інших людей (*ідентифікація*)

29. Що, на думку Сухомлинського, є «...плоть і кров моральної переконаності, принциповості, сили духу»? (*почуття*)

Технологічна карта

(перший етап)

Етап	Адаптаційно-ознайомчий
Термін (семестр)	4-й
Мета	Розвиток у студентів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз, самовизначення)
Завдання	Сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного саморозвитку; розвиток потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку), інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку
Зміст	Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін: «Педагогіка»
Орг.-пед. умови	Формування мотивації безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами
Форми, методи (технології)	Методи: проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій та ін. Форми: лекції, практичні, самостійна робота
Засоби	ІКТ та ін.
Результат	Самовизначення, засноване на бажанні займатися професійним саморозвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного саморозвитку; прийняття рішення про необхідність професійного саморозвитку

Технологічна карта

(другий етап)

Етап	Пошуково-інформаційний
Термін (семестр)	4-й
Мета	Активізація інтегративно-теоретичної підготовки студентів, підвищення рівня одержаних професійно спрямованих знань і знань про професійний саморозвиток. Оволодіння проектувальними знаннями й уміннями (самопроекування).
Завдання	Розвиток системності та глибини фахових знань; підвищення рівня володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; набуття знань про основи професійного саморозвитку, про методи, прийоми і форми професійного саморозвитку; розвиток логічного і критичного мислення
Зміст	«Педагогіка», Спецкурс «Безперервний професійний саморозвиток педагога»
Орг.-пед. умови	Залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів
Форми, методи (технології)	Методи: проблемний виклад, аналіз відео-ситуацій та ін. Форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, зустрічі з учителями, індивідуальні консультації
Засоби	Екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти та ін.
Результат	Визначення мети стосовно професійного саморозвитку; розробка індивідуальної програми професійного саморозвитку

Технологічна карта

(третій етап)

Етап	Практично-орієнтований
Термін (семестр)	5-й, 6-й, 7-й
Мета	Розвиток практично-операційної підготовленості студентів, сформованості практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом. Трансформація знань, умінь, навичок в досвід професійного саморозвитку. Самовдосконалення.
Завдання	Розвиток пізнавальної й творчої активності, уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямованості діяльність студентів на професійний саморозвиток; оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного саморозвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я-концепції», впевненості у собі; цілеспрямованості, наполегливості; емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції; вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний саморозвиток
Зміст	«Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»
Орг.-пед. умови	Активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій
Форми, методи (технології)	Методи: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо та ін. Форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції
Засоби	ІКТ та ін.
Результат	Реалізація індивідуальної програми професійного саморозвитку; самовиховання

Технологічна карта
(четвертий етап)

Етап	Контрольно-рефлексивний
Термін (семестр)	7-й, 8-й
Мета	Розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Закріплення на практиці нових способів дій стосовно професійного саморозвитку
Завдання	Розвиток володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватності самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності; адекватності самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку. Розвиток вмінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.
Зміст	«Історія педагогіки», педагогічна практика
Орг.-пед. умови	Інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку
Форми, методи (технології)	Методи: вправи, самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання та ін. Форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації та ін.
Засоби	ІКТ та ін.
Результат	Самоконтроль, самодіагностика готовності до професійного саморозвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного саморозвитку)

Технологічна карта

(п'ятий етап)

Етап	Регулятивно-коригуючий
Термін (семестр)	7-й, 8-й
Мета	Розвиток здатності студентів регулювати й коригувати власний професійний саморозвиток. Прогнозування напрямів подальшого професійного саморозвитку
Завдання	Розвиток умінь вносити корективи, оцінювати загальні результати, визначати нові перспективи і напрями професійного саморозвитку
Зміст	Педагогічна практика
Орг.-пед. умови	Стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку
Форми, методи (технології)	Методи: вправи, самостійна робота та ін. Форми: самостійна робота, гурткова діяльність та ін.
Засоби	ІКТ та ін.
Результат	Самокорекція (уміння коригувати діяльність, спрямовану на професійний саморозвиток)

Робоча програма дисципліни

**БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Для студентів

галузі знань: 0101 Педагогічна освіта

**напряму підготовки: 6. 010104 «Професійна освіта
(за профілем)»**

Вінниця – 2016

1. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 2	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта	Вибіркова	
	Напрямок підготовки: 6. 010104 «Професійна освіта (за профілем)»		
Модулів - 1		Рік підготовки:	
Змістових модулів - 2		3-й	
Індивідуальне науково-дослідне завдання:		Семестр	
		1-й	
		Лекції	
		10 год.	
		Практичні	
		10 год.	
	Лабораторні		
	6 год.		
	Самостійна робота		
	46 год.		
	Індивідуальні завдання:		
	Вид контролю: залік		

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить 36 % : 64 %.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета: ознайомлення студентів з особливостями безперервного професійного саморозвитку вчителя та основними шляхами і прийомами роботи у цьому напрямі; оволодіння методами безперервного професійного саморозвитку.

Завдання: актуалізація у студентів мотивації безперервного професійного саморозвитку, розширення і поглиблення знань з питань професійного саморозвитку та вироблення необхідних умінь щодо проектування власного професійного саморозвитку.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

ЗНАТИ:

- мету, функції та завдання безперервного професійного саморозвитку в діяльності педагога;
- специфіку професійного саморозвитку педагога;
- методику діагностування рівня готовності до професійного саморозвитку;
- методи професійного саморозвитку;
- етапи підготовки до професійного саморозвитку;
- технології професійного саморозвитку;
- специфіку використання різних методів і прийомів професійного саморозвитку

УМІТИ:

- добирати та використовувати діагностичні методики для діагностики тих чи інших показників готовності до професійного саморозвитку;
- діагностувати рівень власної готовності до професійного саморозвитку;
- навчитися обирати методи формування готовності до професійного саморозвитку й застосовувати їх;

- складати програму власного безперервного професійного саморозвитку;
- діагностувати причини утруднень професійного саморозвитку;
- використовувати кваліметричні методики з метою визначення етапів професійного саморозвитку.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 72 години / 2 кредити ECTS.

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Тема 1. Професійний саморозвиток як складний філософський та психологічний феномен

Сутність поняття «саморозвиток». Акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний підходи.

Сутність та особливості професійного саморозвитку.

Взаємозв'язок понять «розвиток» та «саморозвиток»; урахування філософських, психологічних, педагогічних та інших підходів до розуміння сутності цих понять. Проблема саморозвитку особистості у працях давніх філософів, в епоху Відродження, в епоху Просвітництва, у традиційному християнстві, у новій і новітній філософії тощо. Дефінітивний аналіз поняття «саморозвиток» у психології. Ключові ідеї досліджень стосовно саморозвитку особистості науковців: Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, О. Суворов та ін. (місце саморозвитку у процесі розвитку та загалом, у психіці людини); зарубіжних психологів – А. Маслоу, К. Роджерс (в аспекті самоактуалізації); Г. Бортко, С. Братченко, М. Миронова, Н. Колотій, Л. Терлецька та ін. (у контексті проблем психічного здоров'я); П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, Д. Леонт'єв, Т. Титаренко та ін. (проблеми психічного розвитку особистості) та ін.

Теорії професійного розвитку: психодинамічна (З. Фрейд); *сценарна* (Е. Берн; теорія професійного розвитку (Д. С'юпер); теорія професійного вибору (Д. Холланда); теорія компромісу з реальністю (Е. Гінзберг) та ін.

Питання для самоконтролю:

1. Що Ви розумієте під поняттям «саморозвиток»?
2. Що Ви розумієте під поняттям «професійний саморозвиток»?
3. Ключові ідеї стосовно саморозвитку у працях філософів.
4. Ключові ідеї стосовно саморозвитку у дослідженнях психологів.
5. У чому сутність найбільш відомих теорій професійного розвитку?

Тема 2. Особливості безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів

Характеристики саморозвитку особистості: визначеність ієрархії цінностей, що відображає пріоритети загальнолюдських цінностей; розвиток потребово-мотиваційної сфери (як смислового поля особистості), заснованої на особистісній системі цінностей; концептуальне мислення, що зумовлює відповідний світогляд і можливості його поглиблення; розвинена «Я-концепція», як продукт теоретичного осмислення своєї особистості, власних життєвих цілей і предмет цілеспрямованого «формування»; позиція об'єктивного реалізму, тобто адекватного усвідомлення і прийняття своєї відповідальності за себе, своє суспільство, країну в співвіднесенні зі своїми можливостями цю відповідальність нести; стратегія життя, побудована відповідно до особистісних цінностей, домагань, прагнень та індивідуальних можливостей здійснення; зрілість емоційної сфери, морально-естетичного ідеалу, високих почуттів, художнього смаку; соціальна відповідальність особистості, готовність і досвід різноманітної діяльності як виявлення «ступенів свободи особистості»; рефлексивність, висока вимогливість до себе, свідома саморегуляція на рівні самоврядування; наявність активної діяльності «сходження до себе кращого», розвинене «комунікативне ядро особистості» як гарантія компетентності в спілкуванні.

Дослідження В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна стосовно функції саморозвитку, самовиховання й саморегуляції як найважливіших в педагогічній діяльності сучасного вчителя. Функції професійного саморозвитку вчителя: цілеутворювальна, рефлексивна, активної взаємодії й нормативна.

Соціальна (задоволення потреби економіки в кваліфікованих спеціалістах) й особистісна (конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці) детермінація необхідності організації процесу безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Тема 3. Поняття «готовності до професійного саморозвитку»: сутність, ознаки.

Професійна готовність, як інтегративна професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя, що є системою взаємозалежних структурних компонентів, до яких належать особистісні та процесуальні аспекти. Готовність у поєднанні: 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; 2) адекватні вимогам діяльності, професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; 3) необхідні знання, навички та вміння; 4) стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

«Готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з: проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури; корекцією педагогічної діяльності; подоланням бар'єрів; контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури в цілому.

Модуль 2. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Тема 4. Складові «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»

Структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний.

Критерії сформованості готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів (ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку), які конкретизовано у комплексі відповідних показників.

Тема 5. Психологічні механізми, форми, методи, етапи формування готовності до безперервного професійного саморозвитку

Форми саморозвитку: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроектування, самопобудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, самовираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо

Педагогічна технологія формування готовності до професійного саморозвитку як сума і система науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на групу людей. Етапи формування готовності до професійного саморозвитку. Методи й прийоми формування. Творчі завдання.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрийте сутність самопроектування як однієї з форм саморозвитку.
2. Розкрийте сутність самовиховання як однієї з форм саморозвитку.
3. Розкрийте сутність самовираження як однієї з форм саморозвитку.
4. Розкрийте сутність самовдосконалення як однієї з форм саморозвитку.

Тема 5. Етапи формування готовності до безперервного професійного саморозвитку		2	2			10						
Усього годин:		10	10	6		44						

ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ (навчальним планом не передбачено)

6. ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		Д. ф.	З. ф.
1.	Професійно-особистісний саморозвиток педагога	2	
2.	Психологічні механізми саморозвитку	2	
3.	Методи, форми професійного саморозвитку	2	
4.	Технологія підготовки вчителя до професійного саморозвитку	2	
5.	Побудова індивідуальної програми професійного саморозвитку	2	
	Усього годин	10	

7. ТЕМИ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

№	Назва теми	Кількість годин	
		Д. ф.	З. ф.
1.	Діагностика готовності до професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісний; інформаційно-пізнавальний компоненти)	2	
2.	Діагностика готовності до професійного саморозвитку (організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий компоненти)	2	
3.	Діагностика готовності до професійного саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент)	2	
	Всього:	6	

8. САМОСТІЙНА РОБОТА

№	Назва теми	Кількість годин	
		Д. ф.	З. ф.
1.	Безперервний саморозвиток як критерій успішності професійної діяльності вчителя	2	
2.	Професійні цінності педагога: гуманістичні цінності педагогічної діяльності; професійно-моральні цінності; цінності творчої самореалізації; інтелектуальні цінності; соціальні цінності; естетичні цінності. Саморозвиток у структурі професійних цінностей педагога	2	
3.	Поняття «розвиток», «саморозвиток» з позицій філософії, психології, педагогіки.	2	
4.	Психологічні основи процесу розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Л.Виготський, В. Зінченко, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Цукерман та ін.).	2	
5.	Теорії розвитку особистості (теорії навчання, когнітивні, психоаналітичні теорії, теорії «Я» та ін.)	4	
6.	Саморозвиток у різних аспектах: як мета, засіб, явище, стан, зміна, результат, підсумок тощо	4	
7.	Теорії професійного саморозвитку	4	
8.	Вміння організувати своє навчання протягом усього життя (life-long learning), як найважливіша компетенція випускника європейського ВНЗ	4	
9.	Зовнішні і внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні бар'єри саморозвитку	4	
10.	Чинники, що впливають на процес професійного саморозвитку майбутніх учителів	4	
11.	Формування внутрішньої мотивації на професійний саморозвиток	4	
12.	Створення середовища стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя	4	
13.	Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій	4	
	Всього:	44	

9. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ (навчальним планом не передбачено)

10. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- лекція
- бесіда
- педагогічне моделювання
- ділові та рольові ігри
- аналіз педагогічних ситуацій

11. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

- усне опитування
- тестування

12. РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЯКІ ОТРИМУЮТЬ СТУДЕНТИ

№	Назва теоретичних блоків	Кількість балів									
		Лекції	Практичні	Лабораторні роботи	Контрольна робота					Залік	Всього
	Всього по курсу	20	20	30	10						80
	Нормований рейтинг. бал										80
	Залік								20		100

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	
82-89	B		
75-81	C		
67-74	D		
60-66	E		
35-59	FX	незадовільно з	не зараховано з

		можливістю повторного складання	можливістю повторного складання
1-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

13. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Навчально-методичний комплекс.

Навчальний посібник; статті з періодичної педагогічної преси.

2. Мультимедійні презентації до лекцій.

3. Таблиці, схеми.

4. Дидактичний матеріал для практичних занять.

14. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : Балюк І. Б. , 2007. – 351 с.

2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / Бех Іван Дмитрович. – К. : «Академвидав». 2009. – 248 с.

3. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості [Текст] / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2012. – № 1. – С. 30-37.

4. Вієвська М. Г. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. 2011. – № 1. – С. 75-82.

5. Вовок Г. Г. Шляхи самопізнання та саморозвитку у особистості: тренінг [Текст] / Г. Вовок // Психолог. 2009. Жовтень (№ 37). – С. 23-26.

6. Комплект методик для професійного саморозвиття: в 2ч. / сост. Семиченко В. А. – К. : КГПИ, 1991. Ч2. – 32 с.

7. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти [Електронний ресурс] / А. В. Кужельний. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.

2013. – Вип. 108.2. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41

Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 412 с.

8. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х.: Право, 2006. – 256 с.

9. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки / Я. Ю. Москальова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. – Вип. 38. – С. 243-249. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_34.

10. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / Л.З. Сердюк, Т.М. Яблонська, І.В. Данилюк, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 197 с.

Допоміжна

1. Галузяк В. М. Педагогіка [Текст] : навч. посіб. / В. М. Галузяк; М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : "Книга-Вега", 2003. – 416 с.

2. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб. / О. В. Гандабура ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.

3. Дереза І. С. Взаємозв'язок навчання і самоосвітньої діяльності в професійному саморозвитку студентів / І. С. Дереза // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2014. – Вип. 8. – С. 124-127. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_8_38.

4. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. – К.; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.

5. Иванова С. П. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-samorazvitiya-lichnosti-v-svete-filosofskogo-osmysleniya>
6. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009 (1) / Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
7. Ковальчук В. І. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід / Режим доступа: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid>
8. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник / С. В. Кубрак. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96 с.
9. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність у професійному саморозвитку вчителя XIX століття: історико-педагогічний аспект / О. А. Лавріненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2011. – Вип. 14. – С. 105-109. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2011_14_27.
10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 416 с.

Анкета для студентів

(пропонується після завершення спецкурсу)

Шановні студенти! Просимо Вас надати відповідь на такі запитання (потрібне підкреслити):

1. Чи корисним для Вас був запропонований спецкурс?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не знаю.
2. Чи цікавими для Вас були теми спецкурсу?
 - а) так;

б) ні;

в) не особливо.

3. Чи бажали б Ви продовжити вивчення проблеми професійного саморозвитку ? а) так;

б) ні;

в) не знаю.

4. Які теми Ви хотіли б засвоїти глибше?

а) теоретичний матеріал;

б) методи саморозвитку;

в) Ваш варіант відповіді _____.

5. Чи вважаєте Ви достатньою кількість лекцій зі спецкурсу?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

6. Чи достатньо Ви отримали практичних занять?

а) так;

б) ні.

7. Чи ефективним було виконання самостійних завдань?

а) так;

б) ні;

в) важко відповісти.

8. Чи вважаєте Ви достатньою кількість завдань для самостійної роботи?

а) так;

б) ні.

9. Чи достатньо Вам було запропонованої літератури?

а) так;

б) ні.

в) інколи доводилося шукати додаткові джерела інформації.

10. Чи змінилося Ваше ставлення до професійного саморозвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) не суттєво.

11. Чи підвищився рівень Ваших знань стосовно професійного саморозвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) не суттєво.

9. Чи підвищився рівень Ваших практичних умінь і навичок професійного саморозвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) не суттєво.

10. Чи можете Ви здійснити самооцінку власної готовності до професійного саморозвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) важко відповісти.

Зразки написання есе студентами ЕГ

на тему: «Які професійно важливі якості я хочу в себе вдосконалити»

Юлія Г. (студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського), фрагмент: «На мою думку, справжній педагог повинен постійно розширювати свій кругозір, знайомитись з новими методами викладання, саморозвиватися, самовдосконалюватися. Викладання – це щоденна підготовка вчителя до уроків, підбір цікавого матеріалу, зацікавленість своїм предметом, здобуття додаткових знань та головне – вміння легко, доступно і якісно донести усе до дітей. Я б хотіла бути тонким психологом, щоб уміти розпізнавати найкращі якості та схильності учнів і допомогти їм їх розкрити. Хотіла б завжди уміти знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Також хотіла б у себе краще розвинути терпіння, тактовність, стресовитривалість; хочу мати краще розвинені почуття стилю, смаку, міри. Планую постійно знайомитися з сучасними освітніми розробками. Якщо я зможу вдосконалити усі ці професійні якості – зможу передати учням максимум знань, надати їм максимум тепла свого серця й турботи про них».

Дарина Г. (студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського), фрагмент:

«Хтось думає, що завжди буде у школі викладати завчений і не цікавий навіть для себе предмет, а я хотіла б створювати нові методики, нові підходи до навчання і, перш за все, самому навчатися і розвиватися.

Я хочу багато чому навчитися для того, аби досягнути своєї вершини: писати наукові роботи, зустрічатися з цікавими людьми, цікавитися сучасною методичною літературою, розвивати свої риторичні і педагогічні здібності. Цей список можу продовжувати ще довго. Я вважаю, що найголовніше – мати мету, заради якої ти займаєшся цією справою. Перспективи є завжди і в будь-якій професії, головне правильно поставити для себе ціль і покроково досягати її».