

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СМОЛЮК АРТЕМ ІВАНОВИЧ

УДК: 377.011.3-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

А. І. Смолюк

Науковий керівник – **Семенов Олександр Сергійович**,
доктор педагогічних наук, доцент

Луцьк – 2018

АНОТАЦІЯ

Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

У дисертації здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу дозволив розглянути її змістові характеристики з позиції таких наукових підходів: акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, системного. Доведено, що особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

Визначено, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність майбутнього вчителя, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію. Доведено, що освітнє середовище педагогічного коледжу, взаємодія його суб'єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які у ньому відбуваються, здатні впливати на готовність майбутніх учителів початкової школи до професійного саморозвитку. Освітнє середовище

педагогічного коледжу розглядається нами як специфічно організований, гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи; це середовище є цілісною системою формувальних впливів з організаційно-методичними, особистісно-орієнтованими, змістово-технологічними структурними компонентами.

Визначено організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, найважливішими з яких є такі: підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку; використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу; формування насиченого соціально-комунікативного простору через інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів.

Теоретично обґрунтовано й експериментально встановлено компонентну структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, яка складається з когнітивно-пізнавального, операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного компонентів. Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає опанування системою загально-педагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; характеризує обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійного саморозвитку, його функціями, змістом, особливостями, складовими елементами тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. Операційно-діяльнісний компонент є процесуально-методичною стороною професійної підготовки

і включає в себе готовність до застосування отриманих знань на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; опанування професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності. Потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога. Рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності через саморегуляцію та професійну рефлексію. Соціально-комунікативний компонент – це складна система комунікаційних взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу, що виявляється у самопрезентабельності, здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, емпатійності, високій комунікативній культурі.

Теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено ефективність технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, яка є логічною складовою цілісного освітнього процесу педагогічного коледжу і спрямована на формування та розвиток у студентів компонентів досліджуваного феномена.

Доведено, що основними складниками технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту професійно-педагогічної підготовки; інформаційно-предметні та процесуальні компоненти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів); її науково-методичний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат, що відповідає цільовому, змістовому, організаційному, результативному блокам. Експериментально доведено, що реалізація технології формування

готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу відбувалася через запропонований авторський спецкурс, організацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію освітнього процесу; оптимізацію взаємодії в студентській групі; домінування професійних цінностей у педагогічному колективі; спрямованість на майбутній професійний саморозвиток.

Проведено операціоналізацію теоретично обґрунтованих структурних компонентів готовності до професійного саморозвитку та побудовано узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога. Показано, що вираженість таких інтегральних компонентів готовності до професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного є середньою, а когнітивно-пізнавального – високою. Створення організаційно-педагогічних умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитися педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче й інноваційне середовище – соціально-комунікативного. Наведені результати аналізу ефективності формування готовності до професійного саморозвитку за інтегральним показником засвідчують, що в експериментальній групі змінився розподіл студентів за рівнями готовності до професійного саморозвитку.

Виокремлено основні положення про основні напрямки психолого-педагогічного супроводу процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

Ключові слова: професійний саморозвиток, освітнє середовище, педагогічний коледж, готовність до професійного саморозвитку, компоненти готовності до професійного саморозвитку, технологія формування готовності до професійного саморозвитку.

ABSTRACT

Smoliuk A. I. Professional Self-Development of Primary School Teachers in the Pedagogical College Educational Environment. – Manuscript.

Thesis submitted for a PhD degree in Pedagogy, specialty 13.00.04 – Theory and methodology of professional education. – Lesya Ukrainka Eastern European National University. – National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2018.

ABSTRACT CONTENTS

The holistic scientific analysis of the problem of formation of the future primary school teacher preparedness for the professional self-development in the educational environment of the pedagogical college is carried out in the dissertation. Theoretical and methodological analysis of the issues of a future primary school teacher's professional self-development in the educational environment of the pedagogical college, which had been carried out, allowed to consider its content characteristics on the positions of such scientific approaches as acmeological, axiological, andragogical, synergistic, personality-oriented, activity-based, culturological and systemic ones. It has been revealed that personal and professional self-development should be considered in a close relationship, since professional development is a continuation of the general development of a person.

It has been determined that the professional self-development of future teachers of primary school is a conscious self-identifying and self-modeling activity of the future teacher, aimed at improving his/her personality in accordance with the requirements of the future professional activity and self-realization in the social sphere of the profession. The study argues that the educational environment of the pedagogical college, the interaction of its participants, value-based motivational relations and the learning processes on the whole can affect the quality of preparedness of future primary school teachers for their professional self-development. The educational environment of the pedagogical college is considered as a specifically organized, flexible, open, socially rich, dynamic space that stimulates the professional development of the future teachers;

this environment appears as the integrated system of forming influences with organizational and methodical, personally oriented, content-technological structural components.

The emphasis is laid on the organizational and pedagogical conditions favorable for the formation of readiness for the professional self-development of future teachers, the following of which are identified as the most important: support of positive motivation stimulated by the achievements, which satisfy the internal needs of a person in professional self-development; the utilization of the psycho-pedagogical and methodological disciplines content cognitive potential in the formation of a set of didactic-technological knowledge and skills, abilities to integrate all the components of the pedagogical college educational environment (the spatial-subject, cognitive-motivational, psycho-didactic, social and communicative); creating a rich social and communicative space for the participants of learning process interaction aimed at creation of the "situations of success" among the students and thus demonstrating a professional effectiveness positive experience.

The component structure of readiness for the professional self-development of future teachers of primary school, which consists of cognitive-knowing, operational-activitive, needs-motivational, reflexivity-value and social and communicative components, has been theoretically substantiated and experimentally found. The cognitive-knowing component involves mastering of the system of general pedagogical and psychological knowledge, which are necessary for the effective professional self-development of future primary school teachers; characterizes the awareness of future pedagogue with the essence of professional self-development, its functions, content, peculiarities, constituent elements, etc., and reflects the level of intellectual development. The operational-activitive component appeals as the procedural-methodical side of professional preparedness and includes readiness for the application of the received knowledge in practice; high level of pedagogical excellence; mastering of professional techniques and skills; high level of professional activity. The needs-motivational

component provides the development of motivational sphere; forms the positive attitude to professional activity, characterizes the degree of orientation to the professional self-development in the pedagogical activity and the conscious desire to improve oneself personality and oneself activity; reflects the development of volitional qualities, which provide a successful course and performance of activity of future pedagogue. The reflexivity-value component of the professional self-development is based on the value attitude to the ones professional activity through the self-regulation and professional reflection. The social and communicative component makes up the complex system of communicative interconnections between the participants of the educational process and appears in the self-presentation, the ability to subject-subject interaction, empathy, high communicative culture.

The research findings stipulated the development of the pedagogical technology of a future primary school teacher preparedness for the professional self-development, which is the logical integral part of the educational process of the pedagogical college and aimed at the formation and development the components of the investigated phenomenon; the technology effectiveness has been experimentally verified.

It has been proved that the principal components of the technology of formation of future teachers preparedness for professional self-development are: pedagogical goal-setting; informational, subject-based and procedural components of the teacher training (forms, methods and means of training, algorithm of activity of the learning process participants); the scientific-methodological and teaching-methodological support, as well as the pedagogical results obtained after technology implementation, which corresponds to the goals, content, organizational and feedback blocks. The results of the technology implementation effectiveness experimental verification in the pedagogical college educational environment have been obtained through learning the suggested author's special course, the organization of the students independent work, the intensification of the educational process; optimization of interaction in the students group;

the dominance of the professional values in the teachers team; focus on future professional self-development. The key findings of this study contribute greatly to understanding of the basic provisions, aspects and directions of psychological and pedagogical support for the professional self-development process of future primary school teachers in the conditions of the educational environment of pedagogical college.

The operationalization of theoretically grounded structural components of the preparedness for professional self-development has been carried out and the generalized personal profile of the professional self-development of future pedagogue has been built. There was shown, that the expressiveness of such integral components of the preparedness for professional self-development as operational-activitive, needs-motivational, reflexivity-value and social and communicative is the average, and cognitive-knowing component is high. The creation of organizational and pedagogical conditions of educational environment, in which the student has the opportunity to rich the recognition in the team and to be interested in pedagogical activity, reveals various aspects of the needs-motivational component, and creative and innovative environment reveals various aspects of the social and communicative component. The results of the analysis of the formation efficiency of the preparedness for professional self-development by integral indicator confirm the change in the distribution of students in the experimental group by levels of the preparedness for professional self-development.

The positions about the main directions of psychological and pedagogical support of the professional self-development of future primary school teachers in the conditions of educational environment of pedagogical collage have been separated.

Key words: professional self-development, educational environment, pedagogical college, readiness for professional self-development, components of preparedness for professional self-development, technology of formation of readiness for professional self-development.

Список публікацій здобувача
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові
результати дисертації

Монографії

1. Смолюк А. І., Бойчук П. М. Підготовка майбутнього вчителя: правничо-професійний аспект : [моногр.] / А. І. Смолюк, П. М. Бойчук. – Луцьк : Вид-во «Волинська обласна друкарня», 2003. – 126 с.

Статті у наукових фахових виданнях

2. Смолюк А. І. Формування професійної самосвідомості у студентів юридичного коледжу / А. І. Смолюк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – Луцьк, 2015. – № 1 (302). – С. 120–124.

3. Смолюк А. І. Адаптація студентів до умов педагогічного коледжу та їх творчий розвиток / А. І. Смолюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – № 1 (2). – С. 15–19.

4. Смолюк А. І. Філософсько-психологічні підходи до розуміння розвитку творчої особистості в умовах коледжу / А. І. Смолюк // Збірник наукових праць Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука «Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ». – Рівне, 2016. – С. 133–141.

5. Смолюк А. І. Вплив освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи / А. І. Смолюк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – Луцьк, 2016. – № 1 (303). – С. 49–54.

6. Смолюк А. І. Аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект / А. І. Смолюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70) : Тематичний випуск

«Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2016. – С. 480–488.

7. Смолюк А. І. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – № 2 (3). – С. 40–47.

8. Смолюк А. І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47), Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – Budapest, 2016. – P. 47–52.

9. Смолюк А. І. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу / А. І. Смолюк // European humanities studies: State and Society, III, Pomeranian University in Slupsk. – Slupsk, Poland, 2016. – P. 314–326.

10. Смолюк А. І. Емпіричне дослідження індивідуально-особистісних показників сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ, 2017. – № 68. – С. 85–92.

11. Смолюк А. І. Організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету] : Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2017. – № 75. – С. 82–87.

12. Смолюк А. І. Компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – № 57. – С. 432–435.

13. Смолюк А. І. Емпіричне дослідження ролі освітнього середовища педагогічного коледжу як чинника професійного саморозвитку майбутніх

учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів, 2017. – № 34. – С. 57–64.

14. Смолюк А. І. Аналіз ефективності коректувальної програми формування компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2017. – № 2. – С. 96–102.

15. Smolyk A. I. The substantial characteristics of organizational and pedagogical conditions of future primary school teachers' professional self-development / A. I. Smolyk // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 4 (1) (2017). – P. 126–132.

Навчальні програми

16. Смолюк А. І. Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи : програма спеціального курсу для студентів педагогічного коледжу спеціальності 013 «Початкова освіта» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки / автор-упорядник А. І. Смолюк. – Луцьк : ФО-П Покора І. О., 2017. – 24 с.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

17. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Педагогічна кваліметрія у професійній компетенції вчителя // Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах модернізації освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 27 грудня 2005 р. – Луцьк, 2005. – С. 8–12.

18. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Вплив технічних інновацій на формування професійних якостей учителів // Методологічні та методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти у контексті андрагогічних

ідей : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 19–20 вересня 2006 р. – Луцьк, 2006. – С. 216–222.

19. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Інформаційно-комунікаційні технології у структурі педагогічного процесу // Інформаційні технології в педагогічній освіті : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 12–13 грудня 2006 р. – Луцьк, 2006. – С. 13–18.

20. Смолюк А. І. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи // Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 14–15 жовтня 2016 року. – Харків, 2016. – С. 44–46.

21. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи // Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 7–8 жовтня 2016 року. – Київ, 2016. – С. 85–88.

22. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу // Педагогіка та психологія сьогодні: Постулати минулого і сучасні теорії : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 21–22 жовтня 2016 року. – Одеса, 2016. – С. 73–77.

23. Смолюк А. І. Ідентичність як основа професійного саморозвитку майбутнього фахівця // Actual questions and problems of development of social sciences :International scientific-practical conference – June 28-30, 2016. – Kielce. – С. 171-174.

24. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи // Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 3–5 червня 2016 року. – Луцьк, 2016. – С. 162–167.

25. Смолюк А. І. Теоретична підготовка вчителя початкової школи у формуванні готовності до професійного саморозвитку // Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір :

матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 16–17 травня 2017 року. – Луцьк, 2017. – С. 253–256.

26. Смолюк А. І. Дослідження суб'єктивного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи // Сучасний вимір психології та педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 26–27 травня 2017 року. – Львів, 2017. – С. 139–143.

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	27
1.1. Міждисциплінарний аналіз категорій «розвиток» і «саморозвиток» особистості.....	27
1.2. Основні методологічні підходи до проблеми професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи.....	37
1.3. Середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	45
1.4. Структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	57
Висновки до першого розділу.....	72
РОЗДІЛ 2. ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	74
2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	74
2.2. Критеріально-рівнева характеристика готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	93
2.3. Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.....	97
Висновки до другого розділу.....	109

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	111
3.1. Організація та методика експериментальної роботи	111
3.2. Реалізація технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.....	148
3.3. Динаміка готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	161
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	208

ВСТУП

Актуальність теми. Вхідження України в європейський освітній простір, реформування всіх ланок системи освіти актуалізують проблему професійного саморозвитку конкурентоспроможного та висококваліфікованого вчителя початкової школи. Необхідність цих перетворень у професійній підготовці майбутніх фахівців відображена в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Концепції нової української школи, проекті Концепції розвитку педагогічної освіти та в інших нормативних документах. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, здатні навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в полікультурному середовищі та володіти іншими сучасними компетентностями. З-поміж найважливіших з них, задекларованих у Концепції нової української школи, є вміння педагога навчатися протягом життя, яке трактується як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації освітнього процесу (власного та колективного), зокрема, через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати освітні цілі та способи їхнього досягнення, вибудовувати індивідуальну професійну траєкторію, оцінювати й прогнозувати результати діяльності. В умовах сучасної педагогічної освіти необхідним є формування особистості вчителя, який гармонійно поєднував би ініціативність, професіоналізм, творчість, стійкий інтерес до педагогічної діяльності, розвинені загальнолюдські цінності, відповідальність, високий рівень професійної компетентності та культури. Професійна діяльність учителя початкової школи потребує дивергентного мислення, орієнтованого на індивідуальність, креативність, оригінальність, гнучкість та сприйнятливість, саморозвиток і професійне самовдосконалення протягом усього професійного шляху. Професійне

становлення особистості у певній галузі діяльності можливе лише за наявності відповідного ціннісно-мотиваційного ставлення особистості до власного професійного саморозвитку, професійного вдосконалення, системного підвищення рівня професійної підготовки у поєднанні з відповідними організаційно-педагогічними умовами освітнього середовища закладу освіти.

Отже, актуалізовано важливу суспільну та наукову потребу підготовки сучасних учителів початкової школи на засадах професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, здатних реалізувати свій творчий та професійний потенціали. Тому актуальним є дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи з метою їхньої швидкої адаптації, професійної мобільності в умовах переходу України до нових стандартів початкової освіти.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (В. Андрущенко, В. Бондар, О. Будник, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Киричук, С. Кузікова, В. Луговий, О. Падалка, І. Підласий, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сущенко, Т. Титаренко, В. Чайка, Т. Яценко та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку як базового для характеристики цілей, змісту, засобів освіти (О. Бондаревська, Л. Вовк, І. Смолюк, І. Чеснокова, О. Шевнюк та ін.). Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку представлена в наукових працях В. Бондаря, П. Гусака, І. Зязюна, В. Кременя, О. Романовського та ін. Питання взаємозв'язку професіоналізму та розвитку особистості педагога розкрито у працях С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьминої, С. Максименка, Н. Ничкало, Л. Паламарчук, І. Підласого, О. Сухомлинської, М. Шеремет та ін. Окреслено аспекти самореалізації педагога (В. Моляко, Т. Сущенко), його безперервного професійного саморозвитку (Р. Гуревич, Н. Протасова, В. Фрицюк). Вважаючи саморозвиток процесом активної,

позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники О. Биковська, Г. Волинка, І. Зязюн, О. Семенов, Л. Хомич, О. Федій та ін. розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану на творче самовдосконалення закладених на попередніх етапах онтогенезу здібностей, сформованих якостей. Проблеми самоактуалізації та саморозвитку розглянуто в зарубіжних працях Ю. Бабанського, Р. Бернса, Ш. Бюлер, Б. Гершунського, Е. Еріксона, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Сластьоніна та ін.

Спрямованість освітніх систем на професійне самовизначення, самостановлення, рефлексивність, самоусвідомлення, взаємодію учасників освітнього процесу схарактеризовано у працях О. Вербицького, В. Зінченка, М. Корця, В. Краєвського, Н. Кузьминої, О. Матвієнко, Г. Падалки, Г. Селевка, В. Сиротюка, І. Якиманської та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях українських науковців приділяється значна увага підготовці майбутніх учителів загалом, зокрема, змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Підласий та ін.), удосконаленню технологій навчання майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, П. Гусак, О. Комар, Ю. Мальований, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Сущенко та ін.), розвитку творчої особистості фахівця, а також створення умов для самореалізації, самоорганізації та самовиховання (І. Зязюн, Н. Кичук, О. Пехота, С. Сисоєва, І. Титаренко, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, В. Шахов).

Вплив освітнього середовища закладу освіти на професійну підготовку майбутніх учителів досліджувались А. Бондаревською, М. Братко, Р. Вайнолою, О. Комаровською, О. Писарчук, О. Смолінською, О. Федій, А. Цимбалару, О. Ярошинською та ін.

Проблемам підготовки фахівця в умовах педагогічного коледжу присвячені праці К. Бабак, П. Бойчука, О. Брюховецької, О. Літовки, Т. Лободи, І. Луцик, В. Михальської, О. Слободян та ін.

Не применшуючи здобутків учених щодо окресленої проблеми, вважаємо за доцільне більш повно розглянути в науковому дискурсі проблему професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Важливим аспектом особистісно-орієнтованої освіти є створення і впровадження спеціальних програм індивідуальних траєкторій професійного саморозвитку, що стимулюють пошукову активність студента в опануванні способами і методами здійснення цього процесу. Аналіз досвіду теоретичних узагальнень та актуального стану діяльності педагогічних коледжів з проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи виявив низку суперечностей між:

- суспільною потребою в педагогах початкової школи з усвідомленням необхідності професійного саморозвитку, здатних відповідати зростаючим освітнім вимогам до учасників освітнього процесу, та відсутністю належної мотивації студентів педагогічного коледжу до розв'язання цієї потреби;

- прагненнями викладачів педагогічних коледжів забезпечувати підготовку до професійного саморозвитку майбутніх педагогів початкової школи та недостатнім концептуально-теоретичним обґрунтуванням цього процесу;

- необхідністю формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та недостатнім використанням потенціалу освітнього середовища сучасного педагогічного коледжу.

Актуальність окресленої проблеми, її соціальна значущість, відсутність ґрунтовного експериментального дослідження зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є частиною Комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Актуальні проблеми сучасної української школи в контексті

інтеграції в європейський освітній простір», затвердженої Вченою радою Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 2 від 21.10.2014).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 24.12.2015) та схвалено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29.03.2016).

Мета дослідження – обґрунтувати й експериментально перевірити технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

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

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з'ясувати суть основних дефініцій дослідження.

2. Охарактеризувати структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

4. Змодельовати процес та розробити технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

5. Експериментально перевірити ефективність технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі.

Предмет дослідження – формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація теоретичних положень і методичних основ щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з метою визначення сутності та структури його професійного саморозвитку; визначення критеріїв, показників та рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу; прогнозування, моделювання й узагальнення теоретичних і дослідних даних для обґрунтування технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу; *емпіричні*: педагогічне спостереження, самооцінка, опитування, анкетування, бесіда, діагностичні методики для визначення рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців початкової ланки освіти; педагогічний експеримент, що забезпечив перевірку ефективності запропонованої технології; *математичної статистики*: регресійний аналіз, *t*-критерій Стьюдента, *U*-критерій Манна-Уїтні для обробки кількісних даних експерименту, доведення його достовірності й об'єктивності.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше*: обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу на засадах організаційно-педагогічних умов: підтримки позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості в професійному саморозвитку; використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-

предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу; формування насиченого соціально-комунікативного простору через інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів;

– *змодельовано* процес формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу, що складається з: державно-суспільного замовлення; організаційно-педагогічних умов освітнього середовища педагогічного коледжу; технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу, яка включає: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний та результативний блоки; принципи підготовки фахівця; взаємопов'язані етапи (інформаційно-ознайомлювальний, операційно-діяльнісний, інтеграційно-систематизуючий); форми (лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику, науково-дослідну роботу) і методи (інтерактивно-пошукові, дослідницькі, моделювання, ділові ігри, тренінги, проектування професійної діяльності); критерії (компетентності у професійному саморозвитку, професійної активності, мотивації досягнень, професійної рефлексії, комунікативної культури) і показники визначення рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку (високий, достатній, низький);

– *поглиблено уявлення* про змістові характеристики компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи;

– *набули подальшого розвитку* положення про основні напрями психолого-педагогічного супроводу процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Практичне значення дослідження вбачаємо в упровадженні в освітній процес педагогічних коледжів авторського спецкурсу «Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи». Результати дослідження можуть бути використані викладачами, науково-педагогічними працівниками у професійній підготовці майбутніх фахівців початкової ланки освіти, а також учителями-практиками, які працюють над проблемою розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності, студентами для проектування власного професійного шляху в системі підвищення кваліфікації.

Основні положення та **результати дисертації впроваджено** в освітній процес педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01/03/78 від 27.04.2017 р.); Луцького педагогічного коледжу (довідка № 316 від 19.06.2017 р.); Вищого комунального навчального закладу «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського» (довідка № 202 від 19.06.2017 р.); Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 142 від 30.06.2017 р.); Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 220 від 10.07.2017 р.); Комунального вищого навчального закладу «Запорізький педагогічний коледж» (довідка № 20 від 10.07.2017 р.).

Особистий внесок здобувача. У наукових працях, написаних у співавторстві, внесок здобувача полягає в тому, що: у монографії [224] авторові належить підготовка розділу 2 «Технологія формування професійних якостей в майбутніх вчителів» та розділу 3 «Педагогічна технологія пізнання»; у [226] здобувач обґрунтовує можливості методів педагогічної кваліметрії, за допомогою яких оцінюється міра професійної орієнтації на здобуття професійної освіти, ступінь соціалізації студентів коледжу; у [227] здобувачем обґрунтовано необхідність і шляхи формування мотивації самоосвіти і позитивних установок на засвоєння необхідного матеріалу, створення умов спонукання до систематичної самостійної роботи,

планування бюджету часу, організації самостійної підготовки учителів; у [228] автором розроблено шляхи підвищення рівня аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів як обов'язкового компонента освітнього процесу з використанням методу мультимедіа-проектів.

Зазначені наукові ідеї належать дисертантові, всі сформульовані положення та висновки обґрунтовано на основі його особистих досліджень, доробок здобувача становить не менше 50 відсотків.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження виголошувалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків, 2016); «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2016); «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2016); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2016); «Actual questions and problems of development of social sciences» (Kielce, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2017); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2017); *всеукраїнських*: «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах модернізації освіти» (Луцьк, 2005); «Методологічні та методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти у контексті андрагогічних ідей» (Луцьк, 2005); «Інформаційні технології в педагогічній освіті» (Луцьк, 2005).

Публікації. Основні положення та результати дисертації висвітлено у 26 наукових працях, серед яких: 1 монографія, 1 навчальна програма, 12 статей у наукових фахових виданнях України, 2 статті у міжнародних наукових фахових виданнях, 10 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків,

списку використаних джерел (286 найменувань, із них 10 – іноземними мовами), 8 додатків на 26 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 233 сторінки, з них 8 сторінок анотації та 176 сторінок основного тексту. Робота містить 11 таблиць і 17 рисунків, зокрема, один – на повній сторінці.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ
ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

1.1. Міждисциплінарний аналіз категорій «розвиток» і «саморозвиток» особистості

Науковий аналіз будь-якого явища, насамперед, починається із визначення методологічних засад дослідження. Як вважає С. Гончаренко, методологія – це загальна система теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження [63, с. 88]. Теоретико-методологічна основа дослідження розкривається за певними рівнями. Перший рівень – загальнонауковий, світоглядний – філософські знання, які є філософською основою дослідження. Другий рівень – загальнонаукова методологія. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, сукупність методів, методик і процедур, які застосовуються в конкретній галузі знань [63, с. 88].

Складність проблеми професійного саморозвитку полягає в тому, що вона є об'єктом вивчення багатьох наук, тобто має міждисциплінарний характер. Проте для з'ясування категоріального апарату дослідження та розуміння його концептуального змісту, насамперед доцільно глибше розкрити зміст основних понять. Вихідним є поняття «розвиток», яке і вважаємо за необхідне розглянути в першу чергу. Зазначене поняття широко розглядається у психології та педагогіці. Так, науковці Л. Виготський, Л. Кравченко, О. Леонтьєв, Н. Сеньовська на перший план висувають проблеми складності, стадійності, і багатовимірності проблем психічного розвитку людини, проблеми рушійних сил, закономірностей і детермінант розвитку, критеріїв і механізмів [57; 114; 126; 196]. Н. Кузміна та О. Іонова наголошують на проблемах цілеспрямованості процесу розвитку, формування

необхідних передумов для появи якісних психічних утворень [123; 89]. Проблема професійного саморозвитку перебуває у площині обох наук, позаяк якісні утворення психіки, необхідні професіоналові, слід формувати в процесі професійної підготовки, а також налагодити системність умов і чинників, здатних посприяти професійному саморозвитку.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що процес розвитку – це рух, що має певну спрямованість і тенденції, що призводять до незворотних якісних змін у структурі об'єкта, до «виникнення нових структурних складових об'єкта – елементів, зв'язків і залежностей, що складають його структуру» [60, с. 62–63].

У філософських дослідженнях аналіз сутності поняття «розвиток» ґрунтується на діалектичному вченні Гегеля і визначається як процес і результат цілісної системи змін [60, с. 47]. Водночас будь-яка зміна виступає як передумова, момент, продукт, спосіб, фаза процесу розвитку і «існує не інакше, як у тому зв'язку, який призводить до розвитку», тобто обумовлює оновлення. У психолого-педагогічній літературі під розвитком розуміється процес зміни у свідомості та поведінці особистості (І. Пальшкова) [160], особистості до себе, природи, соціуму (Дж. Кугл) [285]. Процес змін включає якісні перебудови у психіці, появу нових мотивів та інтересів, стійких характеристик у психічних станах людини, які починають позитивно впливати на процес набуття нових психічних властивостей особистості. Однією з основних умов формування новоутворень в особистості, на думку Л. Анциферової, є включення людини в значущі для неї діяльність і відносини [10].

Отже, процес розвитку – зумовлений і разом із тим активний саморегулювальний процес. Це внутрішньо необхідний рух, в якому зовнішні спонуки (навчання, виховання) завжди діють через внутрішні умови. Більшість науковців розглядають людину як суб'єкт власної активності та життєдіяльності, а процес розвитку вважають саморозвитком (К. Абульханова-Славська [2], Л. Анциферова [10], Г. Балл [14],

Н. Бондаренко [34], М. Боришевський [36], Г. Костюк [111], С. Кузікова [121], С. Максименко [131], Т. Титаренко [235] та ін.).

Розвиток і саморозвиток – це, по суті, тотожні поняття, які є психологічним механізмом «людинотворення». Таким чином, постає ключове протиріччя, що виступає рушійною силою розвитку, – між заданим і необхідним рівнями психосоціальної зрілості зростаючої людини, задає енергію самовпливу в процесі будь-якої діяльності, визначає поглиблення самопізнання, самоосмислення, актуалізує ціннісне самовизначення, служить розгортанням цілепокладання, створює смисловий простір само творення (Б, Ананьєв, В. Андрущенко, Л. Анциферова) [6; 8; 10]. Категорія «розвиток» тісним чином пов'язана з категорією «саморозвиток». Частина слова «само», на думку Л. Рувинського, не заперечує ролі людини в розвитку власної особистості, не відокремлює її від соціальних умов, що завжди впливають на цей розвиток, а підкреслює, що цей вплив здійснюється в процесі саморуху психічних процесів, сил [189, с. 21]. У Новому тлумачному словнику української мови міститься таке визначення цього поняття: «саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил» [151].

Проблема саморозвитку особистості має тривалу історію свого вивчення у різних науках про людину: філософії, психології, педагогіці та ін. У філософії поняття «саморозвиток» трактується як перехід на більш високий ступінь організації і є властивістю як організму, так і суспільства виховувати саму себе. В історико-філософському контексті, опираючись на праці Л. Циरेвої і А. Ісаєва, можна виокремити дві різні філософські орієнтації – есенціалістичну і екзистенціалістичну [257; 91]. Ці орієнтації ґрунтуються на протилежних концепціях людини і людської свободи. Есенціалістичні концепції представлені поглядами Аристотеля і його послідовників, які вважали, що саморозвитку належать ті риси, властивості або здібності людини, які констатують її сутнісну природу. З огляду на це,

есенціалістичний підхід позбавляє людину права на керування власним буттям. Погляди екзистенціалістів розвивалися у руслі персоналізму та екзистенціалізму. Вихідною тезою напрямку є не людська природа, а людське існування. Звідси – розуміння того, що людина має визначати себе і своє формування сама. Отже, у філософському контексті поняття «саморозвиток» розглядають невіддільно від дослідження розвитку людини загалом.

У педагогічних дослідженнях найбільш близьким до поняття «саморозвитку» є категорії «самовдосконалення», «самовиховання». В умовах запровадження інновацій у сфері освіти, у першу чергу в умовах гуманізації освітнього процесу, посилюється роль психологічного підходу до розуміння змістової складової зазначеного процесу. Поняття «саморозвиток» і близькі до нього поняття стають все більш персоніфікованими. Домінуючим стає вплив таких напрямів у педагогічній діяльності, як педагогіка співробітництва та педагогіка співтворчості. Визнання задекларованим раніше індивідуальним підходом до учнів необхідного інтересу до особистості учня з боку педагога та власної особистості додає нового змісту педагогічній діяльності.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, у визначенні поняття «саморозвиток» у педагогіці домінує процесуально-організаційний підхід. Він об'єднує розуміння особистісних і професійних самозмін як внутрішньо й зовнішньо організованих процесів (саморозвиток як педагогічна технологія). Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який і є педагогічним процесом, а неорганізований розуміється як стихійний вплив соціального середовища. Дефініція «зовнішньо організований саморозвиток» є не зовсім змістовно коректною, позаяк змінитися можуть тільки умови й чинники саморозвитку в педагогічному процесі, а процес саморозвитку розпочати може особистість тільки на підставі власного внутрішнього прагнення і завдяки власним вольовим зусиллям (мотиваційний компонент, вольовий). Важливим є розуміння поведінки особистості як реакції на дію зовнішніх чинників:

людина може сприйняти зовнішній вплив (за умови зовнішньої значущості та посилення внутрішньої напруги між внутрішніми структурами: бажаним і дійсним), може ігнорувати, заблокувати (як прояв механізмів психологічного захисту), а може діяти всупереч. У своїй дослідницькій позиції ми спиралися на праці відомих психологів Г. Костюка і С. Рубінштейна, в яких розкривається загальний принцип детермінізму, сутність якого полягає у тому, що дія зовнішніх умов пояснюється особливостями їхнього відображення в особистості як цілісній системі внутрішніх умов.

Слід зауважити, що в зарубіжній науковій термінології немає чіткого розмежування між категоріями «саморозвиток», «самореалізація», «самоактуалізація». Ці терміни у своїх роботах використовують такі психологи гуманістичного напрямку, як А. Маслоу [138], К. Роджерс [186], опираючись на філософські підходи до проблеми саморозвитку, не наводять ні власних дефініцій, ні механізмів цього феномена. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволяє виявити ряд сутнісних особливостей, що вкладаються в поняття «особистісний саморозвиток», і дати певне уявлення про його можливі рушійні сили. Для з'ясування умов мотиваційної готовності людини до саморозвитку звернемося до особистісно-центрованої концепції К. Роджерса [186], в якій автор надавав великого значення мотиваційній силі, тенденції самоактуалізації, яка позитивно діє на удосконалення особистісних характеристик. Прагнення до вдосконалення дослідник вважав вродженим і розглядав як центральне джерело енергії в організмі людини [186, с. 123]. На думку вченого, тенденція актуалізації спрямована не стільки на збереження життєвих процесів і пошук комфортного стану, скільки на підвищення напруги, на потребу саморозвитку. «Людиною керує процес зростання, – пише К. Роджерс, – в якому її особистісний потенціал приводиться до реалізації, і в якому сутність життя» [186, с. 124]. Важливим, на нашу думку, є обґрунтування готовності до саморозвитку саме у студентському віці. Даючи оцінку особистісних характеристик, К. Роджерс використовує термін «повноцінно функціонуюча

людина», вважаючи, що такі люди активно реалізують свій потенціал, свої здібності, задатки, прямують до висот самопізнання, відкривають нові сфери своїх переживань. Головною рисою таких людей, за К. Роджерсом, є «відкритість до переживань». Саме молоді люди в юнацькому віці більш відкриті до тілесних і духовних переживань, здатні слухати себе, свідомо прогнозувати свій подальший розвиток. Таким чином, уявлення про саморозвиток особистості в сучасних зарубіжних теоріях (А. Маслоу [138], К. Роджерс [186]), які переважно мають описовий (феноменологічний) характер, і базуються на гуманістичному підході. Усім їм властиве розуміння саморозвитку (самоактуалізації) як вродженої властивості людини, хоча не викликає сумнівів, що глибинна суть людської природи неоднозначна у своїх проявах. При цьому не можна применшувати роль зазначених концепцій для вирішення сучасних психолого-педагогічних проблем.

Важливим для нашого дослідження є аналіз концепції провідної діяльності суб'єкта, яка була панівною в радянській науці багато років (Л. Божович [31], О. Леонтьєв [126]). Процес розвитку почав розглядатися як процес саморуху суб'єкта, завдяки його діяльності. Найважливіший фактор і результат розвитку – досягнення такого рівня, коли він стає саморозвитком, коли дитина з «об'єкта зовнішніх впливів» перетворюється на «суб'єкта життя, суб'єкта розвитку». В концепції С. Рубінштейна [187, с. 33] суттєвим є розуміння розвитку особистості людини як становлення, тобто як виникнення у неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження.

Зосереджуємось на розумінні розвитку людини як процесу становлення, тобто як виникнення в неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження. Важливим є також розуміння її розвитку через взаємодію, діалектику суб'єкта і об'єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Для С. Рубінштейна людина – це істинний суб'єкт саморозвитку і творчості. Саме загальні положення філософсько-

психологічної концепції С. Рубінштейна, згідно з якою зовнішні причини діють через внутрішні умови, є визначальними для з'ясування умов і механізмів становлення суб'єкта саморозвитку. «Все в психології особистості, яка формується, так чи інакше, зовнішньо зумовлене, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів. Закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього має слідувати справжнє розв'язання важливої проблеми навчання, розвитку і виховання» [187, с. 33].

На те, що особистість сама є творцем свого світу, наголошує Л. Божович, яка акцентує на тому, що процес становлення особистості поступово звільняє її від безпосереднього підкорення впливам середовища і перетворює на активного творця як цього середовища, так і власне самої себе [31].

Говорячи про сутність самовиховання, погоджуємося з думкою Л. Божович про те, що, поки соціальні вимоги не ввійдуть у внутрішній зміст самосвідомості особистості, поки вони не стануть особистісними потребами (мотивами), вони не перетворяться на фактори розвитку. Власними ж потребами вони стануть тоді, коли їхнє виконання забезпечить їй збереження не тільки зовнішнього становища, але й внутрішньої позиції.

Теза С. Рубінштейна про те, що для саморозвитку і самореалізації важливим є збіг суспільних процесів і життєвого шляху особистості, стала ключовою для подальших наукових концепцій. Процесуально-динамічний підхід (К. Абульханова-Славська [2], Л. Анциферова [10] та ін.) надав можливість здійснювати аналіз «змін» і «розвитку» особистості в «русі» її життєдіяльності. Особистість почала вивчатися як суб'єкт активності, здатний до ініціативи та відповідальності.

Аналізуючи положення гуманістичної психології про людину як суб'єкта відносин, яка здатна на самовдосконалення, самореалізацію та самоорганізацію, К. Абульханова-Славська розглядає особистісний саморозвиток як внутрішній процес самозаміни системи внаслідок

дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху. Саме ця самозаміна відіграє роль головного внутрішнього механізму індивідуально-особистісного розвитку. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток. При цьому система, що розвивається, має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати себе [2; 3]. Важливою для нашого дослідження є визначена в роботах К. Абульханової-Славської основна концептуальна схема розвитку особистості, яка пов'язується з простеженням життєвого «руху», в процесі якого відбуваються зміни людини. На думку вченої, «епоха лише створює можливість розвитку, а реалізує її сама особистість». Не самі собою потреби і здібності спонукають активність особистості, а особистість виступає організатором свого життя» [3, с. 39–40]. Підтримуємо думку Л. Анциферової, яка вважає, що основним способом буття людини є розвиток. Розвиток визначає основну потребу людини як універсальної родової істоти – постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно проектує себе у своє майбутнє, що слугує основним мотивом її розвитку. Бажання досягнути майбутнього і є мотивом розвитку [10]. Фундаментальні праці в розумінні процесу розвитку і саморозвитку представлені в науковій школі Г. Костюка [111]. Дослідник розглядав становлення особистості як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес «саморуху», що викликано внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості від нижчих до вищих форм взаємодії із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої сильні та слабкі сторони, особистість прагне до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку виявляється в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, можна «зрозуміти психічний розвиток

особистості не як якийсь інертний процес, що підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як «саморух», спонтанний і внутрішньо необхідний рух» і побудувати істинно наукову теорію розвитку особистості [111, с. 146–147].

У зазначеному розрізі наукової думки найбільш помітним є єдність психолого-педагогічного погляду на проблему розвитку і саморозвитку особистості. Г. Костюк підкреслював, що розуміння розвитку як саморуху не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Саме аспект виховання розглядався вченим як провідна умова розвитку особистості. Лише при «виховній зумовленості» розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її самодіяльність і спонтанність [111].

Важливими для нашого дослідження виявилися погляди вчених на природу самовиховання (М. Боришевський [36], В. Слободчиков [201], Г. Цукерман [255], В. Шахов [269]). Потреба у самовихованні формується у результаті самопізнання та усвідомлення розбіжностей реального «Я» та ідеального образу себе в майбутньому (М. Боришевський).

Заслуговують на увагу погляди В. Моргуна, який запропонував моністичну концепцію багатовимірного розвитку особистості [143]. Вчений аналізує зміни особистості у трьох категоріях – «становлення», «розвиток», «формування». Під становленням він розуміє незавершеність процесу розвитку особистості в онтогенезі, тобто зародження нового, його вдосконалення, прогрес. Процес «формування» особистості відбувається у зв'язку із змінами під впливом активних соціальних структур (організованих і неорганізованих). У формуванні особистості провідна роль належить навчанню і вихованню, проте воно нівелює ефект «спонтанності». Справді, поняття «розвиток» стосується таких систем, які мають високий ступінь самодостатності й автономні джерела своїх якісних змін. Формування характеризує об'єкти, якісні зміни в яких відбуваються під впливом зовнішніх керуючих сил. Зазначені терміни також перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Згідно з концепцією В. Давидова, у процесах

розвитку автономних і суверенних систем присутні елементи формування деяких її складових, а в процесі формування певного об'єкта на деяких стадіях спостерігаються моменти розвитку окремих його компонентів.

В. Слободчиков та Є. Ісаєв схилилися до думки, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути відмінним суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Процес саморозвитку, вважав В. Слободчиков, – це одна зі складних форм функціонування внутрішнього світу людини, перетворенням самого внутрішнього світу, досвіду, становлення своїх позицій та переконань, постановка цілей, пошук шляхів самовизначення [201].

Вагомий внесок у дослідження проблеми саморозвитку зробила Г. Цукерман, яка стверджує, що саморозвиток є свідомою зміною і усвідомленим прагненням людини залишити незмінним своє «Я». Мету, напрями, засоби цих змін визначає сама людина [255].

Аналізуючи проблему саморозвитку, маємо на увазі насамперед особистісний розвиток людини, а особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

На думку А. Деркача, в найширшому плані саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей або «зародження» і становлення не виявлених раніше властивостей і якостей [73, с. 30–31].

О. Газман розглядає «саморозвиток» як власну логіку розвитку самоцінної особистості, стверджуючи пріоритет цієї логіки в реальній педагогічній дійсності [59, с. 12]. Б. Вульфів і В. Іванов відносять «саморозвиток» до основних категорій педагогічної науки і визначають його як власну активність людини у зміні себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, всього особистісного потенціалу [56, с. 67].

На наш погляд, найбільш повною і точною є характеристика саморозвитку, запропонована Є. Чудіною, яка характеризує його з різних

боків: по-перше, як необхідний внутрішній процес самозміни; по-друге, як певний спосіб реагування людини на вплив середовища; по-третє, свідоме вдосконалення себе самою людиною [264; 265]. Таким чином, саморозвиток є одночасно і процесом, і інтегральною властивістю, і станом людини-професіонала. Як інтегративний творчий процес свідомого становлення саморозвиток, вважає М. Чобітько, має специфічні етапи, або стадії: процеси самоактуалізації, самовдосконалення та самореалізації [263].

Отже, саморозвиток ми розуміємо як цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, інтегративний творчий процес і, в той же час, стан людини, заснований на взаємодії внутрішньо значущих, активно і творчо сприйнятих зовнішніх факторів, якісним показником якого є суб'єктність.

1.2. Основні методологічні підходи до проблеми професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи

Професійна діяльність сучасного педагога постійно ускладнюється і трансформується до вимог сучасної освітньої галузі. Сам учитель покликаний гнучко реагувати на виклики часу, бути професійно мобільним, володіти комплексом соціальних, професійних, особистісних компетентностей, які забезпечать його професійний саморозвиток. Як зазначає І. Зязюн, «...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людина повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самотності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення» [88, с. 113].

Для розуміння сутності методологічних засад важливо означити поняття «методологічний підхід». На думку Н. Дюшеєвої, це стратегія, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку щодо предмета дослідження [79, с. 19]. У нашому дослідженні під категорією «науковий підхід» розуміємо вихідне положення здійснення науково-пошукової діяльності, спрямованої на професійний саморозвиток

майбутніх учителів початкової школи в середовищі педагогічного коледжу. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що в науковому дискурсі відсутній єдиний науковий підхід до тлумачення поняття «професійний саморозвиток». Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на таких взаємопов'язаних наукових підходах: акмеологічному, аксіологічному, антропоцентричному, діяльнісному, синергетичному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, системному, культурологічному. Детальніше охарактеризуємо кожен з них.

Акмеологічний підхід передбачає розуміння професійного саморозвитку як удосконалення руху до зрілості, до оптимального вищого рівня, «руху по висхідній» (за словами С. Рубінштейна), до «акме» професіоналізму. Акмеологічний підхід представлено працями таких дослідників як А. Деркач [73], О. Дубасенюк [77], С. Кузікова [121], Н. Кузьміна [123], А. Маркова [136], Л. Мітіна [142], Л. Рибалко [184], Р. Цокур [254] та ін. Відповідно до зазначеного підходу, професійний саморозвиток – це процес формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення та самовдосконалення. Це означає зміну мотиваційної сфери майбутнього педагога, орієнтацію на здатність мобілізувати власні ресурси для досягнення кращого результату. Готовність майбутнього учителя до професійної самореалізації забезпечується стимулюванням досягнення акме, формуванням педагогічної майстерності і професіоналізму. Використання зазначеного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів сприятиме усвідомленню необхідності досягнення акме, формування педагогічної майстерності, професіоналізму.

Аксіологічний підхід орієнтований на людину як найвищу цінність і таким чином відображає гуманістичну його спрямованість. Відповідно до зазначеного підходу, кожен учасник освітнього процесу є активним ціннісно-мотивованим суб'єктом, і найважливішим завданням є розкриття його людських цінностей. У контексті нашого дослідження важливим є формування у майбутніх педагогів цінності безперервного професійного

саморозвитку протягом всього професійного шляху. В контексті професійної підготовки важливо враховувати механізми перетворення загальнолюдських цінностей в особистісні цінності професійного саморозвитку. Застосування аксіологічного підходу дає нам можливість усвідомити, що цінності особистості не сформуються ні через дидактичні можливості змісту навчальних предметів, ні через розмаїття методів і форм (В. Франкл). Завданням педагога є не стільки формувати у вихованців цінності, скільки переконати, спонукати їх до необхідності формування власної системи цінностей. Використання аксіологічного підходу сприятиме формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи на професійний саморозвиток, усвідомленню ними значущості власної професійної діяльності, цінності побудови власної професійної кар'єри.

Антропоцентричний підхід розуміє особистість студента як мету і суб'єкт професійного саморозвитку. Ключова ідея антропоцентричного підходу базується на філософській, психологічній, педагогічній антропології (Є. Ісаєв [91], В. Слободчиков [201] та ін.). Згідно з цим підходом, підкреслено значущість індивідуальної системи цінностей у житті людини, яка є відповідальною за логіку і динаміку її життєвого шляху, власну долю, місце у світі. Важливим є врахування положень педагогічної антропології К. Ушинського, в основу якої покладено 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 (К. Д. Ушинський). Використання ідей зазначеного підходу є необхідним для організації процесу формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на внутрішню рефлексію та активність студента.

Діяльнісний підхід (Л. Виготський [57], Н. Дюшеєва [79], О. Леонтьєв [126], С. Рубінштейн [187] та ін.) доводить, що професійний саморозвиток

майбутнього педагога неможливий поза діяльністю, через «навчання в діяльності». У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід застосовується через таку організацію освітнього процесу, за якої майбутній педагог діє як активний суб'єкт пізнання і сам є ініціатором формування навчальних умінь щодо власного професійного саморозвитку, планування етапів навчальної діяльності, виконання самоконтролю готовності до власного професійного саморозвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності, здатності до самоосвіти, самонавчання, самоорганізації.

Синергетичний підхід (О. Вознюк [50], О. Іонова [89], О. Князева [100], С. Курдюмов [100], В. Кремень [118] та ін.). Головним принципом синергетики є саморозвиток, тобто процес детермінований зсередини, а не ззовні. О. Князева [99] і С. Курдюмов [100], звертаючись до синергетики як нового світосприймання, зазначають, що «для складних систем існує кілька шляхів альтернативного розвитку. Хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) багато, але з вибором шляху в точках розгалуження (точках біфуркації), тобто на певних етапах еволюції, виявляється деяка схильність, переддетермінованість розгортання процесів. Справжній стан системи визначається не тільки її досвідом, але й будується, формується з майбутнього, тобто самопроектуються. Що стосується людини, то саме явні і приховані підсвідомі настанови визначають її поведінку сьогодні» [99; 100].

Таким чином, синергетичний підхід дозволяє розкривати суть професійного саморозвитку особистості як складного шляху проходження через численні кризи (точки біфуркації), особливо актуальні в юнацькому віці (*прим. авт.:* професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи у педагогічному коледжі припадає на період юнацького віку), коли молода людина виходить на самостійний життєвий шлях, робить вибір способу і стилю життя, професії, кола спілкування та ін.

Крім того, застосування синергетичного підходу дозволяє подивитися на освітньо-виховне середовище, професійний саморозвиток студента не як на чітко побудовану і керовану систему, а як на складний об'єкт,

з елементами хаотичності і, разом з тим, здатний до самоуправління і самоорганізації. Саме завдяки синергетиці з'являється можливість розробки та застосування інтегрованого підходу до педагогічних систем у контексті формування готовності до професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід (І. Бех [22], В. Луговий [129], О. Пометун [7], Л. Хоружа [253] та ін.) активно застосовується в європейській системі освіти і зараз задекларований в Концепції нової української школи як реалізація цілей Болонського процесу. Мовиться про засвоєння в перебігу освітнього процесу не тільки певної суми знань, умінь, навичок, а певних компетентностей, тобто досвіду їхнього практичного застосування. Г. Нікитюк розглядає компетентність як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що складається зі знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, які можуть комплексно реалізовуватись на практиці [149]. Погоджуємося з дослідницею В. Фрицюк, яка визначає «компетентність професійного саморозвитку майбутнього учителя» як інтегровану здатність особистості, що поєднує знання щодо професійного саморозвитку, уміння, навички, досвід професійного саморозвитку, ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток, позитивне ставлення до саморозвитку [246 с. 38]. І слідом за авторкою у методологічному аналізі використовуємо термін «готовність до професійного саморозвитку», який є ширшим від компетентності [246]. Таким чином, застосовуючи компетентнісний підхід, освітній процес у педагогічному коледжі набуває спрямованості на формування ключових і предметнісних компетенцій особистості студента; формування базової компетентності, основою якої є готовність до професійного саморозвитку; формування практичного досвіду застосування власних знань під час проходження практики та самостійної роботи; самоуправління студента з прийняття рішень щодо застосування знань для вирішення практичних завдань.

Особистісно-орієнтований підхід має наукову передісторію ще з 90-х років минулого століття і представлений такими ученими, як: Г. Балл [14],

І. Бех [22], Г. Васянович [45], О. Дубасенюк [77], І. Кон [105], Г. Костюк [111], С. Сисоєва [198] та ін. Основними положеннями зазначеного підходу є розуміння особистості як суб'єкта впливів в освітньому процесі; забезпечення розвитку особистості через її діяльність; підпорядкування освіти на кожному рівні розвитку особистості її інтересам і здібностям; формування уявлення про навчально-пізнавальну діяльність як особистісно значущу. Підтвердженням значущості зазначеного підходу є висловлювання відомого психолога І. Кона про те, що особистісний підхід є ключовим методологічним принципом вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який зорієнтований на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей індивіда [105, с. 19–20].

Системний підхід – це загальнонаукова методологічна концепція, яка забезпечує діалектичну єдність взаємозв'язку мети і завдань діяльності, структури і змісту, методів і форм здійснення; урахування особливостей організації виконання накреслених завдань, взаємодію планування з іншими функціями управління доводить В. Фрицюк [246]. Згідно із системним підходом, будь-яке явище можна розглядати як складно організовану систему. Таким чином, професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це система організованих компонентів, кожен з яких взаємовпливає один на одного. Системний підхід забезпечує комплексне вивчення проблеми професійного саморозвитку на всіх етапах дослідження невіддільно від освітнього середовища педагогічного коледжу; системність змісту професійної підготовки, за якого кожна навчальна дисципліна є частиною логічної системи; розуміння того, що готовність до професійного саморозвитку є системною характеристикою з визначеними структурними компонентами, яка формується за допомогою відповідної технології в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Культурологічний підхід (Г. Падалка [158] та ін.) розглядає феномен культури як стрижневу основу для розуміння і пояснення людини,

її свідомості і життєдіяльності. Вважаємо зазначений підхід важливим, оскільки професійний саморозвиток майбутніх педагогів відбувається у просторі певної культури, яка є регулятором відповідної освітньої парадигми. За переконанням учених, В. Марєєва, Н. Карпової, К. Щипанкіної культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процесу особистісного відкриття, створення культури в собі, участі в діалозі культур, за якого відбувається усвідомлення людиною себе як суб'єкта культури. Саме культурний чинник дозволяє людині більш повно емоційно переживати цінності, а не тільки засвоювати їх раціонально. Сприймання освітнього закладу як носія певної культури дозволяє розглядати його як вагомий чинник професійного саморозвитку.

Якісні характеристики професійного розвитку учителя подано в роботах Л. Мітіної, яка розглядає його як процес підвищення рівня і удосконалення структури педагогічної спрямованості, компетентності, емоційної гнучкості через конструктивне вирішення суперечностей між актуальним і вираженим рівнями їхнього розвитку і усвідомленням учителем необхідності власного самовдосконалення. Л. Мітіна розуміє професійний саморозвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу; на думку дослідниці, професійний саморозвиток – це динамічний та неперервний процес самопроєктування особистості. Засобами професійного саморозвитку визначено: самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення в поєднанні з практичною професійною діяльністю [142].

Важливими для висвітлення методологічних засад нашого дослідження є здобутки М. Костенко, яка розкриває сутність саморозвитку особистості як свідомого процесу особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів. Авторка розглядає творчий саморозвиток особистості як певну структурно-процесуальну характеристику, яку можна представити і як процес

підвищення ефективності процесів «самості», і як рівень, і як особливу якість особистості. Проведене нею дослідження висвітлює професійно-творчий саморозвиток особистості майбутнього вчителя як творчий саморозвиток його особистості в освітньому процесі педагогічного закладу, що забезпечує подальшу творчу самореалізацію в професійній діяльності. Цей процес здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, саморганізації, самоосвіти як прагнення до професійно-творчої самореалізації [109].

Своєрідність проблеми формування основ професійного саморозвитку саме у майбутніх учителів початкової школи пов'язана зі специфікою професійної діяльності вчителя початкової школи порівняно з іншими педагогічними спеціальностями (ця специфіка знаходить відображення і в змістовому, і процесуальному аспектах професійної підготовки). Вона полягає в широкій палітрі навчальних дисциплін початкової школи, а, отже, і необхідній широкій ерудиції вчителя, який повинен вміти методично обґрунтовано організувати освітній процес, забезпечуючи змістову та структурну єдність початкової освіти, досконало володіти тими вміннями і навичками, яким навчає школярів, залишаючись при цьому педагогом-фасилітатором, що сприяє особистісному становленню молодших школярів в цей найбільш сенситивний для формування найважливіших психічних новоутворень період їхнього життя. Функціональні обов'язки вчителя початкової школи охоплюють не тільки формування в учнів необхідних знань і умінь, а й соціально-психологічний супровід і допомогу своїм вихованцям і їхнім сім'ям, організацію насиченого смислами життєдіяльності та дозвілля, різноспрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію («вчитель–дитина», «вчитель–батьки», «вчитель–адміністратор», «вчитель–вчитель»). Отже, тільки професійний саморозвиток може забезпечити вчителю досягнення вершин професійної майстерності і максимальну самореалізацію.

Таким чином, ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень і проведеного нами дослідження, визначаємо професійний саморозвиток педагога як позитивну динаміку якісних перетворень в його

особистісній сфері та професійної діяльності, обумовлену цілеспрямованими системними діями щодо формування самого себе.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що дослідників об'єднує думка про те, що професійний саморозвиток – це свідомо діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, а, отже, зорієнтована на підвищення якості освіти. Проте деякі вчені розглядають професійний саморозвиток як окрему складову системи самостійної роботи майбутніх учителів поряд із самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, а інші акцентують увагу на тому, що самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення є засобами професійного саморозвитку. На підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми вважаємо, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність учителя, спрямована на вдосконалення своєї особистості, відповідно до вимог професії в освітньому середовищі закладу освіти, та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію.

1.3. Середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя початкової школи – тривалий і безперервний процес. Свій початок він бере із профорієнтаційної роботи під час навчання у школі на допрофесійному етапі, далі – відшліфовується на етапі професійної підготовки у закладах освіти і триває у безперервній освіті упродовж усього професійного шляху особистості. Рушійними силами професійного саморозвитку особистості є задоволення професійних, соціальних, ціннісних потреб, які інтеріоризуються у стійкі професійні мотиви.

Вільному саморозвитку особистості майбутнього вчителя сприяє творче середовище закладу освіти. На особливій ролі освітнього середовища

наголошено в Концепції нової української школи. Вважаємо, що вимоги щодо оновлення освітнього середовища в новій школі є важливими і при врахуванні перезавантаження освітнього середовища педагогічного коледжу. Погоджуємося, що зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання; зросте частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі; урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі. Продуктивним є те, що, крім класичних варіантів, буде використано новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи; виділятимуться окремі приміщення з відкритим освітнім простором; планування і дизайн освітнього простору закладу освіти буде спрямований на розвиток особистості і мотивації її до навчання. Важливою є теза про те, що організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу. Освітній простір нової української школи не обмежуватиметься будівлею школи. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання учнів, учителів, батьків і керівників закладів освіти. Формуванню навичок наукової діяльності та винахідництва слугуватимуть сучасні лабораторії, а також програми доступу дітей до наукових музеїв, обсерваторій, відкритих навчальних курсів та інших ресурсів. Кожна школа матиме у своїй структурі сучасну бібліотеку, яка стане ресурсним осередком і експериментальним майданчиком для учнів і вчителів, забезпечить вільний доступ до якісних електронних підручників, енциклопедій, бібліотек, лабораторій. Таким чином, сучасне реформування системи освіти торкнеться всіх суб'єктів освітнього процесу. Якщо, відповідно до Концепції нової української школи, в такому середовищі перебуватимуть учні, то неминуче зростають вимоги до організації освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів.

У попередньому підрозділі дисертації ми зауважили, що самі по собі зовнішні умови не можуть істотно вплинути на процес професійного саморозвитку особистості, а потрібне їхнє системне поєднання з внутрішніми мотивами. Проте, як справедливо наголошують дослідники, освітнє середовище закладу освіти, взаємодія його суб'єктів, ціннісно-мотиваційні відносини, процеси, які в ньому відбуваються, здатні впливати на готовність студента до професійного саморозвитку, а в кінцевому результаті – визначати траєкторію його подальшого руху.

Поняття «освітнє середовище» є досить багатозначним. Загальноприйнятим є розуміння освітнього середовища як сукупності об'єктивних умов, факторів, компонентів, що сприяють успішному функціонуванню освіти. Наведемо деякі з визначень. Так, Р. Пріма вважає, що поняття освітнього й едукативного середовища є синонімами. Однак останнє вона характеризує як сукупність умов, що забезпечують особистісно-професійний розвиток суб'єктів освітнього процесу [175].

На думку В. Бикова, навчальне середовище – це штучно побудована система, структура, складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [26, с. 235].

Категорія «освітнє середовище» використовується насамперед у контексті соціально-педагогічних досліджень як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог, відповідно до педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних принципів організації освітнього процесу. Під терміном «освітнє середовище» дослідник В. Ясвін має на увазі систему впливів і умов формування особистості, згідно із заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які перебувають в соціальному і просторово-предметному оточенні [275, с. 14]. Наведене визначення засвідчує вагому роль соціального і просторово-предметного оточення на процес професійного саморозвитку особистості.

Дослідження «середовищної» проблематики представлені такими науковими напрямами: обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов [133] О. Семенов [191]), полісередовищного підходів у освіті, а також концепції середовищно орієнтованого навчання (М. Братко [39]); розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як: акмеологічне середовище (А. Деркач [73]), професійне середовище (А. Маркова [136]), професійно-креативне середовище, інформаційно-освітнє середовище; інноваційно-рефлексивне середовище.

Середовищний підхід, який презентується дослідниками М. Братко [40], В. Слободчиковим [201], В. Ясвіним [275] та ін., в інструментальному плані представляє систему дій суб'єкта на середовище, які спрямовані на їхнє перетворення в засіб діагностики, проектування та продукування виховного результату. Звернення до суб'єктно-середовищного підходу акцентує увагу саме на взаємодії і взаємовпливі середовища і суб'єкта. З позицій суб'єктно-середовищного підходу, середовище – це не тільки засіб формування, але й засіб розвитку, завдяки якому розширюється суб'єктивний досвід особистості. Суб'єктно-середовищний підхід – це методологічна орієнтація пізнавальної та практичної педагогічної діяльності, яка спрямована на вивчення і використання розвивального потенціалу взаємодії середовища і суб'єкта вважає М. Братко [41]. Адже середовище може впливати на суб'єкт тільки в процесі взаємодії з ним. Суб'єктно-середовищний підхід визначає середовище як засіб і чинник розвитку та продукт соціальної активності суб'єктів освітньо-виховного процесу.

Слід зазначити, що професійний саморозвиток починається тоді, коли студент стає суб'єктом власної педагогічної діяльності. Підтримуємо думку дослідників, що на етапі професійної підготовки закладається готовність до професійного саморозвитку. Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку.

Для створення передумов становлення саморозвитку в майбутніх педагогів, на наш погляд, варто виділити три складові готовності студентів до професійного саморозвитку:

- позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;
- професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;
- знання, вміння, навички професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку.

Зазначені складові готовності формуються під впливом умов освітнього середовища закладу освіти. Характеризуючи освітнє середовище педагогічного коледжу як психологічний об'єкт, М. Братко його визначає як сформовану поліструктурну систему прямих і непрямих навчально-виховних впливів, компонентів, що реалізуються явно чи приховано репрезентовані психолого-педагогічні настанови педагогів, які характеризують цілі, завдання, методи, засоби і форми освітнього процесу і його розвивальну функцію [38, с.11–18].

З урахуванням викладеного, констатуємо, що освітнє середовище впливає на вдосконалення особистісних проявів та професійне становлення майбутніх педагогів через оптимальну організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію. Середовище здійснюватиме розвивальний вплив у тому випадку, якщо воно створює умови для розвитку та професійного саморозвитку кожної особистості з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей; сприяє особистісному і професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації прийняття самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення за результати навчально-пізнавальної діяльності; створює можливості досліджувати, експериментувати, використовуючи при цьому певні засоби, форми педагогічного спілкування та взаємодії.

Отже, ми погоджуємося з О. Писарчук у тлумаченні освітнього середовища як системи впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що міститься в просторово-предметному, соціально-комунікаційному, психолого-дидактичному і пізнавально-мотиваційному компонентах [169, с. 7].

На підставі урахування думки дослідників, під освітнім середовищем педагогічного коледжу ми розуміємо систему педагогічних впливів і умов формування майбутнього вчителя, а також можливостей для його розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Для наукового аналізу такої складної і багатовимірної соціальної реальності як освітнє середовище, ми використали векторну, тобто логіко-математичну модель і, відповідно, метод знакового функціонального моделювання та методику векторного моделювання освітнього середовища запропоновану В. Ясвіним, яка передбачає побудову площинної системи координат з осями: вісь «залежність – свобода» і вісь «пасивність – активність» [275].

На основі такого моделювання досліджуване освітнє середовище може бути віднесене до одного з чотирьох базових типів: «догматичне освітнє середовище» – сприяє розвитку пасивності й залежності студента; «кар'єрне освітнє середовище» – сприяє розвитку активності, але і залежності студента; «безтурботне освітнє середовище» – сприяє вільному розвитку, але обумовлює формування пасивності студента; «творче освітнє середовище» – сприяє вільному розвитку активного студента.

Освітнє середовище, що склалося в освітньому закладі, можна позначити як «локальне освітнє середовище», на відміну від освітнього середовища в широкому сенсі, яке теоретично може представляти собою весь Всесвіт. «Локальне освітнє середовище – це функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки», – пише В. Ясвін [275]. З цього визначення випливає,

що локальне освітнє середовище – це система відносин між суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, взаємодія між суб'єктами освітнього середовища, якими є педагоги, студенти, батьки, здатна створити той особливий простір, який сприятиме формуванню готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, а відтак і стійкому рівневі професійного саморозвитку. І саме взаємодія в системі «освітнє середовище – майбутній педагог» має двосторонній процес. Тільки через прояви власної суб'єктності, активно-перетворювальної діяльності студент формує освітнє середовище і, навпаки, – освітнє середовище спонукає його до професійного саморозвитку.

Як засвідчують результати аналізу наукової літератури, для того, щоб освітній простір закладу освіти став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей:

- гнучкості, що означає здатність освітніх структур до швидкої перебудови, відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства;

- неперервності, що виражається через взаємодію та наступність у діяльності всіх суб'єктів;

- варіативності, у якій передбачено зміну освітньо розвивального середовища, відповідно до потреб суб'єктів в освітніх послугах;

- інтегрованості, що забезпечує вирішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які належать до його структури;

- відкритості, у якій передбачено широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні – демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії;

- налаштованості на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, що його здійснюють на основі педагогічної підтримки як особливої, прихованої від очей вихованців позиції педагога (В. Биков, Н. Ковальчук, В. Луговий, О. Писарчук) [26; 103; 129; 169].

Характеризуючи освітнє середовище, враховуємо думку О. Семенова,

який виокремлює специфічні характеристики освітнього середовища позашкільного закладу освіти, до яких відносить: креативність, гнучкість, діалогічність, суб'єктність, антропоцентричність, відкритість, емоційність, інноваційність [191; 192; 193]. Важливою є думка дослідника, що творча діяльність в межах освітнього простору закладу освіти є чинником подальшого особистісного, соціокультурного самовизначення.

Слушною є думка О. Хмелевої щодо створення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів аксіологічного простору професійної педагогічної освіти, який реалізується через ціннісні відносини суб'єктів цілісного педагогічного процесу. Функціонування такого аксіологічного простору забезпечується сукупністю психолого-педагогічних умов, зокрема: становлення особистісно-творчої, ціннісно-значущої концепції педагогічної діяльності і суті; усвідомлення цінності педагогічної діяльності (єдність цінностей освіти, виховання та розвитку); розвиток рефлексивної та суб'єктної позиції викладача і майбутнього фахівця; включення викладача і студентів у інноваційну, ціннісно-значущу педагогічну діяльність; орієнтацію суб'єктів аксіологічного простору педагогічної освіти на творчу самореалізацію; диференціації й індивідуалізації системи підвищення науково-педагогічної кваліфікації; втілення варіативних форм підвищення якості формування ціннісного компонента професійно-педагогічної культури педагогів [248].

Погоджуємось з думкою О. Писарчук, яка стверджує, що освітньо-розвивальне середовище – це таке середовище, яке сприяє реалізації, вдосконаленню особистісних проявів та професійному становленню майбутніх педагогів через організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію. Середовище буде розвивальним, якщо воно створює умови для розвитку та саморозвитку кожної особистості, зважаючи на індивідуальні особливості; сприяє особистісному та професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації вибору, прийняття самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення

до результатів навчально-пізнавальної діяльності; створює можливості досліджувати, експериментувати, використовуючи при цьому певні засоби, форми педагогічного спілкування і взаємодії [169].

Також важливими є виокремлені дослідницею компоненти освітньо-розвивального середовища. Просторово-предметний компонент, що охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови освітнього процесу, що стимулюють розвиток особистості. Соціально-комунікаційний компонент визначають насамперед типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками педагогів, учнів і батьків. Психолого-дидактичний компонент спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу, що його засвоюють через різноманітні види діяльності, організацію навчання, відповідність методів навчання розвитку учнів. Своєрідним ядром цього компонента є відповіді на запитання «чому навчати?», «як навчати?», «як навчити результативно?», «як вчитися?». Пізнавально-мотиваційний компонент передбачає формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їхньому досягненні, є синтезом пізнавальних процесів, розвиненого інтелекту, волі та емоцій, що забезпечує реалізацію ідей та думок у практичній діяльності, характеризується наявністю в особистості потреби, мотивів, інтересів до пізнання [169].

В освітньому середовищі кожен суб'єкт освітнього процесу здійснює свою діяльність, використовуючи навчальні, психологічні, просторово-предметні елементи цього середовища в контексті сформованих соціальних відносин. Таким чином, якість освітнього середовища можна визначити як якість просторово-предметного, психолого-дидактичного, соціально-комунікаційного та пізнавально-мотиваційного компонентів, як зміст цього середовища, як якість соціальних відносин у такому середовищі, а також і якість їхніх зв'язків. Розвивальний ефект кожного компонента освітнього середовища можна забезпечити лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс охоплює

чотири структурні компоненти, які можливо проектувати, моделювати та експертизувати [169].

Проблему професійно-особистісного саморозвитку майбутнього вчителя О. Чудіна розглядає як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни його особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток особистості дитини і є неодмінною умовою становлення суб'єктності. Вона визначає функції, через які найбільш повно розкривається сутність професійно особистісного саморозвитку майбутнього вчителя: *цілепокладання* – визначає специфіку соціальної поведінки, професійно-педагогічної й навчальної діяльності майбутнього вчителя; *рефлексивна* – саморозвиток спонукає майбутнього учителя до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здатності до складних умов і обставин професійної реальності, пошуку особистісної оцінки власного життєвого та педагогічного досвіду; *активної взаємодії* – саморозвиток як внутрішня якісна зміна, в основі якої лежить суперечність між «Я» реальним та ідеальним, зумовлює потребу в діяльності й активності майбутнього вчителя (взаємодія зі значущим іншим запускає механізми саморозвитку); *нормативна* – саморозвиток підтримує рівновагу в системі діяльності педагога, зменшує вплив дестабілізаційних факторів у педагогічному середовищі, визначає дотримання правових відносин. Професійно-особистісний саморозвиток дослідниця подає як взаємозв'язок таких компонентів: самосвідомість – самооцінка – самоорганізація – самоуправління [264].

Загалом діагностично вимірювати рівень професійного саморозвитку доволі складно. Відповідно до описових методів, слід зауважити, що у процесі особистісно-професійного розвитку особистості педагога (на всіх її рівнях, за структурно-динамічною концепцією К. Платонова) можна виокремити такі прогресивні зміни:

- зміна спрямованості особистості та її ставлень (кола інтересів, бажань, системи потреб, мотивів: перевага потреб самореалізації та саморозвитку, мотивів досягнення, підвищення креативності);
- накопичення досвіду та підвищення кваліфікації (удосконалення знань, умінь та навичок, зростання компетентності, засвоєння нових алгоритмів розв'язання професійних завдань);
- розвиток уваги, пам'яті, підвищення рівня саморегуляції, здатності до оптимального вибору дій у нестандартних ситуаціях;
- розвиток професійно важливих якостей, відповідно до специфіки діяльності; підвищення особистісно-ділових якостей, морально-етичних якостей та ін.

Л. Подоляк, розглядаючи професійне зростання студентів як динамічний, неперервний процес розгортання їхнього особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, як процес удосконалення особистості студента: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей, важливою умовою його ефективності визначає умотивованість діяльності [173]. Так, професійна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення професійних знань, опанування професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, до неперервного самовдосконалення, спонукає і спрямовує діяльність особистості з опанування фахом.

Розвиток потреби в постійному самовдосконаленні потребує чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії, а також опанування як уміннями самостійно навчатися (інтелектуальні та організаційні уміння), так і професійними якостями (працьовитість, відповідальність, уважність, посидючість та ін.). Успішність цього процесу забезпечується розробленою індивідуальною програмою вдосконалення, контролем з боку викладачів, постійним самоконтролем за її здійсненням.

Процес професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу має свої особливості. Активність студента дещо обмежується системою вимог з боку викладачів, змістом навчальних програм, специфікою предмета професійної діяльності.

Під час навчання у закладах I–II рівня акредитації молода людина набуває більшої самостійності, провідними видами діяльності стають навчально-професійна, навчально-дослідна. Набуті знання, вміння, навички стають для неї засобами майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ефективність майбутньої професійної діяльності для студента залежить не тільки від набутих професійних знань і умінь, але і від сформованої готовності до професійного саморозвитку. Ключовою фігурою перетворень в сучасній вищій школі є викладач, відкритий до педагогічних інновацій, який вільно володіє інтерактивними технологіями навчання, який є не просто носієм сукупності знань і способів їхньої передачі, а й орієнтований на розвиток особистості студента та саморозвиток в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії (В. Кремень [118], Н. Ничкало [148], В. Сластьонін [199]).

Аналіз наукових матеріалів з проблематики та наші дослідження стану процесу підготовки свідчать, що існуюче освітнє середовище не забезпечує повною мірою вирішення цих завдань: воно недостатньо активізує і використовує внутрішні ресурси суб'єктів освітньої діяльності, їхній творчий потенціал, не орієнтоване на їхню повноцінну особистісну самореалізацію, не забезпечує умови для постійного самовдосконалення студентів і педагогів. Недостатньо враховується активність студентів як суб'єктів освітнього процесу; вводяться інновації слабо пов'язані з програмою саморозвитку викладача та його стилю педагогічної діяльності: професійно-педагогічна підготовка викладачів, яка задовольняє вимоги навчання та виховання студентів у рамках традиційної освітньої парадигми, в нових умовах є малоефективною, недостатньою для професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців.

Таким чином, на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця у педагогічному коледжі закладаються важливі складові професійного саморозвитку. Відповідним чином організоване освітнє середовище педагогічного коледжу здатне вплинути на діалектичні механізми самосвідомості, самовиховання, самоусвідомлення студента в майбутній професійній педагогічній діяльності. Підсумовуючи здобутки вчених, зокрема, наукові здобутки Р. Пріми, можемо зауважити, що зазначене середовище розвивається як цілісна система і містить такі компоненти: організаційно-методичний (навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін тощо); особистісно-орієнтований (наявність умов і можливостей для накреслення власної траєкторії професійного саморозвитку кожного студента, відповідно до його потреб, потенційних і актуальних можливостей); змістовно-технологічний (технологічний підхід до формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи) [175].

1.4. Структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Основи професійного саморозвитку закладаються на певних етапах професійної підготовки. Як уже зазначалося, освітнє середовище педагогічного коледжу через свою функціональність здатне сформувати потребу майбутнього педагога у професійному саморозвитку, проте важливим етапом трансформації окресленої потреби у стійкі внутрішні мотиви професійного саморозвитку є готовність до засвоєння змістово-дидактичного, соціально-комунікативного та інших компонентів професійного саморозвитку педагога, яка і є основним результатом професійної підготовки, важливою особистісною характеристикою, що формується в процесі професійного саморозвитку. Однією з умов забезпечення ефективності професійної діяльності вчителя в початковій школі є формування у студентів ще на етапі навчання у педагогічному коледжі готовності до професійного саморозвитку, яку ми розглядаємо як одну з найважливіших складових загальної готовності

до педагогічної діяльності. Тому вважаємо доцільним розкривати проблему професійного саморозвитку через формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Зупинимось на розгляді проблеми готовності до професійного саморозвитку більш детально.

Готовність до професійного саморозвитку можна розглядати у двох аспектах – як особистісну характеристику майбутнього педагога, так і сам процес. Як складне психологічне явище готовність розглядали такі дослідники як А. Деркач [73], К. Дурай-Новакова [78], С. Дьяченко [80], С. Максименко [131]. Незважаючи на різноманіття підходів, учені єдині в думці щодо структури готовності, яка включає мотиваційний компонент, спеціальні та психолого-педагогічні знання, комплекс професійно-значущих якостей особистості (здібності, характер, темперамент, характеристики психічних процесів).

Такі дослідники, як В. Безпалько, О. Дубасенюк та ін., трактують професійну готовність як інтегративну складну характеристику особистості, яка визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності [21; 77]. О. Павленко, 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 належать також комплекс професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, певний досвід їхнього застосування на практиці. К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність зі спрямованістю особистості та стійкими настановами 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 [78].

Слід підкреслити, що вчені розмежовують чітко виражену предметність готовності, пов'язану з професійною орієнтацією суб'єкта діяльності, або її предметним полем. На думку К. Дурай-Новакової, структура професійної готовності включає: мотиваційний компонент (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви діяльності); орієнтаційно-пізнавальний компонент (знання та уявлення про зміст професії та вимоги до професійних ролей, засоби розв'язування професійних задач, самооцінка професійної підготовленості); емоційно-вольовий компонент (почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); операційно-діяльнісний компонент (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок, адаптація до вимог професійних ролей та умов фахової діяльності); настановчо-поведінковий компонент (налаштованість на сумлінну працю) [78].

Важливою є думка К. Соцького, який вважає, що готовність студентів до професійного саморозвитку – це особливий особистісний стан, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до поглиблення і розширення знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності [230]. За визначенням П. Харченко, готовність до професійного саморозвитку постає як «внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, котрий не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання» [247, с. 11]. Готовність до професійного саморозвитку характеризується також здібностями

особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями та прагненнями і проявляється в активній творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка О. Пехоти, яка розуміє готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку як складно структуроване утворення, що містить чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, що забезпечує спрямованість подальших особистісно-професійних перетворень; змістовий, який опікує поповнення системи спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку; операційний, що забезпечує володіння способами і прийомами здійснення професійного самодослідження і самовдосконалення; інтеграційний, який дозволяє створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, що відтворює певний етап професійного розвитку й прогноз, що впливає з його особливостей, здійснення майбутньої професійної діяльності [168; 170]. Г. Бистрюкова у своєму дослідженні щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи визначає означений феномен як інтегральну характеристику особистості, що представлена сукупністю особистісних, професійних якостей і станів, які дають змогу майбутньому вчителю успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній; як результат взаємодоповнюючих процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога [28, с. 6]. На думку Т. Стритьєвич, здатність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображається в готовності до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності як педагогічної, так і образотворчої [232]. Оскільки прагнення суб'єкта до успішної фахової діяльності в нинішніх умовах є його здатністю до професійного саморозвитку, яку дослідниця визначає як внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом

шляхом отримання особистісно-значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що являє собою постійний процес, який не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання.

Аналіз наукових підходів і напрямів дав змогу нам розглядати готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку як професійно важливу особистісну якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів у професійній діяльності. У контексті нашого дослідження ми визначаємо професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи як безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання, спрямований на підвищення рівня професіоналізму, заснований на інтеграції педагогічних знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи – це складне професійно-особистісне утворення, що спрямоване на підвищення рівня власної професійної компетенції, розвиток професійно значущих якостей, відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Л. Бондаренко розуміє під готовністю до професійного саморозвитку 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 [34].

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, корекцію педагогічної діяльності, подолання бар'єрів, контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури загалом [157, с.15]. Дотримуємося визначення «готовності до професійного саморозвитку», яке узагальнює всі попередні, запропоноване А. Чурсіною, яка розуміє 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 [266].

Поняття готовності тісно пов'язане з поняттями «підготовка» і «становлення». У педагогічній літературі поняття «професійна підготовка» трактується як процес формування сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної професійної діяльності. Істотним є психологічне доповнення до цього визначення, що підкреслює, що в процесі підготовки фахівця відбувається зростання індивідуального потенціалу особистості, розвиток її резервних сил, пізнавальної та творчої активності в результаті активного і відповідального опанування загальнонауковими і професійно значущими знаннями, вміннями і навичками. У більш широкому і загальному визначенні сутності професійної підготовки, яке дала В. Семиченко, вона розуміється як процес професійного становлення майбутніх фахівців, як найважливіша мета і результат діяльності закладу вищої освіти, яка передбачає обов'язкове включення студента в навчально-виховну роботу [194; 195].

За останні роки в розвитку різних напрямків і галузей педагогічної науки все більш чітко проявляється суттєва тенденція, яка полягає в прагненні дослідити суб'єктний потенціал учителя, вивчити можливості, процеси й умови саморозвитку на різних рівнях його суб'єктного буття, показати активну творчу роль педагога в реалізації відносин з різними сферами діяльності. Молодий фахівець, що виходить зі стін закладу освіти, повинен не тільки опанувати основи професійної діяльності, а й бути

орієнтованим всією системою професійної підготовки на прагнення до досягнення професійної майстерності. Під пильною увагою вчених перебуває питання про фактори, механізми, умови, що забезпечують максимальну особистісну та професійну самореалізацію.

Н. Боритко, як і багато інших дослідників, зауважує етапність процесу професійного становлення, що обумовлено його відносно дискретними етапами, які представляють собою послідовність якісних перебудов у професійній свідомості та діяльності, в образі професійного «Я», в рефлексії, функціях і технологіях їхнього використання, і виділяє три основні ступені безперервної освіти педагога [37].

Перший етап – вибір професії, коли відбувається орієнтація людини у світі професій, надання переваги педагогічній діяльності як професійній (на етапі допрофесійної освіти), засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною галуззю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Підсумком цього етапу безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як спрямованої на якісне перетворення дитини, на «становлення людського в людині».

Другий етап – самовизначення в професії, опанування сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовність до трансформації соціокультурного досвіду, пошук (у процесі студентського дослідження) та утвердження (в післядипломній освіті) свого педагогічного стилю. Підсумок цього етапу – концептуальна позиція педагога-вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності. Саме на цьому етапі, на нашу думку, закладається готовність до професійного саморозвитку.

Третій етап відображає власне процес професійного саморозвитку, коли авторська концепція педагога реалізується в системі педагогічної діяльності (авторський досвід, освітні програми, проекти, які координують систему педагогічних чинників). Процеси осмислення й усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбуваються одночасно, і в «точці їхнього перетину»

професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-смысловий конструкт стає не тільки основою, але і джерелом саморозвитку педагога, підтвердженням його професійної свободи та гідності [37].

Будучи орієнтованими на цілісний процес професійного саморозвитку вчителя початкової школи, в рамках нашого дослідження, відповідно до поставлених мети і завдань, основну увагу ми приділимо етапу підготовки у педагогічному коледжі, не ігноруючи теоретичної і практичної його складових, будемо розглядати зміст і організацію процесу підготовки в аспекті професійного самовизначення та становлення особистості. Говорячи про студентський вік, слід враховувати, що він характеризується не тільки «найвищим рівнем таких показників, як м'язова сила, швидкість реакцій, моторна спритність, швидкісна витривалість», а й максимальною реалізацією можливостей мислення, пам'яті, сприйняття, мови, емоцій, почуттів. Б. Ананьєв справедливо визначає студентство як час опанування деякими професійними ролями, початок самостійного життя [6]. Дослідники також зауважують, що особливої актуальності для особистості в цьому віці набувають питання сенсу життя, її призначення, визначення власного «Я», етики та моралі, психології самопізнання та самовиховання [6]. Однією з характерних рис студента як суб'єкта навчальної діяльності є те, що він, як правило, вже обрав майбутню професійну діяльність, має уявлення про неї, готується до виконання професійних функцій, тобто володіє професійною спрямованістю, і чим чіткіше вона виражена, тим вищим є рівень його мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Студентський вік – це час найвищої потреби до академічних досягнень, готовності до самоорганізації, до занять інформаційною та дослідницькою діяльністю. Як зауважують психологи, в цьому віці відбувається активний процес формування когнітивних структур. Це означає, що організація освітнього процесу повинна передбачати відбір, застосування таких навчальних завдань, які одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування, структурування в пам'яті студента засвоюваного

матеріалу, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію. В основі пізнавальної діяльності, як правило, лежать два основні мотиви – мотив досягнень і пізнавальний мотив. При цьому мотив досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації. Дослідники А. Вербицький і Т. Платонова зазначають, що засвоєні в процесі навчання знання, вміння, навички є вже не предметом навчальної діяльності, а засобом діяльності професійної [46].

Стрижневою ідеєю в сучасній освіті (причому ця тенденція характерна як для вітчизняної, так і для європейської освіти) стає ідея самоосвіти та саморозвитку. А, отже, головною цінністю стає навчання як найважливіший спосіб самореалізації в житті та кар'єрі; провідною мотивацією – зацікавленість у навчанні; нормою поведінки – особиста відповідальність за своє учіння і взаємне партнерство; метою освіти – самостійне учіння протягом усього життя й опанування компетенціями; відбувається зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку.

Таким чином, як засвідчує проведений теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, формування готовності до професійного саморозвитку здійснюється в загальному контексті професійної підготовки і поєднує такі основні компоненти: теоретична і практична підготовка, дидактико-методичний компонент, акмеологічний компонент. Змістові основи теоретичної підготовки включають в себе поглиблення та розширення професійних знань, які визначаються як сукупність загальних і спеціальних психолого-педагогічних, а також спеціальних знань. Різноманітність освітніх потреб, індивідуальні особливості розвитку учня потребує від майбутнього вчителя наявності знань із загальної та спеціальної педагогіки, психології та методик викладання навчальних дисциплін. Спеціальні знання – один з головних елементів професійної компетентності вчителя. Уміння без знань неможливі, а творча діяльність завжди здійснюється на основі певних знань і вмінь. Методична складова процесу підготовки передбачає опанування

знаннями та вміннями в галузі загальної та спеціальної методики викладання предметів.

Таким чином, зміст теоретичної підготовки вчителя початкової школи у системі професійної освіти представлено такими сферами знань: загальні та спеціальні психолого-педагогічні знання; загальні та спеціальні методичні знання; рефлексивні вміння, які належать до блоку теоретичної підготовки, необхідні вчителю для здійснення контрольної-оцінної діяльності процесу навчання дітей.

Практична підготовка поєднує професійні вміння та навички, що відповідають певним газузам знань, і спрямована на формування гнучкості мислення, уміння діагностувати і прогнозувати розвиток учнів, передбачати результати своїх дій, вміння не тільки ставити педагогічні цілі, а й домагатися їх оптимальним способом. Професійне навчання формує у студентів мету і перспективи професійного зростання, причому відбувається це залежно від самооцінки та рівня домагань особистості.

Готовність до професійного саморозвитку формується поетапно на кожному етапі професійної підготовки.

З огляду на вищевикладене, погоджуємося з думкою І. Смолюка, що доцільно виділити три етапи становлення готовності до професійного саморозвитку:

1) інформаційно-ознайомчий (1–2 курси), коли формується інформаційна основа діяльності, але немає її реальної реалізації. Відбувається інтеріоризація впливів освітнього середовища педагогічного коледжу; формування потреб у професійному саморозвитку; актуалізація ресурсного «поля» прихованих можливостей; розвиток мотивації самовдосконалення;

2) операційно-діяльнісний (2–3 курси): після проходження літньої практики і в ході педагогічної практики на 3 курсі виникає суперечність між сформованими знаннями і відсутністю засобів реалізації педагогічної діяльності. Результатом зазначеного етапу є засвоєння компонентів готовності

до професійного саморозвитку, розробка перспективи професійного саморозвитку, домінування стійкої мотивації готовності до професійного саморозвитку;

3) інтегрально-систематизуючий (4 курс): в ході педагогічної практики студенти приступають до самостійної діяльності, реалізуючи всі її складові. Здобутком зазначеного етапу є управління процесом власного професійного саморозвитку, вироблення стратегії стійкої програми рефлексивної поведінки, готовності до безперервної освіти [225].

Домінуючою цільовою установкою освітнього процесу в педагогічному коледжі за такого підходу є формування суб'єкта професійної діяльності, спрямованого на професійний саморозвиток.

Пріоритетним напрямком підготовки, на думку вчених, є побудова освітнього процесу таким чином, щоб забезпечити послідовне розгортання кожним студентом своєї індивідуальної траєкторії професійного становлення. А. Фонарьов виділяє такі кроки в цьому процесі: 1 крок – формування професійних ціннісних орієнтацій, пошук свого місця в майбутній професії; 2 крок – формування основ професійного мислення, що орієнтує на суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів і учнів у майбутній професії; 3 крок – розвиток педагогічної рефлексії, готовність до вирішення професійно-педагогічних завдань на конструктивному рівні [245].

Ідея особистісного та професійного розвитку вчителя нездійсненна без самоосвіти. Соціологи стверджують (Л. Березовська), що перспективою розвитку суспільства є трансформація діяльності в самодіяльність (загальносоціологічний закон), розвитку в саморозвиток, освіти в самоосвіту. Під самоосвітою традиційно розуміють добровільно здійснювану пізнавальну діяльність, необхідну для вдосконалення будь-яких якостей людини [20]. Будучи вищою формою задоволення пізнавальної потреби особистості, самоосвіта пов'язана з проявом значних вольових зусиль, з високим ступенем свідомості й організованості людини, прийняттям на себе внутрішньої відповідальності за свій саморозвиток. Самоосвіта передбачає

розумове та моральне самовдосконалення, тобто такий вид пізнавальної діяльності, при якому студенти, відповідно до своїх внутрішніх спонукань, поставлених перед собою цілей, розвивають свої духовні здібності й можливості, прагнуть до опанування спеціальними знаннями та вміннями, підвищують рівень культури. Підкреслюючи важливе значення самоосвіти у формуванні готовності до професійного саморозвитку, О. Даутова і С. Христофоров зауважують, що вчитель опановує способами самопізнання і самоаналізу педагогічного досвіду, навичками дослідницької діяльності, розвиває педагогічну рефлексію, налаштовує себе на педагогічну творчість [71].

У контексті професійної підготовки самоосвіта реалізується частково в різних формах самостійної роботи студентів. У нашому дослідженні організація самостійної роботи і самоосвіта посідають важливе місце як чинники, що забезпечують розвиток потреби в саморозвитку та формують відповідну звичку. Вони пронизують усі складові змісту та процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З огляду на те, що метою загальнопедагогічної та загальнопсихологічної підготовки, як стверджують В. Андреев [7], В. Андрущенко [8], Л. Анциферова [10], є формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії і педагогічних умінь і навичок, з розвиненим психологічним баченням себе, ситуації і іншого, в контексті загальної структури та змісту загальнопедагогічної та загальнопсихологічної підготовки, вчені вважають, що самостійна робота повинна забезпечувати формування навичок роботи з першоджерелами, розвивати здатність до критичного сприйняття отриманої інформації. Цьому сприяє засвоєння інформаційних технологій через пошук необхідної інформації в Інтернеті в процесі підготовки до практичних, лабораторних та семінарських занять; пошук інформації для написання рефератів, доповідей; участь у навчальних проектах.

Найважливішою сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх учителів і їхньою самостійною роботою в освітніх закладах є педагогічна практика, яка виконує ряд відповідальних функцій: навчальну (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань із суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок); розвивальну (розвиток пізнавальної творчої активності майбутніх учителів, педагогічного мислення); виховну (формування соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителя); діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності).

У процесі теоретичного навчання навчально-пізнавальна та навчально-практична діяльність студентів з опанування педагогічними знаннями, вміннями і навичками організовується, відповідно до логіки науки, в тісному зв'язку з темами теоретичного курсу. У процесі педагогічної практики теоретичні знання використовуються в нових умовах для вирішення конкретних практичних завдань. Єдність формування системи знань, умінь і навичок в процесі навчальних занять і практики обумовлено тим, що теоретичні знання функціонують у практичній діяльності вчителя і сама педагогічна діяльність являє собою єдність теоретичного і практичного компонентів, синтез теорії та досвіду. В ході педагогічної практики студенти виконують ряд завдань і вправ для самостійної роботи.

Однак, як засвідчують дослідження, на практиці загально педагогічна підготовка майбутніх учителів спрямована не на професійну ситуацію, а як і раніше, орієнтована на засвоєння фрагментарних знань і часто не враховує суб'єктних якостей і потенційних можливостей студентів. Багато вчителів у своїй професійній діяльності мають слабо виражену установку на самореалізацію, значна їх кількість проявляє стійкі стереотипи педагогічного мислення, не має суб'єктної позиції. Це багато в чому

пояснюється тяжінням до традиційних форм освіти, в яких не враховується потенціал сучасної людини.

Наступною складовою професійної підготовки є дидактико-методичний блок, орієнтований не тільки на засвоєння майбутнім учителем дидактики початкового навчання, а й опанування і прийняття інноваційних технологій початкової освіти, розвиток умінь самостійно моделювати елементи педагогічного процесу, формування в майбутніх учителів власного стилю творчої педагогічної діяльності, а отже, власного професіоналізму, пов'язаного передусім з високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей особистості та здатністю до прояву індивідуального стилю діяльності. В окремих студентів він починає проявлятися вже в процесі педагогічної практики.

Учені О. Федій, О. Цюняк вказують на особливе значення професійно-мовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що забезпечує формування комунікативної культури педагога [238; 256]. Професійне вивчення мови важливе для будь-якого вчителя, але для вчителя початкової школи це вміння набуває особливої значущості. Саме в молодшому шкільному віці визначаються ідеали, погляди та позиції, виробляється світогляд, засвоюються норми поведінки в контексті конкретної національної культури. Оскільки на етапі початкового навчання мовна самостійність молодших школярів невелика, вчителю початкових класів необхідно володіти культурою мови.

Важливість умінь організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними, керувати їхніми відносинами, підтверджена дослідженнями В. Кан-Калика, О. Леонтєва [94; 126].

Таким чином, професійне становлення в ході навчання у педагогічному коледжі розуміється як складний, неоднозначний, багатоваріантний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Професійний розвиток починається з моменту прийняття і включення студента в процес опанування фахом. Прийняття рольових професійних вимог створює ситуацію включення

його в систему вимог і цінностей цієї професії, що породжує спрямованість на опанування професійною діяльністю, в ході якого відбувається зняття протиріч між вимогами і можливостями, між цінностями, пов'язаними з професією і змістом мотиваційної сфери людини. Процес професійного становлення найтіснішим чином пов'язаний зі смисловим регулюванням життєдіяльності людини, що здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості. І якщо, як справедливо зазначають вчені, теоретична і практична складові процесу підготовки можуть гарантувати накопичення теоретичних знань і практичних умінь, то особистісний розвиток студента, в тому числі готовність і потреба у саморозвитку, зокрема, професійному вдосконаленні майбутнього фахівця, залишається досить закритим для зовнішнього втручання. Результат процесу формування готовності до професійного саморозвитку – це позитивні зміни в знаннях, орієнтаціях, особистісних і професійних якостях майбутніх учителів початкової школи.

Під компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо взаємопов'язані складові, наявність і вираженість яких утворює відповідний рівень.

В наукових доробках учених увагу більшою мірою зосереджено на висвітленні компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців різних спеціальностей (А. Бистрюкова [28], О. Пехота [168], Т. Стрительсвич [232], Т. Тихонова [236], П. Харченко [247], та ін.). Більшість учених виокремлюють у структурі готовності до професійного саморозвитку взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний.

Опираючись на результати сучасних досліджень, ми дійшли висновку, що компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний.

Висновки до першого розділу

Проблема професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи є актуальною і затребуваною в руслі освітніх змін і відповідає вимогам формування конкурентоздатного фахівця. З'ясовано, що проблема професійного саморозвитку складна, багатоаспектна і є об'єктом вивчення багатьох наук, тобто має міждисциплінарний характер. Встановлено, що категорія «професійний саморозвиток» базується на поняттях «розвиток» і «саморозвиток». Визначаємо розвиток особистості як зміни, які відбуваються на фізичному та психосоціальному рівнях, а саморозвиток як цілеспрямовану, систематичну та творчу діяльність; процес планомірної творчої зміни особистістю власних особливостей для найбільш ефективного досягнення своїх життєвих цілей. Таким чином, саморозвиток є одночасно і процесом, і інтегральною властивістю, і станом людини-професіонала. Аналізуючи проблему саморозвитку, маємо на увазі насамперед особистісний розвиток людини, а особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку, оскільки професійний розвиток є продовженням загального розвитку людини.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на таких взаємопов'язаних наукових підходах: акмеологічному, аксіологічному, антропоцентричному, діяльнісному, синергетичному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, системному, культурологічному.

Проаналізовано, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності освітнього процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя початкової школи і ставить його в позицію суб'єкта освітнього

процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Освітнє середовище педагогічного коледжу розглядається нами як специфічно організований гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи. Розуміємо його як цілісну систему формувальних впливів з організаційно-методичними, особистісно-орієнтованими, змістовно-технологічними структурними компонентами.

Визначено «готовність до професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи» як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості, й реалізовувати на практиці власний суб'єктний досвід у галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Доведено, що готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного саморозвитку є невіддільною складовою цілісного процесу професійного саморозвитку в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Готовність виникає на рівні безпосередньої взаємодії з впливами освітнього середовища, які детермінують появу суперечностей і сприяють формуванню потреби у професійному саморозвитку. Таким чином, готовність є пусковим механізмом для мотивів, компетентностей, соціальної презентабельності, усвідомленості особистістю траєкторії її подальшого професійного саморозвитку.

Основні положення розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [202]; [204]; [205]; [213]; [218]; [220]; [221]; [223]; [224].

РОЗДІЛ 2

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Особистісно-зорієнтований характер нової моделі професійної підготовки в нашій країні спрямований на самоактуалізацію, самовизначення і самореалізацію особистості майбутнього фахівця. На думку В. Кременя, метою освіти є не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості [118].

Як засвідчив аналіз теоретико-методологічних засад проблеми саморозвитку, здійснений у першому розділі нашого дисертаційного дослідження, професійний саморозвиток – це свідомо регульований процес становлення особистості майбутнього фахівця як суб'єкта свого життя та діяльності, розкриття потенційних можливостей особистості, збагачення її здібностей, удосконалення особистісних якостей.

Процес професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи неможливий без спеціально спроектованих організаційно-педагогічних умов. Для розуміння сутності категорії «педагогічна умова» звернемося до тлумачення змісту зазначеного явища. Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів процесу навчання, виховання та розвитку: цілей, принципів, змісту, методів, форм, засобів тощо. Цей термін може вживатися для позначення як цілісного освітнього процесу, так і при характеристиці окремих його сторін чи елементів. Аналізуючи зміст зазначеного поняття, можемо зазначити, що незважаючи на висвітлення його такими дослідниками, як Ю. Бабанський [13], А. Вербицький [46],

І. Підласий [171], В. Сластьонін [200] та ін., окреслене поняття висвітлене недостатньо і часом у науковій літературі може набувати різного значення. Під поняттям організаційно-педагогічні умови розуміють важливі чинники, які впливають на появу того чи іншого явища.

Значущим для нашого дослідження є психологічне трактування терміна «умова» як сукупності явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які, ймовірно, впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей.

Саме психологи розглядають як значущі умови професійного становлення особистості мотиви, спрямованість особистості, нахили, інтереси, загальні та особливі здібності, обставини виховання та навчання, організації професійного та освітнього середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо. Суттєвим у зазначеному контексті є поєднання як зовнішніх, так і внутрішніх впливів, і саме зовнішні впливи здатні подіяти тільки через опосередковане сприйняття людиною. Вагомий внесок у розуміння зазначеної проблеми зробив С. Рубінштейн, який наголошував на розмежуванні як внутрішніх, так і зовнішніх умов. Підтримуємо позицію вченого, що зовнішні умови визначають кінцевий результат не безпосередньо, а «заломлюючись» крізь дію внутрішніх умов, власну природу певного об'єкта чи явища. Внутрішні умови є причинами, а зовнішні – обставинами [187, с. 289–290].

Близькою до означеної позиції С. Рубінштейна є розуміння положень дослідників про те, що професійний саморозвиток є діалектичним процесом, який зумовлений зовнішніми та внутрішніми стимулами, що дозволяє простежити динаміку професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи і виокремити організаційно-педагогічні умови його стимулювання. У зовнішньому аспекті професійний саморозвиток стимулюється цілеспрямованим включенням студентів у різноманітні види діяльності, насамперед – у пізнавально-дослідницьку роботу, залученням їх до вирішення творчих завдань, використання можливостей креативно-

розвивального середовища педагогічного коледжу. Саме від того, наскільки тісною і плідною є взаємодія середовища педагогічного коледжу і особистісних можливостей студента, настільки успішнішим виявляється професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи. У внутрішньому аспекті професійний саморозвиток розкривається на професійному самопізнанні особистістю себе як майбутнього професіонала та навколишніх, усвідомленій здатності до проектування власного професійного шляху, критичному ставленні до своїх професійних здобутків та своїх одногрупників. Студент внутрішньо прагне до професійного саморозвитку, тобто на рівні особистості спостерігаються певні якісні зміни у прагненні до професійного самовдосконалення, виробленні певного стилю професійної діяльності. Така динаміка професійного саморозвитку усвідомлюється особистістю на різних рівнях від більшої професійної компетентності, легкості перебігу соціально-професійної адаптації під час виробничої практики до відчуття психологічного комфорту і задоволення від проведеного уроку, від взаємодії з дітьми і т. ін. [187].

Педагогічні дослідження спираються на філософське тлумачення категорії «умова» як вираження ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, а також на психологічне осмислення умов як причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається професійний розвиток особистості. Дослідник Б. Гершунський вважає, що предметом методології педагогіки є: самі педагогічні знання, способи їх здобуття, умови їхнього впровадження в практику і визначення предмета педагогіки [61]. Схожої думки дотримується М. Фіцула, який стверджує, що предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також отримані результати, їхня діагностика та оцінювання [243].

Загалом, розкривши методологічні позиції дослідників стосовно категорії «педагогічні умови», можемо узагальнити наступне. По-перше, ряд дослідників під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних

можливостей вирішення освітніх завдань. По-друге, під умовами розуміють педагогічні вимоги, обставини, за яких компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємозв'язку; сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів (О. Бережнова [18]). Дещо іншою є позиція дослідників (Ю. Бабанський [13], І. Зязюн [87], О. Пехота [168] та ін.), котрі пов'язують педагогічні умови з конструюванням освітньої системи, в якій вони виступають одним із компонентів (чинників, обставин). Учені розуміють педагогічні умови як одну зі сторін закономірностей процесу навчання. Всебічний аналіз різних трактувань поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку ознак і положень, важливих для розуміння цього феномена, зокрема умови: є предметом дослідження методології педагогіки; виражають відношення освітньої системи до навколишніх явищ, без яких вона існувати не може (Н. Кузьміна [123]); забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів та явищ (Ю. Бабанський [13], О. Бережнова [18], В. Сластьонін [200] та ін.); спрямовані на розв'язання освітніх завдань (О. Бережнова [18], В. Беліков [16] та ін.); необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (В. Андреев [7], І. Зязюн [87], О. Пехота [168]); поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище (В. Андреев [7], А. Вербицький [46], О. Орлов [154] та ін.); забезпечують нормальне (оптимальне) функціонування системи (Ю. Бабанський [13]).

Таким чином, здійснивши теоретико-методологічний аналіз проблеми, можемо стверджувати «організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку» є складовим елементом педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу); відображають сукупність можливостей освітнього середовища педагогічного коледжу (цілеспрямовано конструюються заходи впливу взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмово-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення закладу освіти тощо), що впливають

на функціонування освітньої системи; у їхній структурі присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, так і зовнішні обставини освітнього процесу; належним чином обґрунтована їхня реалізація забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, стимулює готовність до професійного саморозвитку.

У контексті нашого дослідження під організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо спеціально спроектовані чинники впливу на зовнішні та внутрішні обставини професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які сприяють їхньому професійному саморозвитку, готовності до розвитку як професійних, так і особистісних здібностей, формуванню стійких професійних компетенцій в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу. У нашому розумінні використання можливостей освітнього середовища передбачає реалізацію сукупності об'єктивних зовнішніх щодо студента предметно-просторових умов, соціальних об'єктів та освітніх факторів і впливів (зміст освіти, форми організації освітнього процесу, методи, технології тощо), необхідних для ефективного саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Крім того, виокремлення організаційно-педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи не може здійснитися без урахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку.

Для нашого дослідження важливо розуміти специфіку психофізіологічних вікових особливостей студентів педагогічного коледжу (16–18 років), які, як показує дослідження, мають певні відмінності від студентів університетів тому, що більшість студентів вступають у коледж після 9-го класу (15–16 років). Тому студент педагогічного коледжу більш загострено сприймає соціальну ситуацію розвитку, яка реалізується через систему його переживань, установок, усвідомлення свого внутрішнього

світу, своїх психологічних якостей і можливостей з погляду перспектив подальшого самостійного життя, що проявляється у спілкуванні та взаєминах зі старшими й однолітками, сприйнятті референтної групи, у ставленні до навчання й окремих навчальних предметів. Усвідомлений професійний саморозвиток починається саме у цьому віковому періоді, оскільки більшість вітчизняних психологів і педагогів вважають найважливішими факторами соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці – початок дорослості, входження в соціально-культурний світ дорослих як самостійної незалежної особистості, завершення соціалізації особистості через систему освіти, початок економічної активності, професійне і життєве самовизначення, інтенсивне самопізнання і «відкриття «Я», формування світогляду як системи переконань, психологічну спрямованість у майбутнє, цілеспрямоване опанування професійно значущими знаннями, уміннями і навичками, засвоєння нових соціальних ролей (громадських, професійно-трудова). Орієнтація молодих людей на майбутнє самостійне життя пов'язана з істотною особливістю цього вікового періоду – провідним видом діяльності, який впливає на процес психологічного розвитку та формування особистості студента. В період зрілої юності в молодих людей, що розпочинають навчання, провідним видом діяльності є навчально-професійна. Навчально-професійна діяльність значно змінює характер навчальної мотивації в зрілому юнацькому віці: знання сприймаються студентами як необхідна умова майбутньої професійної діяльності. Але навчально-професійна діяльність стає провідним видом діяльності тільки для тих юнаків і дівчат, які вважають для себе за необхідне продовження навчання з метою набуття знань, умінь і навичок для майбутньої професії (а не з міркувань пошуку другої половинки, виконання бажання батьків, факту отримання диплома про вищу освіту, ухилення від армії тощо). Мотиви вступу до закладу освіти багато в чому визначають і мотивацію навчальної діяльності студентів, а через неї й успішність. Отже, мотивація до пізнавальної діяльності й особиста зацікавленість є одним з головних

чинників розвивального впливу навчання на особистість студента. Ще один чинник, від якого залежить ефективність і успішність навчання – урахування психологічного (когнітивного) боку характеристики особистості студента, який являє собою єдність психічних процесів (відчуття, сприймання, мовлення, уваги, пам'яті, мислення), уваги, психічних станів (уважності, байдужості, спокою, схвильованості, піднесення, зацікавленості тощо) і якостей особистості (вольових якостей, спрямованості, темпераменту, характеру, здібностей). У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній літературі можна натрапити на різноманітні погляди на розвиток когнітивної сфери людини в період ранньої дорослості. Різноманіття поглядів на цю проблему пов'язана з особливостями цього вікового періоду, які визначаються, за словами А. Реана [183], внутрішньоособистісними (рівнем обдарованості, характером і формою розумової діяльності, сформованістю розумових операцій, досвідом тощо) і зовнішніми (соціально-економічними, культурними, освітніми) факторами. Але більшість вітчизняних дослідників періоду ранньої дорослості стверджують, що період зрілої юності в процесі професійної підготовки є сенситивним до розвитку пізнавальної сфери, інтелектуальних, творчих і спеціальних здібностей, становлення і стабілізації властивостей і станів особистості. На нашу думку, виникнення негативних інтелектуальних емоцій (незадоволення, розчарування, гнів, пригніченість, відчуття безсилля) можливе в тому випадку, коли пізнавальні можливості студентів не відповідають змісту навчання. Наслідком цього можуть стати стресові стани, які знижують пізнавальну інтелектуально-творчу активність майбутнього вчителя. Тому найзгубнішою в навчальній діяльності студента є така організація викладання, яка спричиняє негативні емоції. Ефективність впливу зовнішніх дій на поведінку студента залежить від його психічного стану. Як зазначають М. Дьяченко і Л. Кандилович [80], психічні стани студента – це тимчасові цілісні стани його психіки, що впливають на протікання психічних процесів, побудову практичних дій і проявів якостей особистості. До них належать:

піднесення, натхнення, бадьорість, рішучість, впевненість, невпевненість, туга, печаль і ін. Психічні стани (позитивні або негативні) впливають на перебіг і досягнення результатів діяльності студентів, успішність, якість знань, на формування навичок, умінь, професійно-важливих якостей особистості студента. Оскільки результативність інтелектуально-творчої роботи залежить від проявів психічних станів учасників освітнього процесу, то, на нашу думку, викладачам слід викликати, підтримувати й мобілізувати позитивні психічні стани студентів та попереджувати і нейтралізувати негативні, налаштовуючи студентів на активну роботу, створюючи атмосферу творчого піднесення, взаєморозуміння, бадьорості, оптимізму, підтримки. Знаючи суть і причини виникнення психічних станів, викладач ефективніше організовуватиме інтелектуально-творчу діяльність студентів. Спрямованість студентів як соціальної групи, за словами І. Зимньої [86], характеризується сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, скерованості особистості на самореалізацію і саморозвиток у процесі здобуття освіти. Тобто студентам властива професійна пізнавальна спрямованість, скерована на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Таким чином, новоутворення віку зрілої юності характеризуються досягненням найвищих результатів біологічного, психологічного та соціального розвитку: перетворення мотивації й усієї системи ціннісних орієнтацій, відповідно до провідного виду діяльності (навчально-професійного), зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних знань, умінь та навичок, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, удосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей.

Щодо висвітлення проблеми організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ряд дослідників схиляються до думки, що організаційно-педагогічними умовами ефективного формування самоосвіти майбутніх фахівців упродовж їхньої

професійної підготовки виступають: забезпечення цілісної взаємодії факторів психологічного, педагогічного, соціально-професійного впливу на студентів упродовж періоду їхнього навчання у закладі освіти із забезпечення їхньої готовності до самоосвіти та саморозвитку; розвиток у студентів ціннісного ставлення до самоосвіти та самовдосконалення; включення до змісту підготовки майбутніх фахівців спеціальних курсів з особистісно-професійного саморозвитку, проектування самоосвітньої діяльності з власного самовдосконалення; створення середовища соціально-професійного оточення майбутніх педагогів, яке сприяє зростанню позитивного ставлення до самовдосконалення.

Дослідниця Н. Ковальчук серед системи педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі підготовки майбутнього фахівця виокремлює такі [103]:

- орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього фахівця на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності;
- збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значущих якостей особистості.

Важливим є урахування результатів дослідження М. Костенко, яка виявляє педагогічні умови, що сприяють професійно-творчому саморозвитку майбутнього вчителя: 1) створення установок студентів на професійно-творчий саморозвиток особистості в процесі навчальної діяльності; 2) забезпечення теоретичної підготовки студентів до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості; 3) збільшення частки рефлексивних, творчих форм роботи з метою підвищення ініціативності й активності студентів; 4) розвитку у студентів якостей і здібностей гуманітарного та природничо-наукового напрямів для розширення сукупності засобів і способів професійно-творчого

саморозвитку; 5) створення «індивідуальної траєкторії» професійно-творчого саморозвитку студента в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному вищому навчальному закладі [109].

З урахуванням специфіки діяльності вчителя початкової школи, результатів наукових досліджень та емпіричного досвіду, ми визначили організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, зокрема:

- підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку;
- використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу компетентностей, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу;
- створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного професійного досвіду.

Результатом реалізації зазначених організаційно-педагогічних умов є рефлексивно-ціннісне ставлення до власної особистості як майбутнього педагога-професіонала з урахуванням своїх сильних і слабких сторін, сформований високий рівень готовності до професійного саморозвитку в обраній професії.

Зупинимося детальніше на характеристиці зазначених умов. Проведене нами дослідження процесу професійної підготовки у педагогічних коледжах засвідчило такі особливості. По-перше, незважаючи на оновлення вимог до організаційних та змістових форм професійної підготовки, визначення нових пріоритетів освіти, методи їхньої реалізації залишаються незмінними і застарілими. І в більшості закладів освіти зберігається репродуктивна лекційно-семінарська система, яка переважає дослідницькі форми, методи професійної підготовки майбутніх фахівців. Саме таке навчання залишається

тільки на рівні зовнішніх стимулів, задоволення потреб «отримання диплома», навчання «для престижу», здобуття освіти для задоволення «бажань батьків» і аж ніяк не є внутрішніми переконаннями молодого людини. Таким чином не відбувається процес інтеріоризації стимулу в мотив. Саме говорячи про проблему підтримки позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості студента у професійному саморозвитку, доречним буде згадати висловлювання дослідника Г. Олпорта про те, що основним завданням системи навчання має бути переведення категорії «знання» у «категорії значущості», які покликані трансформувати навички та вміння із зовнішньої оболонки особистості в саму систему «Я», яка створює умови для формування суб'єкта власної життєдіяльності та розвитку [153].

Отримані у ході професійної підготовки студентом педагогічного коледжу знання є умовою професійного саморозвитку тільки у тому разі, коли набувають значення особистісних смислів і виконують роль спонук діяльності та поведінки в контексті професійної педагогічної діяльності. Тому засвоєння нового когнітивного досвіду з метою власного професійного саморозвитку завжди передбачає ціннісне вибіркове ставлення до отримання нових знань. Таким чином, формування і розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців, які притаманні особистості майбутнього фахівця як суб'єкта саморозвитку, здатних ініціювати і брати відповідальність за цілі, процес і результат своєї діяльності не може зводитися тільки до засвоєння знань, умінь та навичок та їхнього механічного відтворення. Таким чином, теоретичні знання повинні бути суб'єктивно значущими.

Саме мотиваційна умова є базовою у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, оскільки потреби, а відтак і мотиви, є внутрішніми спонуканами особистості до професійного саморозвитку. Формуванню позитивної мотивації має сприяти партнерська позиція викладача-наставника у процесі опанування знаннями, суб'єктна позиція студента, в основі якої покладено готовність

до професійного саморозвитку; стійкий пізнавальний інтерес до освітнього процесу; бажання вдосконалювати власний рівень професіоналізму викладання; поглиблення та розвиток таких особистісних рис як допитливість, відповідальність, інноваційність, творчість. Позитивну мотивацію важливо цілеспрямовано підтримувати упродовж усього періоду навчання, закріплюючи її в ситуаціях успіху педагогічної майстерності, зосередженні на перспективі педагогічної діяльності. При цьому не можна забувати, що студенти педагогічного коледжу за своїм віковими особливостями – значно молодша соціальна спільнота порівняно зі студентами закладів вищої освіти, і роль педагога-наставника, педагога-партнера, педагога-фасилітатора є достатньо важливою і відповідальною.

Використання когнітивно-пізнавальних можливостей освітнього середовища педагогічного коледжу відбувається через оновлення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, таких, як «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», через активізацію стратегій підтримки функціонування пізнавальних процесів студентів, відбору спонукального матеріалу. В науці обґрунтовано, що позитивну мотивацію забезпечують двома шляхами – змістом навчального матеріалу та способами організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу (у даному випадку – студентів). Під способами організації навчально-пізнавальної діяльності розуміємо методи та засоби навчання, а також форми організації освітнього процесу. Інтерактивні технології навчання сприяють більш ефективному процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Серед продуктивних технологій важливими є проблемне навчання, моделювання проблемних педагогічних ситуацій. Важливим є те, щоб той чи інший метод не давав відразу готової відповіді на проблемне запитання, а активно стимулював студента до самостійного рефлексивного пошуку, розуміння власних професійних ресурсів, накреслення сильних і слабких сторін своєї особистості. Набутий нами досвід викладацької діяльності засвідчує,

що найбільш ефективними методами, які спонукають внутрішню готовність студентів до професійного саморозвитку є такі: мозковий штурм, рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги, метод проектів.

При формуванні позитивної мотивації студентів, спрямованої на професійний саморозвиток, важливою є власна активність студентів, яка підтримує пізнавальний інтерес і спонукає до виникнення важливих потреб. Саме особистісна активність, активність як методологічна засада перетворення навколишньої дійсності дозволяють студентові перейти з позиції пасивного об'єкта-спостерігача навчально-виховних впливів до суб'єктної позиції. Доки студент залишається об'єктом освітнього процесу, неможливо сформувані в нього готовність до професійного саморозвитку в її теоретичному, практичному, особистісному аспектах. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців буде прямо залежати від того, наскільки студент активно охоплений освітнім процесом, наскільки він мотивований і як сприймає результат: складання заліку чи іспиту для оцінки чи для професійного зростання. Таким чином, тільки свідоме залучення студента у освітній процес здатне забезпечити становлення суб'єкта професійного саморозвитку. Крім того, при виокремленні зазначеної умови слід враховувати, що мотивація до професійного саморозвитку складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають сутність професійної підготовки майбутнього фахівця. Структуру мотивації професійного саморозвитку, на нашу думку, становлять мотиви обов'язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається, пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви досягнення соціального статусу педагога та престижності професії; мотиви самореалізації, самовдосконалення.

Розглядаючи мотивацію як необхідну умову професійного саморозвитку, слід зауважити, що професійний саморозвиток – це невід'ємна складова професійної підготовки і є результатом свідомої взаємодії студента

з освітнім середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвивати у себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності загалом. Потреба у професійному саморозвитку є вторинною щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного саморозвитку є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені закладом освіти. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в саморозвитку, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки саморозвиток – процес неперервний, такий, що діалектично розвивається, уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного саморозвитку, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів дозволяє стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є такі:

по-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійний саморозвиток;

по-друге, це формування у студентів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами є розробка та впровадження цільових програм у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту, викладацьких майстерень, розробки портфоліо успішного викладача та ін.;

по-третє, це актуалізація потреб професійного саморозвитку у студентів під час безпосереднього включення в освітній процес і різні види практик.

Отже, важливим для розвитку мотивації професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи є постійний розвиток

та вдосконалення самого освітнього середовища педагогічного коледжу, його технологічної, наукової, інформаційної бази.

Тому розвиток мотивації професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного саморозвитку є системоутворювальною складовою його готовності до професійної діяльності.

Реалізація організаційно-педагогічної умови створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів відбувається через залучення студентів до наукових конференцій, презентацій, зустрічей з відомими людьми, заохоченні становлення професійної ідентичності майбутнього педагога на кращих взірцях педагогічної майстерності. Проте створений соціально-комунікативний простір педагогічного коледжу не повинен бути проникнутий духом змагальності, а наповнений особистісно-зорієнтованим підходом унікальної цінності власної особистості як визначного майбутнього педагога.

Щодо організаційних засад, для того, щоб забезпечити реалізацію виокремлених умов професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, слід дотримуватися наступних принципів їхнього впровадження.

Реалізація організаційно-педагогічних умов передбачає передусім технічну та науково-методичну оснащеність освітнього процесу. В основі ресурсного забезпечення лежить *принцип доцільності*, який полягає у співвіднесенні потреб освітньої системи та можливостей суспільства їх задовольнити. Рациональне забезпечення ефективної діяльності педагогів і студентів потребує актуалізації наявних ресурсів, з'ясування необхідних і потенційно значущих (інформаційні, матеріально-технічні, методичні,

кадрові тощо), визначення їхньої кількості та якості та поетапного впровадження у практику.

Взаємодія освітнього середовища педагогічного коледжу та суб'єктів освітнього процесу спрямована на їхній професійний розвиток та самовдосконалення. Визначальним для них є принцип *цілеспрямованості* (вихідним пунктом планування є необхідність досягнення головної мети), який відображає систему зовнішніх норм та орієнтирів, котрі задають суб'єктам педагогічної взаємодії освітні цілі, модель випускника та, відповідно, завдання щодо реалізації змісту, проектування й організації методики навчання, а також межі та структуру освітнього середовища. Освітнє середовище – це власне і є сукупність умов, організованих адміністрацією закладу, педагогічним колективом за обов'язкової участі самих студентів та їхніх батьків, громадськості з метою створення оптимальних можливостей для всебічного розвитку особистості студентів, а також зростання педагогічних працівників.

Позиція педагога щодо організації та управління освітнім процесом. Реалізація будь-якої освітньої інновації потребує передусім осмислення кожним педагогом її концептуальних засад, ціннісних установок, когнітивних та організаційно-методичних аспектів, тому перебуває в безпосередній залежності від рівня підготовки педагогічних кадрів закладу освіти. Це стосується й ефективного використання ресурсного забезпечення, і створення раціональних обставин, належного освітнього середовища. Позиція педагога є результатом його самовизначення щодо інноваційної освітньої діяльності, відображає ставлення до цієї діяльності, усвідомлення відповідальності за якість навчання, методологічну та рефлексивну культуру, тобто готовність до реалізації складних педагогічних завдань, рівень педагогічної майстерності. Це гарантує прийняття педагогом науково обґрунтованих рішень на основі сучасних педагогічних концепцій, комплексу дидактичних закономірностей і принципів. Взаємодія педагога та студента базується на принципах студентоцентризму, професійної компетентності,

партнерської взаємодії, фасилітації, демонстрації прикладу успішного професійного саморозвитку. При викладанні навчального матеріалу доцільно дотримуватися принципу особистісно-орієнтованого навчання, доступності, наочності, творчої спрямованості.

В аналізі ставлення студентів до освітнього процесу важливими є принципи активності, внутрішньої умотивованості, суб'єктності, професійної спрямованості.

Набутий нами досвід викладацької діяльності засвідчує, що найбільш ефективними методами, які спонукають внутрішню готовність студентів до професійного саморозвитку є такі: мозковий штурм, рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги, метод проектів.

Чинником розвитку мотивації є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, при яких студенти постійно зіштовхуються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості.

Ефективним засобом підтримки мотивації професійного саморозвитку є включення студентів у спеціально створені проблемні ситуації. Проблемне навчання – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає у створенні в освітньому процесі проблемних ситуацій та вирішенні студентами навчальних проблем. Проблемні ситуації не дають готового вирішення різноманітних проблем, а супроводжуються розмірковуванням, пошуком можливих варіантів прийняття рішення, спонукають до дискусії.

Професійні знання та вміння найкраще формуються в діяльності, яка моделює діяльність учителя у школі. Залучення студентів до ситуації професійної спрямованості (а саме таким і є метод моделювання педагогічних ситуацій) створює умови, за яких майбутні педагоги отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми створення певного емоційного стану та його корекції, шляхи вирішення типових ситуацій взаємодії. Зазначений вище метод допомагає розкрити тісний зв'язок педагогічної теорії

зі шкільною практикою; дає можливість побачити типові труднощі, які бувають у повсякденній праці вчителя, а також визначити шляхи їхнього подолання.

Важливим засобом підготовки є використання ігрових технологій. Інтеграція навчальної та ігрової діяльності забезпечує підтримку мотиваційного боку навчання, оскільки кожна гра є розвивальною та комунікативно спрямованою.

Для стимулювання студентів до означеного виду діяльності використовуються різні форми роботи, інтерактивні методи навчання, сучасні технології навчання (технологія навчального співробітництва, технологія диференційованого навчання, ігрова навчальна технологія, технологія організації навчальної проектної діяльності тощо).

Важливим напрямом практичної підготовки студентів є використання методу мікрвикладання, який сприяє кращій підготовці до майбутньої діяльності, опануванню педагогічною майстерністю.

Мікрвикладання є одним із засобів удосконалення професійної діяльності майбутнього вчителя, що допомагає краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності, студенти розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, в них формуються такі якості, як комунікативність, педагогічна інтуїція, навички самоосвіти, педагогічний оптимізм, що поєднуються з глибокими теоретичними (педагогічними) знаннями.

Метод інверсії розвиває вміння аналізувати пізнавальні завдання і самостійно формулювати їх. Студенти спочатку самостійно (під час підготовки до заняття) ознайомлюються із запропонованими запитаннями та дидактичними завданнями, аналізують їх. При цьому може виникнути потреба звернутися до додаткових джерел інформації (книги, сценарії виховних заходів, статті, магнітофонні записи, комп'ютерні програми, кіно).

Метод проектів – це сукупність певних дій, попереднє опрацювання матеріалу, пошук нової інформації, реалізація задуму, висування доцільних

пропозицій. Основою цього методу є вміння самостійно і творчо конструювати свої знання, уміння; орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Одним із чинників, що суттєво впливає на професійне становлення майбутніх педагогів в освітньому середовищі педагогічного коледжу, є самостійна пізнавальна діяльність. Завдяки самоосвіті студенти здобувають навички самостійної роботи, опановують елементи теоретичного мислення, методи наукового дослідження. Педагогічна цінність самостійної роботи полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її індивідуалізації, враховуючи психічні особливості та загальну підготовку студентів, тобто вона максимально сприяє розвитку індивідуальності особистості.

Але досягнення високого рівня розвитку в період ранньої дорослості, на нашу думку, можливе лише тоді, коли психічні процеси, стани і властивості особистості студентів перебуватимуть в умовах оптимального пізнавального, інтелектуально-творчого навантаження, посиленої мотивації, спрямованості на активну працю і співробітництва з викладачем. З нашого дослідження викладачеві варто використати закономірності та психологічні механізми певного вікового періоду з метою створення психолого-педагогічних умов подолання студентами труднощів у навчанні та розвитку і реалізації їхніх потенційних пізнавальних можливостей, розвитку пізнавальної мотивації. Це пояснює необхідність диференційованого навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Таким чином, виявлення сутнісних характеристик організаційно-педагогічних умов дозволяє нам стверджувати, що науково-педагогічні умови дослідження – це особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їхнього покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, впровадження кращого педагогічного досвіду.

Отже, на основі дослідження наукової літератури, а також практики викладацької роботи ми вважаємо організаційно-педагогічні умови важливим чинником готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Вони впливають на змістовий і процесуальний аспекти освітнього процесу, сприяють належній реалізації дидактичних закономірностей і принципів навчання, ефективному функціонуванню та розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки і всебічний розвиток особистісних якостей суб'єктів навчання.

2.2. Критеріально-рівнева характеристика готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Для емпіричного дослідження сутності готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи ми виходили з її компонентної структури.

Когнітивно-пізнавальний компонент передбачає опанування системою педагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; характеризує обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійного саморозвитку, його функцій, змісту, особливостями, складовими елементами тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку. В руслі проблеми нашого дослідження важливим є: володіння професійно-значущими знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними); системність і глибина теоретичних знань з проблем професійного саморозвитку; знання технологій та методик підвищення професійної майстерності; наявність духовних, культурологічних знань.

Критеріями рівня сформованості когнітивно-пізнавального компонента є такі: сформовані професійні компетентності про професійний саморозвиток і майбутню професійну діяльність; стійкий рівень пізнавального інтересу; продуктивний когнітивний стиль поведінки.

Операційно-діяльнісний компонент є одним з головних складових професійної підготовки і його можна визначити як процесуально-методичний. Основні його складові – принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компонента залежить від активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є: готовність до застосування набутих знань на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; опанування професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності.

Потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість волевих якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога. Критеріями рівня сформованості потребово-мотиваційного компонента є: інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущої мети; високий рівень мотивації досягнення; спрямованість на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; внутрішня потреба у саморозвитку; наявність волевих якостей, зокрема, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності, дисциплінованості, витримки та самокритичності у професійній діяльності.

Рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності. Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками. У нашому випадку він відображає визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої

необхідності, прийняття образів кращих педагогів-майстрів як орієнтирів у житті та професії. До зазначеного компонента належить саморегуляція та професійна рефлексія. Велика кількість науковців пов'язують феномен самореалізації з такими категоріями, як свобода, саморегуляція та рефлексія. Ми погоджуємося, що професійна самореалізація студента можлива лише тоді, коли в нього сформовано здатність до цілеспрямованих вольових зусиль, тобто саморегулятивних процесів. Саморегуляція включає як вольові зусилля студента, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послабляти чи посилювати власні дії. Саморегуляція неможлива без рефлексії, яка визначається науковцями як вміння виокремлювати, аналізувати та зіставляти з предметною ситуацією власні дії.

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є: позитивна настанова на педагогічну діяльність, спрямованість студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності; професійна рефлексивність як особистісна риса, критичність у засвоєнні нового досвіду, саморегуляція.

Соціально-комунікативний компонент – це вся складна система комунікаційних взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу. Може проявлятися як на соціально-психологічному рівні, до складу якого належать емпатія, сприйняття себе й інших, вміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо, так і на індивідуально-психологічному рівні, до якого належать взаємозв'язок та взаєморозуміння; вміння встановлювати і підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, культура мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, навички; комунікативні вміння (вміння слухати, говорити, розуміти, використовувати вербальні й невербальні засоби).

Критеріями рівня сформованості зазначеного компонента є такі: самопрезентабельність, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, емпатійність, висока комунікативна культура.

Таблиця 2.1

Рівні та показники сформованості готовності до професійного саморозвитку

Рівні	Присвоєний бал	Показники
Високий	3	Усвідомлене ставлення до себе як до майбутнього професіонала; чітко сформована система ціннісних орієнтацій; наявність позитивної мотивації до професійної діяльності в сфері освіти; стійкий інтерес до формування професійного образу; постійна й стійка спрямованість на самопізнання й самовдосконалення; здатність до творчого саморозвитку та толерантної взаємодії в освітньому процесі
Достатній	2	Ставлення до себе як до майбутнього професіонала; сформована система ціннісних орієнтацій; наявність позитивної мотивації до професійної діяльності в сфері освіти; усвідомлена необхідність самовдосконалення; здатність до толерантної взаємодії в освітньому процесі
Низький	1	Несформована система ціннісних орієнтацій; середня самооцінка власних професійних досягнень; ситуативні позитивні мотиви до професійної діяльності; низькі здібності до творчого саморозвитку; частково виражене прагнення до самопізнання та саморозвитку; неусвідомлена професійна спрямованість

Рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку є такі: високий, достатній, низький (таблиця 2.1).

Високий рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку характерний для студентів з усвідомленим ставленням до себе як до майбутнього професіонала; чітко сформованою системою ціннісних орієнтацій; наявністю позитивної мотивації до професійної діяльності у сфері освіти; стійким інтересом до формування професійного образу; постійною та стійкою спрямованістю на самопізнання і самовдосконалення; здатністю до творчого саморозвитку та толерантної взаємодії в освітньому процесі.

Достатній рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку характерний для студентів зі ставленням до себе як до майбутнього професіонала; сформованою системою ціннісних орієнтацій; наявністю позитивної мотивації до професійної діяльності в сфері освіти; усвідомленою необхідністю самовдосконалення; здатністю до толерантної взаємодії в освітньому процесі.

Низький рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку властивий студентам із несформованою системою ціннісних орієнтацій; низькою самооцінкою власних професійних досягнень; несформованими позитивними мотивами до професійної діяльності; відсутністю здібностей до творчого саморозвитку; недостатньо вираженим прагненням до самопізнання та саморозвитку, не зовсім чітко вираженою професійною спрямованістю.

Таким чином, визначені компоненти, критерії та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи лягли в основу результативного блоку технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

2.3. Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу

Технологічний підхід щодо розгляду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набув широкого застосування та поширення серед теоретиків і практиків педагогічної науки. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи розглядається в науковій літературі як складна динамічна система, процес, який передбачає опору на певну технологію.

Говорячи про особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, не можна оминати новітні тенденції, закладені в Концепції нової української школи. Справедливо стверджується, що суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя, за якого педагоги вивчатимуть особистісно-зорієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. При цьому збільшується кількість моделей

підготовки вчителя. Самоосвіта диверсифікується через: курси підвищення кваліфікації, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, сертифіковані курси. Учитель отримує право вибору місця та способу підвищення кваліфікації, як передбачено Законом України «Про освіту».

На сучасному етапі у педагогічній науці та практиці використовують терміни «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання» та ін. Аналіз наукової літератури (В. Беспалько [21], С. Гончаренко [64], О. Пехота [168], І. Підласий [171], Г. Селевко [190], М. Чепіль [261]) показав, що означення поняття «педагогічна технологія» трактується вченими по-різному:

- як систематичне та послідовне впровадження у практику заздалегідь спроектованого освітнього процесу, проект визначеної педагогічної системи, що реалізується на практиці;

- як сукупність форм, методів і засобів відтворення теоретично обґрунтованих процесів педагогічного процесу, які дають можливість успішно реалізувати поставлені освітні цілі;

- як система психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування та реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності й вимогам до професійних якостей сучасних фахівців;

- як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчально-виховної взаємодії;

- як система раціональних способів досягнення поставленої мети, наукова організація педагогічного процесу, що визначає найефективніші способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей;

- як багатовимірна система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, що призводить до реалізації накреслених результатів;

– як змістова техніка реалізації компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково обґрунтований проект педагогічного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики.

Г. Ковальчук [102] стверджує, що багато науковців підтримують положення про те, що для формування готовності студентів, майбутніх фахівців здійснювати професійний саморозвиток необхідно реалізувати комплекс організаційно-педагогічних умов, які включають як суб'єктивну складову (формування внутрішньої мотивації, потреби саморозвитку як фахівця, саморефлексія і т. д.) так і об'єктивну (створення виховуючого середовища, реалізація моделі професійної підготовки із застосуванням прийомів і технологій навчання, що сприяють саморозвитку в особистісно-професійному напрямку; формування у майбутнього фахівця вмінь щодо складання власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності та ін.). Л. Дибкова [75] у своєму дослідженні професійної підготовки майбутнього економіста доводить, що впровадження в навчальну діяльність технології реалізації форм і методів індивідуального підходу сприяє професійному саморозвитку майбутнього фахівця, ефективному формуванню його професійної компетентності. На основі експериментального дослідження нею перевірено, що при збільшенні показників визначених особистісних якостей студентів (мотивації, самооцінки, суб'єктивного локусу контролю) результати їхньої освітньої діяльності покращуються. Тому проектування викладачем освітнього процесу повинно ґрунтуватися на застосуванні таких форм і методів індивідуального підходу, які розвивають ці особистісні якості. Лише розглядаючи кожного студента як окрему особистість, що має унікальний, властивий лише їй одній набір індивідуальних особливостей, вважає Н. Ничкало, можна коригувати прояв тих чи інших позитивних якостей і зменшувати рівень негативних, ефективно застосовувати відповідні педагогічні технології [148].

Науковці, зокрема С. Сисоева, виділяють такі основні особливості сучасних технологій навчання: по-перше, проектування технологій (наприклад, модульного, особистісно-зорієнтованого, проблемного навчання) спрямовано на реалізацію в освітньому процесі конкретної психолого-педагогічної парадигми як ідеології навчання. По-друге, освітня технологія характеризується стабільністю, можливістю відтворення результатів навчання, незалежно від цілої низки факторів і умов навчання. По-третє, технології навчання завжди зорієнтовані на заздалегідь запланований результат навчання. По-четверте, технології навчання вирізняються масовим характером застосування, відтак мають властивість до тиражування [198]. Системний підхід до аналізу педагогічних технологій передбачає, що інформатизація технологій поєднує в собі не тільки впровадження засобів інформатизації навчання, а й професійний саморозвиток майбутнього фахівця й інформатизацію всіх інших компонентів освітніх технологій. Створення технологій реалізації основних завдань професійного саморозвитку повинно будуватися за певною логіко-структурною моделлю і складатися з таких компонентів: зміст і форми проведення моніторингу освітньої діяльності; визначення попереднього рівня підготовленості студентів; діагностика розвитку особистісних якостей (мотивації, самооцінки, суб'єктивного локусу контролю); аналіз впливу групових установок і його коригування; профорієнтованість навчального матеріалу; використання завдань і тестів різного типу складності; проведення оцінювання на основі багатокритеріальності; проведення індивідуально-консультативної роботи; застосування ситуацій створення успіху; використання самооцінювання і взаємооцінювання студентами результатів освітньої діяльності; повне інформаційне забезпечення освітнього процесу. Так, Г. Ковальчук визначає моделювання професійних умінь майбутнього фахівця як складову цілісного педагогічного процесу у закладі вищої освіти. Автор зазначає, що воно реалізується через низку взаємозв'язаних і взаємообумовлених етапів, серед яких найважливішими є такі: I етап – розвиток початкового

недиференційованого інтересу до певного виду діяльності, головного для формування професійної мотивації. Сприяє цьому система бесід, дискусій, аналізу конкретних ситуацій. II етап – формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу побудувати у свідомості студента ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, яка служить еталоном у професійному саморозвитку. Важливим є формування ієрархії мотивів професійної діяльності. III етап – активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється під час розроблення та реалізації навчальних проектів у змодельованих та реальних умовах конкретних ситуацій і потребує від студентів самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо [102]. На кожному із виділених етапів повинен враховуватися комплекс чинників (мотивація, самооцінка, суб'єктивний локус контролю), високий рівень яких сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців. Утілення названого підходу ставить нові вимоги щодо організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; їхній реалізації сприяє застосування нових інтерактивних технологій навчання, які передбачають науково обґрунтовані комплексні програми взаємодії викладача та студентів у освітньому процесі доводять А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак [150]. Тому сьогодні викладач повинен навчитися бачити в студентові особистість, розуміти всю складність її структури, враховувати вікові та індивідуальні особливості, створювати умови для особистісного розвитку та мотивацію для саморозвитку. Саме на особистісний розвиток і спрямована сучасна освіта. Реалізація цього передбачає розвиток особистісно-професійних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань професійної діяльності. Вивчення стану в освітній практиці проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця різних галузей виробництва засвідчує, що проблема актуалізується як складова гуманізації освіти, головна мета якої – розвиток і становлення особистості. Одним з недостатньо розроблених аспектів цієї проблеми є визначення педагогічних умов, форм, методів, технологій, що забезпечують

ефективність процесу формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження з врахуванням вимог принципу психологізму педагогічної науки, обґрунтованого В. Шаховим [268], нами було розроблено проєктивну технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Під *«технологією формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи»* ми розуміємо цілеспрямований, структурований, особистісно-орієнтований процес багаторівневого системного впровадження педагогічних умов, спеціальних форм, методів та засобів навчально-виховної взаємодії у практику психолого-педагогічної підготовки студентів напряму підготовки 013 «Початкова освіта» в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Спроектвана у нашому дослідженні технологія є логічною складовою цілісного освітнього процесу педагогічного коледжу, спрямована на формування і розвиток у студентів компонентів досліджуваного феномена.

Основними складовими технології професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту професійно-педагогічної підготовки; інформаційно-предметні та процесуальні компоненти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів); її науково-методологічний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат, що, відповідно, знайшло відображення в моделі процесу формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу, як: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, результативний блоки.

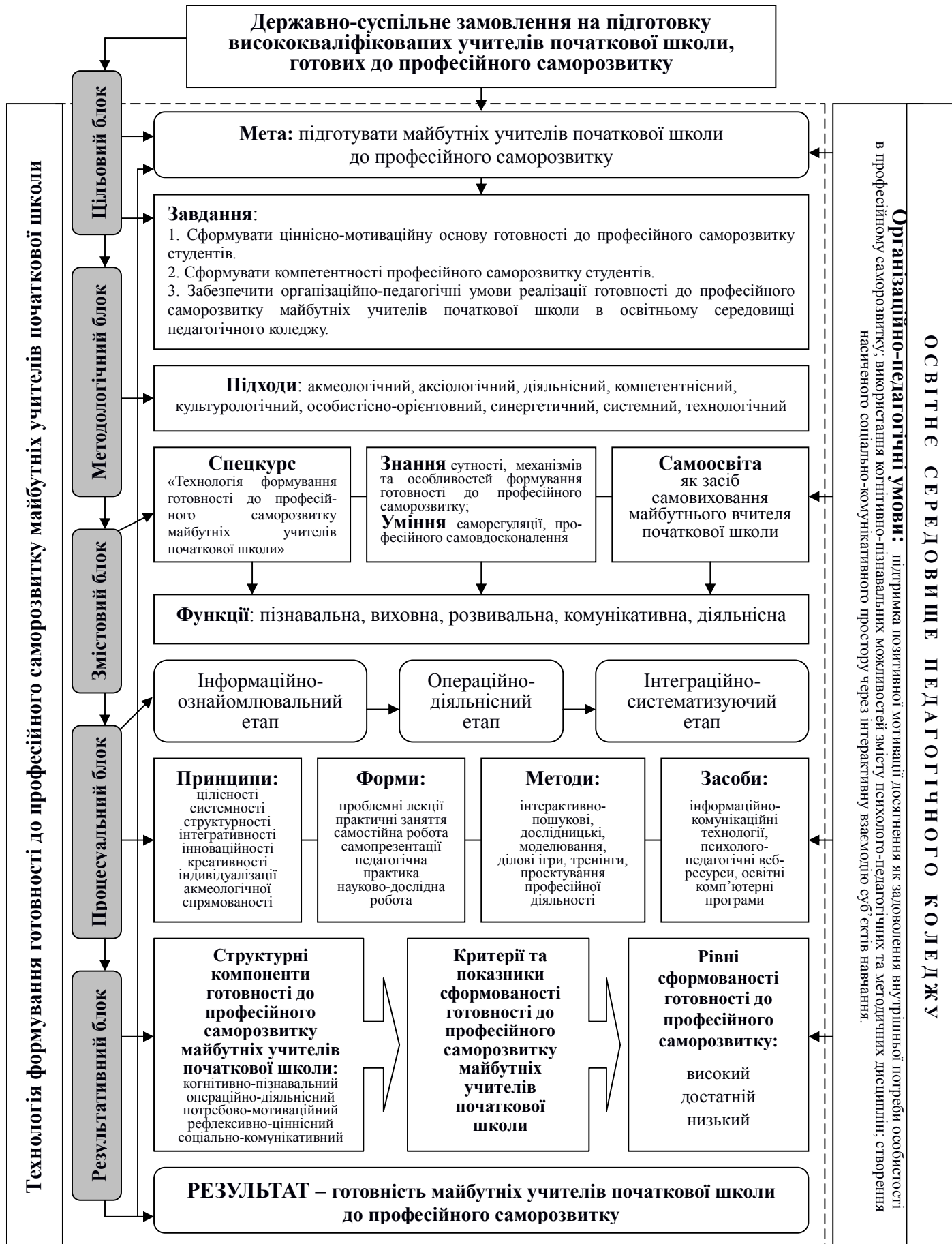


Рис. 1. Модель процесу формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу

Педагогічне цілепокладання репрезентує цільовий блок технології, загальною метою якої є підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійного саморозвитку. Оскільки процес професійного саморозвитку є безперервним, то результатом його в умовах навчання в педагогічному коледжі є сформований високий рівень готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Завданнями зазначеного блоку є: сформувати ціннісно-мотиваційну основу готовності до професійного саморозвитку студентів; сприяти опануванню компетентностями професійного саморозвитку (самостійно здобувати та ефективно засвоювати знання протягом всього життя; прогнозувати ситуацію і власну діяльність, приймати ефективні рішення відповідно до життєвого досвіду, цінностей та наявних ресурсів; планувати та контролювати власні дії; аналізувати і застосувати власний досвід); забезпечити організаційно-педагогічні умови реалізації готовності до професійного саморозвитку.

Методологічною основою для розробки технології формування готовності до професійного саморозвитку є акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісно-орієнтовний, синергетичний, системний та технологічний підходи.

Змістовий блок відображає сукупність базових знань щодо сутності досліджуваного феномена та його компонентів, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності (психологічних особливостей розвитку емоційно-вольової сфери особистості, механізмів розвитку вольових якостей, способів впливу на емоційно-вольову сферу майбутнього педагога, мотивація професійної діяльності, зовнішні стимули і внутрішні потреби професійного саморозвитку, сутність професійної спрямованості; здатності до професійного саморозвитку, усвідомлення причин зупиненого саморозвитку та професійних деформацій), розуміння сутності, механізмів та особливостей професійного саморозвитку, його форм, ознак, умов успішної реалізації; *умінь* самостійної дослідницької діяльності, рефлексивні, саморегуляції, самоосвіти, самовдосконалення в професійній діяльності

(стресостійкості, конфліктостійкості, забезпечення критичності та рефлексивності навчання, фасилітації; самопізнання, самодослідження власних професійних здобутків, причин та самозаспокоєння, самообмеження, самокорекції та самостимуляції) та *якостей* (самовладання, самоконтролю, самомотивації, витримки, наполегливості, емоційної стриманості, стійкості, рішучості, доцільної емоційної виразності, емпатії, толерантності). Змістовий блок реалізується на засадах принципу опори на рефлексію та інтеріоризацію зовнішніх навчальних стимулів. Зазначений блок визначає необхідність розробки поетапної методики, згідно з якою відбуватиметься процес формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі психолого-педагогічної підготовки. Значущим, на нашу думку, є впровадження авторського спецкурсу «Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» і доповнення змісту базових психолого-педагогічних дисциплін та практик теоретичними й практичними блоками, що сприятимуть професійному саморозвитку.

Процесуальний блок. Для розробки процесуальної складової технології формування готовності до професійного саморозвитку як теоретичну основу використано педагогічні принципи навчання і виховання, зокрема: цілісності, системності, структурності, інтегративності, інноваційності, креативності, індивідуалізації, акмеологічної спрямованості. Розглянемо детальніше специфіку кожного принципу функціонування технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Принцип *цілісності* побудови технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи передбачає розгляд кожного окремого навчального курсу як логічного компонента цілісного змісту професійної підготовки. Цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати вже на стадії розробки освітніх програм, дотримуючись повноти та єдності освітньої, виховної

та розвивальної мети навчання; повноти взаємозв'язку і концептуальності змісту; комплексного використання методів і засобів навчання.

Принцип *системності* потребує, щоб знання, уміння і навички, що є складовими компонентами досліджуваного нами феномена формувалися у системі, певному порядку. Коли кожен елемент логічно пов'язується з іншим, наступне опирається на попереднє. Принцип системності передбачає розгляд процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у його цілісності, основу якого складають єдність теорії та практики професійної підготовки.

Принцип *структурності* під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін передбачає опанування студентами таких блоків знань про професійний саморозвиток та способи його вдосконалення: загальнотеоретичні знання (психологічні теорії емоцій і волі, особливості розвитку емоційно-вольової сфери особистості майбутнього педагога; свої сильні та слабкі сторони; можливості когнітивних стилів та ін.), педагогіко-технологічні знання (застосування сучасних психолого-педагогічних технологій з освітнього самоменеджменту, коучингу власної професійної діяльності; технологій запобігання професійному вигоранню), базові професійно-педагогічні уміння та якості (емоційно-вольова саморегуляція, оптимальна емоційна виразність, самовладання, самоконтроль, самотерапія, емпатія, толерантність та ін).

Сутність *інтегративного* принципу передбачає існування кожного компонента розробленої технології у взаємозв'язку з іншими її складовими. Цей принцип є основою для створення інтегрованих психолого-педагогічних курсів та спецкурсів, які відображатимуть зміст професійних вимог до вчителя початкової школи, еталонних компонентів його професійного саморозвитку.

Принцип *інноваційності* потребує необхідності орієнтації в освітньому процесі на динамічні зміни в навколишньому світі, освітня діяльність має ґрунтуватися на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей,

високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії у швидко змінних ситуаціях.

Принцип *креативності* передбачає здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів в освітній діяльності. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в освіті, здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Принцип *індивідуалізації* визначає організацію освітнього процесу, під час якого при доборі способів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Індивідуалізацію розглядаємо з погляду процесу навчання та змісту навчання у коледжі. Перший з цих поглядів передбачає вибір форм, методів і прийомів навчання, другий – створення навчальних планів, програм, навчальної літератури, розробку спецкурсів, вибір спеціалізацій.

Принцип *акмеологічної спрямованості* передбачає орієнтацію людини на прогресивний розвиток, на максимальну творчу самореалізацію як у професійній діяльності, так і в життєдіяльності загалом.

Цілісне застосування теоретичних положень означених вище принципів у їхньому взаємозв'язку дасть можливість успішної побудови та функціонування технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі їхньої професійної підготовки.

Процесуальний блок відображає послідовність етапів формування професійного саморозвитку і передбачає вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання. Ми визначили такі основні форми (проблемні лекції, лекція-брейнстормінг, практичні заняття, самостійна робота, самопрезентації, педагогічна практика, науково-дослідна робота), методи (інтерактивно-

пошукові, дослідницькі, моделювання, ділові ігри, тренінги, проектування професійної діяльності) та засоби (інформаційно-комунікаційні технології, психолого-педагогічні веб-ресурси; освітні комп'ютерні програми) формування готовності до професійного саморозвитку у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Основний акцент робиться на інтерактивних методах навчання. Зазначений блок реалізується за принципом застосування отриманих знань у практиці реальної педагогічної діяльності в організаційно-педагогічних умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

Результативний блок передбачає постійний контроль за процесом професійної підготовки майбутніх учителів і забезпечує зворотний зв'язок. Цей компонент поєднує усну та письмову перевірку теоретичних знань і практичних умінь, яка здійснюється за допомогою спостережень за освітнім процесом; анкетування, опитування, тестування, вирішення педагогічних завдань, самооцінку власних професійних умінь і якостей, самоаналіз та корекцію недоліків педагогічної діяльності, що здійснюється за допомогою освітніх комп'ютерних програм. Такі перевірки визначають ефективність та шляхи вдосконалення змістового і процесуального компонентів технології й актуалізують саморегуляцію професійного навчання студентів. Результативний блок здійснюється за принципом постійного моніторингу самоконтролю компонентів професійного саморозвитку.

На основі названих форм контролю оцінювалися досягнуті студентами результати та аналізувалася динаміка зростання (від низького до високого) рівнів сформованості компонентів готовності до професійного саморозвитку: когнітивно-пізнавального, операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного, соціально-комунікативного.

Поетапна організація процесу формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є цілеспрямованим процесом поступового опанування спеціальною системою знань, умінь

і навичок, необхідних для успішної реалізації освітніх завдань та ефективної професійної діяльності.

Розділяємо позицію І. Пальшкової, що педагогічний процес, зміст навчання, способи взаємодії студентів і викладачів створюють особливе культурно-освітнє середовище, в якому відбувається особистісно значуща професійна підготовка майбутніх фахівців [159; 160, с. 66]. Саме у просторі освітнього середовища педагогічного коледжу створюються і реалізуються організаційно-педагогічні умови формування професійного саморозвитку особистості.

Висновки до другого розділу

Визначено, що процес формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи неможливий без спеціально спроектованих організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, стимулюють готовність до професійного саморозвитку. На підставі наукового аналізу стверджуємо, що «організаційно-педагогічні умови готовності до професійного саморозвитку» є складовим елементом педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу) і відображають сукупність можливостей освітнього середовища педагогічного коледжу.

Визначено організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, як-от: підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку; використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу компетентностей, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу; створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної

взаємодії суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного професійного досвіду.

Визначено авторську класифікацію структурних компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребо-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний. Встановлено, що рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку є такі: високий, достатній, низький.

Спроековано технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, під якою ми розуміємо цілеспрямований, структурований, особистісно-орієнтований процес багаторівневого системного впровадження педагогічних умов, спеціальних форм, методів та засобів навчально-виховної взаємодії у практику психолого-педагогічної підготовки студентів напряму підготовки 013 «Початкова освіта» в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Розроблена нами технологія складається з цільового, методологічного, змістового, процесуального, результативного блоків і потребує експериментальної перевірки.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [203]; [208]; [209]; [211]; [212]; [277].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Організація та методика експериментальної роботи

Визначаючи вибірку досліджуваних, ми враховували загальну специфіку предмета дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2014–2017 років на базі педагогічних коледжів м. Луцька та м. Івано-Франківська за трьома етапами:

– на першому етапі (2014–2015) – вивчено стан розробки проблеми у філософській, психологічній, педагогічній науковій літературі; проаналізовано навчально-програмну документацію закладів освіти, зокрема, навчальні плани, програми, зміст навчальних дисциплін; було обґрунтовано об’єкт, предмет, гіпотезу, визначено завдання дослідження; сформульовано теоретико-методологічні засади; здійснено добір та розроблено відповідний діагностичний інструментарій для дослідження рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу;

– на другому етапі (2015–2016) – обґрунтовано вибір кількості досліджуваних, визначено рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи (початкове діагностування); обґрунтовано організаційно-педагогічні умови готовності до професійного саморозвитку; розроблено технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; виділено й обґрунтовано структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку; підготовлено навчальний спецкурс з метою впровадження технології; проведено констатувальний етап експерименту;

– на третьому етапі (2016–2017) – проведено експеримент, визначено підсумковий рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку (вихідне діагностування), проведено порівняльний та статистичний аналіз

експериментальних даних; сформульовано загальні висновки; визначено перспективи подальших наукових пошуків; здійснено літературне редагування та оформлення рукопису дисертації. Формувальний експеримент спрямовувався на перевірку ефективності технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Із 62 досліджуваних, 30 досліджуваних увійшли в експериментальну групу, 30 осіб – в контрольну групу, 2 студента відмовилися від продовження участі у дослідженні. Насамкінець проводилось узагальнення та підсумкова інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Загальний обсяг вибірки – 152 досліджуваних, серед яких: студенти педагогічних коледжів. Вибірка складалася із представників чоловічої (37 %) та жіночої (63 %) статі у віці від 16 до 18 років. При формуванні вибірки враховувалися критерії змістовності, репрезентативності, еквівалентності.

Загальною метою дослідження була експериментальна перевірка технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу. В ході експериментального дослідження вирішувалися такі завдання:

- дослідити суб'єктивне ставлення студентів педагогічного коледжу до професійного саморозвитку;
- вивчити специфіку індивідуально-особистісних особливостей професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи;
- дослідити показники сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи;
- виявити структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку та побудувати узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога;
- експериментально з'ясувати роль освітнього середовища педагогічного коледжу як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога.

З урахуванням виокремлених критеріїв нами була розроблена і впроваджена програма експериментального дослідження готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

З метою вивчення специфіки прояву готовності до професійного саморозвитку в реальній практиці нами було розроблено авторську анкету, яка мала на меті дослідити суб'єктивне ставлення студентів коледжу до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Анкета містила розгорнуті і стандартизовані запитання, які стосувалися розуміння змістової сутності професійного саморозвитку, організаційно-методичних форм його забезпечення, ролі професійного саморозвитку у становленні майбутнього учителя початкової школи як професіонала та ін. (Додаток А).

Слід зауважити, що ті пункти анкети, які передбачали розгорнуте формулювання відповіді, були піддані контент-аналізу. Як відомо, контент-аналіз – це якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, котрі висловлюються чи, навпаки, приховуються у документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження [164].

Залежно від змістовного навантаження пунктів нами використовувалося два алгоритми застосування контент-аналізу. У першому алгоритмі категоріями аналізу були безпосередньо одиниці аналізу, тобто слова та словосполучення, які слугували відповідями щодо кожного пункту. У другому алгоритмі категоріями аналізу були узагальнюючі характеристики, тобто у структурному плані категорії являли собою угруповання одиниць аналізу. Адже категорія – це містке і разом з тим лаконічне висловлювання проблеми дослідження відповідно до якого сортуються одиниці аналізу і квантифікується зміст. Конструювання категоріальної мережі полягає

у класифікації, відповідному групуванні семантичного простору одиниць аналізу [164].

Перше запитання анкети «Що, на Вашу думку, означає поняття «професійний саморозвиток»?» передбачало розгорнуту відповідь. Переважна більшість опитаних пов'язує це з удосконаленням власного «Я», що було виокремлено в окрему категорію контент-аналізу. Загальна частка таких відповідей становила 73,1 %. Серед таких відповідей основну кількість становили такі формулювання: «Безперервний процес навчання та розвитку педагога», «Самостійне вивчення певних галузей науки», «Розвиток та вдосконалення професійних здібностей», «Внутрішній процес, спрямований на досягнення творчої індивідуальності» тощо. Інша суттєва категорія контент-аналізу об'єднувала тавтологічні відповіді («коли людина сама розвивається», «самостійний розвиток» тощо) і становила 15,4 %.

Щодо другого запитання «Які основні компоненти готовності до професійного саморозвитку Ви можете назвати?» було застосовано перший алгоритм контент-аналізу – відповідно, категоріями аналізу були безпосередньо одиниці аналізу. Схематичне зображення результатів контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів педагогічного коледжу про професійний саморозвиток представлено на рисунку 3.1.

Можна зауважити, що відповіді майбутніх учителів початкової школи характеризувалися таким спектром характеристик, серед яких за даними контент-аналізу можна виділити наступні ключові категорії: самовдосконалення (вказали 26,9 % досліджених), знання (20,2 %), цілеспрямованість (20,1 %), мотивація (13,4%), комунікабельність (13,4 %) тощо.

Третє запитання анкети «На Вашу думку, чи створені у Вашому коледжі всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця?» мало на увазі як коротку оцінку за чотирма категоріями «Так», «Скоріше так, ніж ні», «Скоріше ні, ніж так» та «Ні», так і розгорнуту відповідь у випадку

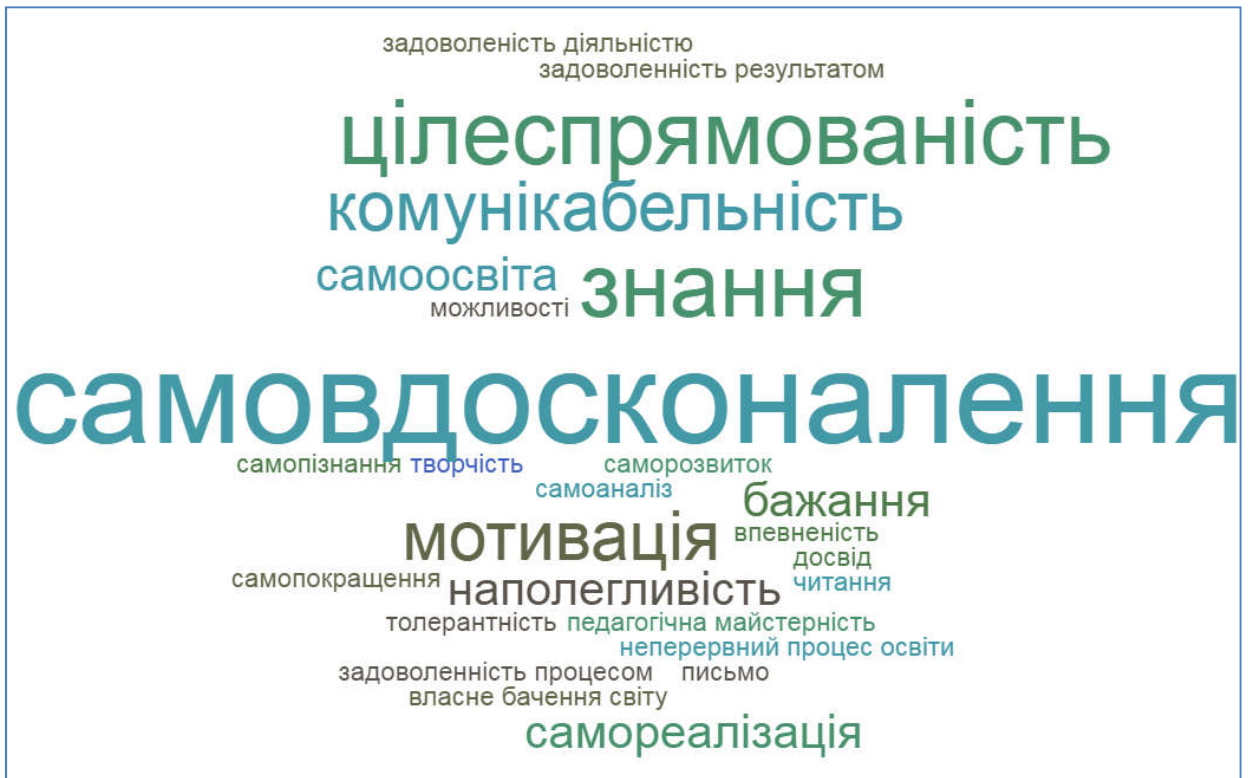


Рис. 3. 1. Схематичне зображення результатів контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів педагогічного коледжу про професійний саморозвиток

Примітка: відносний вертикальний розмір літер у назвах категорій аналізу відповідає їхній частці у відповідях.

варіанту «Так». Результати цього аналізу у вигляді кругової діаграми показано на рисунку 3.2.



Рис. 3. 2. Суб'єктивне сприйняття наявності у педагогічному коледжі умов для професійного саморозвитку майбутнього фахівця

Зазначимо, що 43,3 % опитаних студентів вважають, що в коледжі створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. У свою чергу, 26,9 % респондентів зауважили, що скоріше ці умови існують, ніж відсутні. Протилежної думки дотримувалося 20,2 % опитаних – їхня позиція полягає в тому, що у коледжі такі умови скоріше відсутні, ніж наявні. На повну відсутність відповідних умов вказали 9,6 % досліджуваних (Додаток Б).

Серед тих майбутніх учителів початкової школи, хто конкретизував це запитання, найбільш поширеною була думка, що провідною умовою професійного саморозвитку є наявність у коледжі кваліфікованих (професійних) педагогів. Тобто ця думка була характерною для 55,5 % тих студентів, хто дав відповідь «Так».

Що стосується четвертого пункту анкети – «Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?», то переважна більшість студентів коледжу вважають, що професійний саморозвиток є для них важливим (96,2 % опитаних). Окрім цього, ті 3,8 % респондентів, що не дали виразно позитивної відповіді на це запитання, все ж таки відповіли у позитивному аспекті – вони позначили процес професійного саморозвитку скоріше важливим, ніж неважливим.

Відповіді на п'яте запитання анкети: «Чи потрібно майбутньому педагогу володіти професійною компетентністю?» – відобразили майже повну однаковість студентів щодо цієї проблеми – 93,3 % опитаних вважають це необхідним. Студенти пояснюють це тим, що опанування професійною компетентністю дозволить ефективніше та правильніше навчати дітей (32,7 % серед тих, хто дав позитивну відповідь), бути професіоналом у своїй справі (30,8 % серед тих, хто дав позитивну відповідь). Інші категорії контент-аналізу були суттєво менш частими.

Необхідно додати, що на наявність потреби у підвищенні рівня свого професійного саморозвитку вказали 84,6 % опитаних (запитання № 6 анкети). Інші студенти розцінили це твердження як скоріше так, ніж ні. Окрім цього,

переважна більшість студентів педагогічного коледжу вважає, що майбутньому педагогу варто володіти високим рівнем комунікабельності (питання № 7 анкети). Відповідь «Так» зазначили 88,5 % опитаних респондентів. Вони пояснили це тим, що педагог за специфікою своєї професійної діяльності повинен спілкуватися з учнями, батьками та колегами по роботі. Таку думку поділяє рівно половина тих студентів, хто дав позитивну відповідь. Також серед них виділяється група тих, хто зазначив важливість такої якості педагога, як здатність доносити свою думку до аудиторії (21,7 %).

Позитивну відповідь на питання анкети № 8 «Чи проводились у Вашому коледжі позааудиторні форми роботи, різноманітні заходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку?» дали 54,8 % респондентів. Контент-аналіз дозволив виявити, що майбутні учителі початкової школи в першу чергу зазначали такі форми позааудиторної роботи, як: відвідування уроків в школі (35,1 %), психологічні семінари і тренінги (26,3 %), конференції (12,3 %), а також інші виховні заходи тощо. Позитивно, що студенти педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет» вказують на міжнародну співпрацю з американськими викладачами.

Частотний аналіз питання № 9 анкети «Чи потрібно майбутньому педагогові володіти високим творчим потенціалом?» показав, що абсолютна більшість опитаних вважає, що майбутньому педагогові потрібно володіти високим творчим потенціалом. Адже 87,5 % відповіли на це запитання «Так» і 12,5 % зазначили, що «Скоріше так, ніж ні». Необхідно зазначити, що 56,7 % студентів вирішили пояснити в анкеті це запитання, сформулювавши, для чого саме майбутньому педагогові володіти творчим потенціалом. Отже, основними ідеями використання творчого потенціалу були: зацікавлення дітей (22,0 %), залучення їх до активної діяльності (18,6 %), пошук нестандартного вирішення проблем, урізноманітнення процесу навчання (15,2 %), а також для самовдосконалення (10,2 %).

Як відповідь на запитання № 10 анкети майбутні учителі початкової школи мали пояснити, для чого, на їхню думку, їм слід підвищувати рівень свого професійного саморозвитку. Найчастішими відповідями були ті, що стосувалися професійного та особистісного розвитку. Перша категорія (46,2 %) об'єднала в собі такі мотиви студентів коледжу, які описували професійне самовдосконалення, наприклад: бути компетентним, кваліфікованим фахівцем, професіоналом своєї справи. Друга категорія (26,9 %) була сформована мотивами, які характеризували особистісне зростання майбутніх педагогів, наприклад: розвиватись як особистість, вміти знайти підхід до кожної людини, дітей.

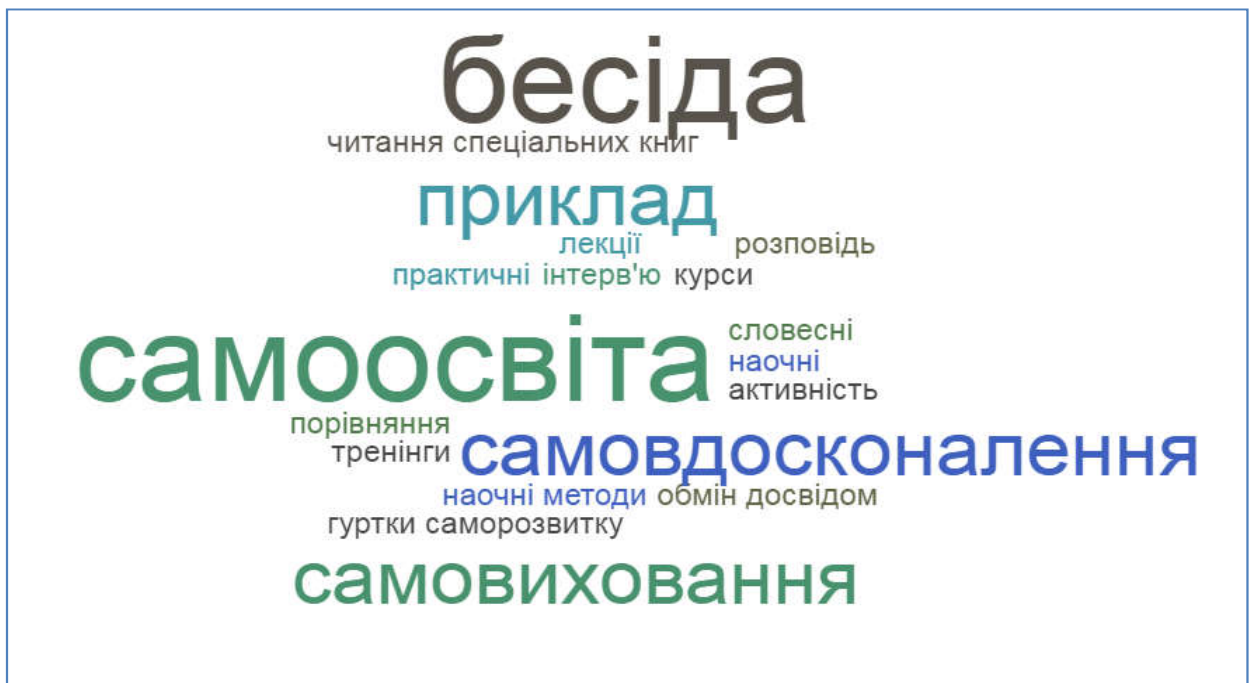


Рис. 3. 3. Результати контент-аналізу суб'єктивних уявлень студентів педагогічного коледжу про шляхи та методи формування готовності до професійного саморозвитку

Примітка: відносний вертикальний розмір літер у назвах категорій аналізу відповідає їхній частці у відповідях

Відповідь на питання № 11 «Які методи та форми можуть використовувати майбутні учителі початкової освіти для формування готовності до професійного саморозвитку?» також потребувала детального пояснення з боку респондентів. Відповідно, категоріями аналізу виступали

безпосередньо одиниці аналізу. Результати контент-аналізу відповідей схематично подано на рисунку 3. 3.

Можна зауважити, що відповіді студентів характеризувалися таким спектром характеристик, серед яких, за даними контент-аналізу, можна виділити основні: самоосвіта (вказали 9,7 % досліджених), бесіда (9,7 %), самовиховання (6,9 %), самовдосконалення (6,9 %) тощо.

На запитання № 12 анкети «Чи потрібно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім учителям початкової школи у підвищенні їхнього рівня готовності до професійного саморозвитку?» розподіл відповідей мав таку структуру: «Так» – 83,7 %, «Скоріше так, ніж ні» – 10,6 %, «Ні» – 5,8 %. І, наостанок, на запитання № 13 анкети «Чи погоджуєтеся з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – безперервний процес?» відповідь «Так» дали 87,5 % студентів коледжу, а відповідь «Скоріше так, ніж ні» – 12,5 % респондентів. Таким чином, переважна більшість респондентів вважала, що урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім учителям початкової школи у підвищенні рівня їхньої готовності до професійного саморозвитку, адже саморозвиток фахівця – безперервний процес.

Отже, провівши дослідження суб'єктивного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, можна зробити такі висновки. Поняття «професійний саморозвиток» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо. Показано, що менше половини опитаних студентів вважають, що в педагогічному коледжі створені всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Визначено, що, за суб'єктивною думкою майбутніх учителів початкової школи, провідною умовою професійного саморозвитку виступає наявність у коледжі кваліфікованих педагогів. Зазначено, що для переважної більшості студентів коледжу професійний саморозвиток є важливим, а володіння професійною компетентністю дозволить їм у подальшій професійній діяльності ефективніше

та правильніше навчати дітей. Майбутні педагоги вважають за необхідне бути професіоналом у своїй справі, дбають про підвищенні рівня свого професійного саморозвитку, намагаються оволодіти високим рівнем комунікабельності. Показано, що найбільш популярними формами позааудиторної роботи в коледжі є відвідування уроків у школі, психологічні семінари та тренінги, конференції, а також інші виховні заходи. Майбутні педагоги вважали, що володіння творчим потенціалом дозволяє зацікавлювати дітей, залучати їх до активної діяльності, шукати нестандартне вирішення проблем, урізноманітнювати процес навчання, а також самовдосконалюватися. Визначено, що підвищення рівня готовності до професійного саморозвитку пов'язується майбутніми педагогами з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями студентів коледжу про методи формування готовності до професійного саморозвитку найбільш важливими є самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення. Таким чином, переважна більшість респондентів вважала, що необхідно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім учителям початкової школи у підвищенні рівня їхнього професійного саморозвитку.

Наступним завданням нашого дослідження стало виявлення індивідуально-особистісних показників сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи (Додаток В).

Структура особистості майбутніх учителів початкової школи визначалася за допомогою модифікованої методики Д. Кейрсі, а також за тестом-опитувальником самовідношення В. Століна та С. Панталеєва [231].

Описові статистики для модифікованої методики Д. Кейрсі були такими: для типологічної дихотомії «Екстраверт-інтроверт» середнє арифметичне значення M та стандартне відхилення σ склали відповідно $M = 0,529$; $\sigma = 0,314$; для типологічної дихотомії «Мислячий-емоційний» – $M = 0,513$; $\sigma = 0,217$; для типологічної дихотомії «Раціональний-

іраціональний» $M = 0,661$; $\sigma = 0,238$. Відповідно, у вибірці було представлено 52,9 % екстравертів, 47,1 % – інтровертів, 51,3 % представників мислячого типу і 48,7 % – емоційного, 66,1 % – раціонального і 33,9 % – іраціонального типу. Отже, досліджені студенти переважно належать до раціонального, ніж до іраціонального типу. У свою чергу, виразного переважання екстраверсії чи інтроверсії, а також мислячого чи емоційного типу у представників нашої вибірки не виявлено. Відповідний середньогруповий профіль за класифікатором темпераментів Д. Кейрсі показано на рисунку 3. 4.

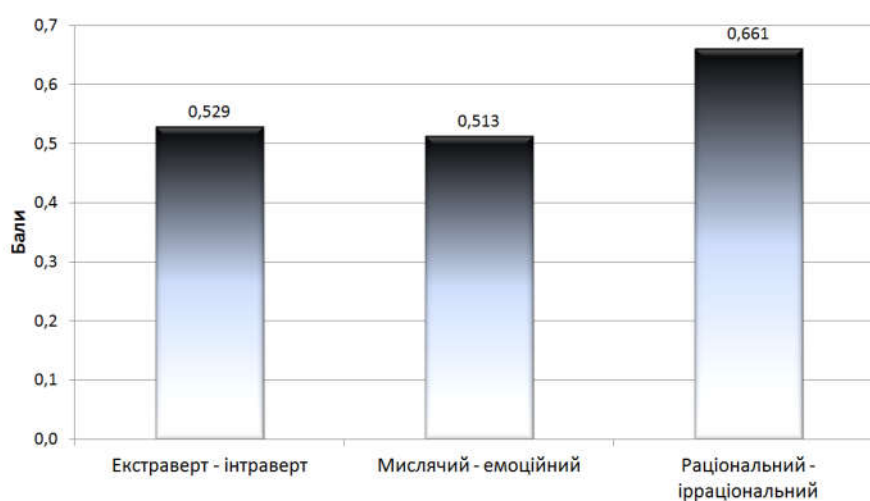


Рис. 3. 4. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за класифікатором темпераментів Д. Кейрсі

Таким чином, за своїми індивідуально-типологічними особливостями майбутні педагоги належать до раціонального типу, що виявлялось у тому, що вони прагнуть якомога раніше прийняти певне рішення і потім діяти вже в межах конкретного плану, послідовно проробляючи проміжні етапи на шляху до досягнення перспективної цілі.

Дослідження змісту «Я-образу» майбутніх учителів початкової школи за тестом-опитувальником самовідношення також дозволило встановити особливості їхніх уявлень про виразність тих чи інших рис характеру, що відображало ієрархічну структуру індивідуально-особистісних характеристик.

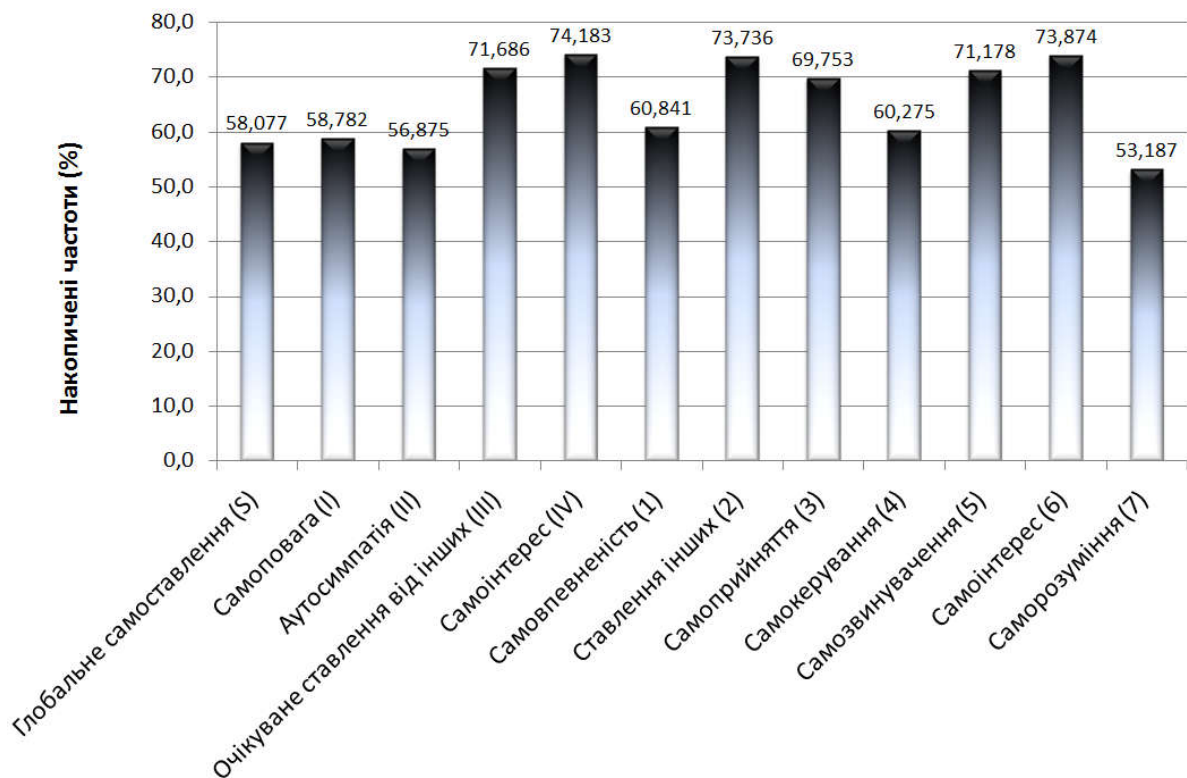


Рис. 3. 5. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за тестом-опитувальником самовідношення (В. Столін, С. Пантилєєв)

Розглянемо описові статистики для кожної з методик, які схематично у вигляді середньогрупового профілю подано на рисунку 3. 5. Вони характеризувалися такими значеннями. Розглянемо спочатку описову статистику для основних шкал, які становили: шкала «Глобальне самоствавлення (S)» ($M = 58,077$; $\sigma = 13,043$), «Самоповага (I)» ($M = 58,782$; $\sigma = 13,081$), «Аутосимпатія (II)» ($M = 56,875$; $\sigma = 17,000$), «Очікуване ставлення від інших (III)» ($M = 71,686$; $\sigma = 20,195$) та «Самоінтерес (IV)» ($M = 74,183$; $\sigma = 23,631$).

Шкала «Глобальне самоствавлення», як і інші шкали методики, має такі критерії виразності: менше 50 – ознака не виражена; діапазон 50–74 – ознака виражена; більше 74 – ознака яскраво виражена. В дослідженій вибірці 30,8 % осіб було з низьким рівнем виразності глобального самоствавлення,

49,0 % – осіб із середнім рівнем виразності цього показника та 20,2 % – з яскраво виразним.

З огляду на це, можна зробити висновок, що внутрішнє недиференційоване відчуття «за» і «проти» самого себе у студентів є достатньо виразним. Тобто в інтегральному вираженні «Я-концепція» майбутніх учителів початкової школи є достатньо розвинутою в сукупності всіх своїх компонентів. Адже адитивність самоствавлення полягає в тому, що лише один з окремих компонентів самоствавлення, наприклад, таких, як саморозуміння, самоповага, самовпевненість, не має суттєвого впливу на інтегральне самоствавлення. Вони діють інтегрально. Тобто за відсутності порушень у структурі самосвідомості, зменшення одного з цих показників може бути збільшене за рахунок іншого, таким чином, інтегральне чи глобальне самоствавлення залишається на відносно стабільному рівні [164].

Аналізуючи окремі компоненти самоствавлення, можна зазначити, що респонденти вирізнялися підвищеним рівнем самоповаги за відповідною шкалою. Це свідчить про їхню здатність емоційно та змістовно поєднувати віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони намагаються позитивно оцінювати свої можливості, контролювати власне життя й бути самопослідовними, розуміти себе. Аналогічно був підвищеним і рівень аутосимпатії – відповідно, досліджені студенти були схильними до схвалення себе як загалом, так і в істотних деталях, довіряти собі й зберігати позитивну самооцінку.

Вибірка майбутніх учителів початкової школи характеризується достатньо високим рівнем очікуваного ставлення від інших осіб. Очевидно, що вони у певній мірі залежать від зовнішньої оцінки, від позитивного чи негативного ставлення міжособистісного оточення. Середньогрупові значення, за шкалою самоінтересу, свідчили, що в досліджуваного контингенту ця ознака – на яскраво виразному рівні. Це відображає високу міру їхньої близькості до самих себе, вони відчують інтерес до власних

думок і почуттів, готові спілкуватися із собою «на рівних», впевнені у своїй цікавості для інших.

Отже, підсумовуючи результати дослідження описових статистик за загальними шкалами теста-опитувальника самовідношення, необхідно зауважити, що Я-концепція майбутніх учителів початкової школи є достатньо розвинутою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки, активно зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших.

Також було розглянуто описові статистики для вторинних шкал опитувальника, зокрема, для шкал «Самовпевненість (1)» ($M = 60,841$; $\sigma = 15,989$), «Ставлення інших (2)» ($M = 73,736$; $\sigma = 24,617$), «Самоприйняття (3)» ($M = 69,753$; $\sigma = 25,552$), «Самокерування (4)» ($M = 60,275$; $\sigma = 14,490$), «Самозвинувачення (5)» ($M = 71,178$; $\sigma = 21,750$), «Самоінтерес (6)» ($M = 73,874$; $\sigma = 26,028$), «Саморозуміння (7)» ($M = 53,18$; $\sigma = 18,293$). Аналізуючи співвідношення цих шкал, можна зазначити, що самоінтерес і ставлення інших є провідними характеристиками образу «Я» досліджених студентів, тоді як здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку при становленні фахівця.

При дослідженні індивідуально-особистісних показників сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи було отримано такі узагальнюючі висновки. Встановлено, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями майбутні педагоги належать до раціонального типу – вони прагнуть якомога раніше прийняти певне рішення і потім діяти вже в межах конкретного плану, послідовно проробляючи проміжні етапи на шляху до досягнення перспективної цілі. Показано, що Я-концепція майбутніх учителів початкової школи є достатньо розвинутою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки, зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших.

Для них здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Наступний етап дослідження був спрямований на вивчення показників сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Дослідження показників сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи дозволило оцінити характерні особливості процесу їхнього професійно-педагогічного самовдосконалення та власну самооцінку на цьому шляху (Додаток Д).

Методика діагностики особистісних творчих здібностей дозволила з'ясувати, наскільки творчою особистістю вважають себе майбутні вчителі початкової школи. Сумарний бал, за методикою, склав: $M = 50,375$; $\sigma = 14,673$. Також запропонуємо описові статистики для шкал цієї методики: шкала «Схильність до ризику» характеризувалася такими значеннями середнього арифметичного та стандартного відхилення – $M = 14,596$; $\sigma = 4,064$; шкала «Допитливість» – $M = 13,010$; $\sigma = 5,029$; шкала «Складність» – $M = 12,250$; $\sigma = 4,424$; шкала «Уява» – $M = 10,519$; $\sigma = 4,972$.

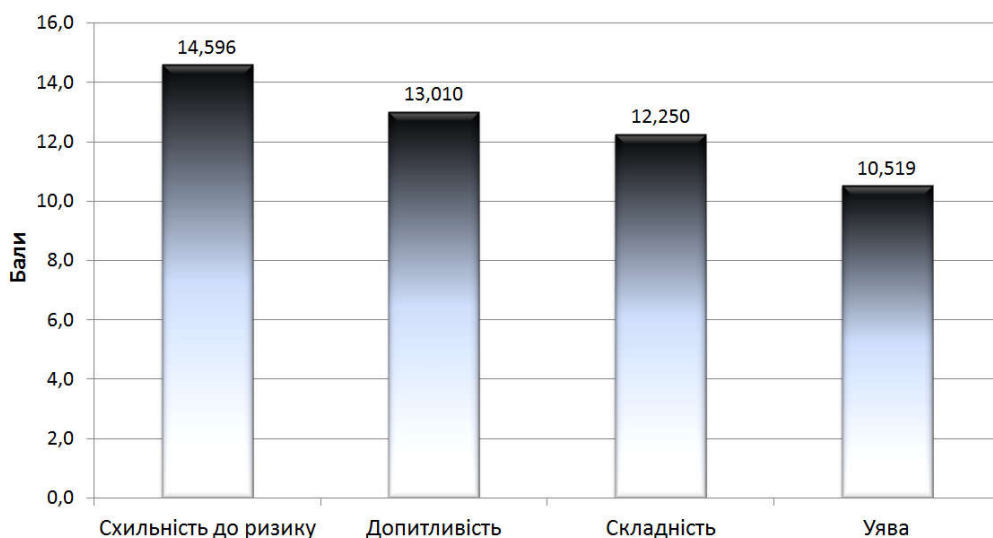


Рис. 3. 6. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики особистісних творчих здібностей Є. Туник

Поданий вище рисунок 3.6. ілюструє середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики особистісних творчих здібностей Є. Тунік.

Як відомо, чим вища оцінка індивіда, який відчуває позитивні почуття до себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою він є, здатен піти на ризик і розібратися у складних проблемах; усі вищезазначені особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями [237]. У цієї вибірки показники здібностей перебувають на середньому рівні.

Найбільш високим рівнем характеризувалася шкала «Схильності до ризику». Отже, в досліджених студентів визначається орієнтація на відстоювання своїх ідей, не звертаючи уваги на реакцію інших; постановку перед собою високих цілей, намагання їх здійснити. Вони схильні до ризику за впевненості в успіху, у деякій мірі припускають для себе можливість помилок і невдач. Другою у рейтингу за ступенем виразності виявилася шкала «Допитливості». Відомо, що суб'єкт з вираженою допитливістю орієнтований на постійний пошук нових шляхів мислення, різних можливостей вирішення завдань.

Слід зазначити, що середньогрупові значення за шкалами «Складність» та «Уява» свідчили, що ці компоненти творчих здібностей посідають у рейтингу третє та четверте місця.

Оцінка професійної спрямованості особистості здійснювалася за модифікованим опитувальником Є. Рогова. Результати аналізу описових статистик у вигляді середнього профілю майбутніх учителів початкової школи за модифікованим опитувальником Є. Рогова показано на рисунку 3.7. Найбільшими були середньогрупові значення таких шкал, як «Організованість» ($M = 5,788$; $\sigma = 1,810$), «Інтелігентність» ($M = 5,548$; $\sigma = 1,624$), «Мотивація» ($M = 6,125$; $\sigma = 1,659$). Найменшими – «Товариськість» ($M = 4,298$; $\sigma = 1,965$) та «Спрямованість на обрану професію» ($M = 4,115$; $\sigma = 1,797$).

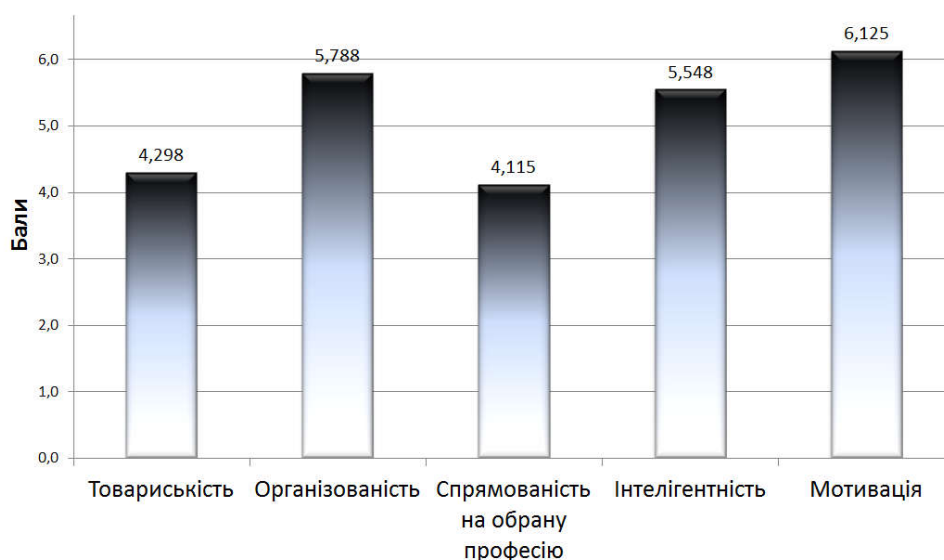


Рис. 3. 7. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за модифікованим опитувальником Є. Рогова

Відповідно до авторської концепції шкала, за якою опитуваний набирає 7 і більше балів, характеризує яскраво виражену спрямованість педагогічної діяльності. Таких студентів, що набрали більше цього критичного значення, за шкалою товариськості, було, відповідно: 7,7 % – з яскравою виразністю товариськості; 30,8 % – з яскравою виразністю організованості, 11,5 % – з яскравою виразністю спрямованості на обрану професію, 26,9 % – з яскравою виразністю інтелігентності, 31,7 % – з яскравою виразністю мотивації. Таким чином, майбутні вчителі початкової школи спрямовані в першу чергу на організацію власної діяльності, на дотримання суспільних норм, на соціальну бажаність, але потребують розвитку товариськості та спрямованості на обрану професію вчителя початкової школи.

Аналізуючи отримані результати, можна зауважити, що за всіма чинниками досліджувана група засвідчила досить високі результати, що, безумовно, говорить про сформованість професійно-педагогічної спрямованості і характеризує стійкість інтересу до педагогічної діяльності, а також гарантує стабільність мотивації до подальшого опанування педагогічної майстерності. Це, на наш погляд, може бути пояснено

сприятливим середовищем навчання, авторитетом викладачів коледжу, їхнім професіоналізмом, залученістю до педагогічного процесу тощо.

Наступною методикою, за якою аналізувались особливості сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, була методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної. Описові статистики для шкал методики виявилися такими. Шкала «Рівень прагнення до саморозвитку» – $M = 36,279$; $\sigma = 4,088$, «Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку» ($M = 12,538$; $\sigma = 1,885$) та «Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації майбутнього вчителя» ($M = 10,115$; $\sigma = 2,030$). Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної [18], проілюстровано на рисунку 3. 8.

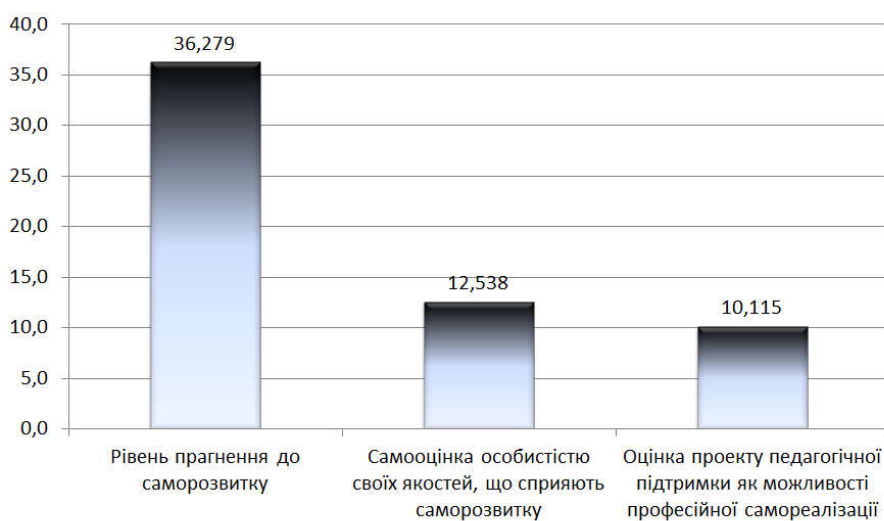


Рис. 3. 8. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної

Загалом рівень прагнення до саморозвитку було розцінено як середній, адже, за нормами автора методики, середньому рівню відповідають значення у 35–39 балів. Причому студентів із дуже низьким рівнем не виявлено

(0,0 %), осіб із низьким рівнем – 4,8 %, осіб із рівнем нижче середнього – 28,8 %, осіб із середнім рівнем – 41,3 %, осіб із рівнем вище середнього – 21,2 %, осіб із високим рівнем – 3,8 %, осіб із дуже високим рівнем – 0,0 %.

У дослідженій групі середньогруповий рівень самооцінки особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, розцінювався як нормальний, адже він перебував в інтервалі 11–14 балів. А середньогруповий рівень оцінки проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації розцінювався як такий, що є скоріше перспективним для самореалізації майбутнього вчителя початкової школи (адже він був в інтервалі 9–10 балів). Отже, показано, що майбутні педагоги прагнуть до саморозвитку, їхнє прагнення базується на самооцінці своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації.

Здібності педагога до творчого саморозвитку досліджувались за допомогою методики І. Нікішиної. За даними автора, значення 75–55 балів відповідає активному саморозвитку, значення 54–36 балів свідчить, що орієнтація на розвиток залежить від різних умов, а стала система саморозвитку, що склалася, відсутня, при 35–15 балів спостерігається зупинений саморозвиток. За аналізом описових статистик ($M = 50,615$; $\sigma = 11,244$), встановлено, що в досліджених майбутніх учителів початкової школи присутня орієнтація на активний саморозвиток, але ця орієнтація ще перебуває у процесі формування й у певному ступені залежить від різних умов.

За допомогою методики діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку [18] було визначено рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до професійного саморозвитку за сьомома компонентами: мотиваційним; когнітивним; морально-вольовим; гностичним; організаційним; комунікативним і здатністю до самокерування у педагогічній діяльності. Розглянемо описові статистики для відповідних компонентів: «Мотиваційний компонент»

($M = 57,212$; $\sigma = 8,833$), «Когнітивний компонент» ($M = 38,058$; $\sigma = 5,110$), «Морально-вольовий компонент» ($M = 60,702$; $\sigma = 9,337$), «Гностичний компонент» ($M = 113,365$; $\sigma = 14,107$), «Організаційний компонент» ($M = 44,048$; $\sigma = 10,004$), «Здатність до самокерування в педагогічній діяльності» ($M = 32,942$; $\sigma = 6,430$), «Комунікативні здібності» ($M = 31,606$; $\sigma = 5,109$).

На рисунку 3.9. подано середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи за методикою діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. З цього рисунка видно, що за всіма компонентами середньогрупові значення вищі від нормативних значень для кожного компоненту. Найбільш виразно переважає гностичний компонент, складовими якого є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду, що проявляється у стійкій системі ставлень до світу, праці, інших людей і самого себе; на активність життєвої позиції.

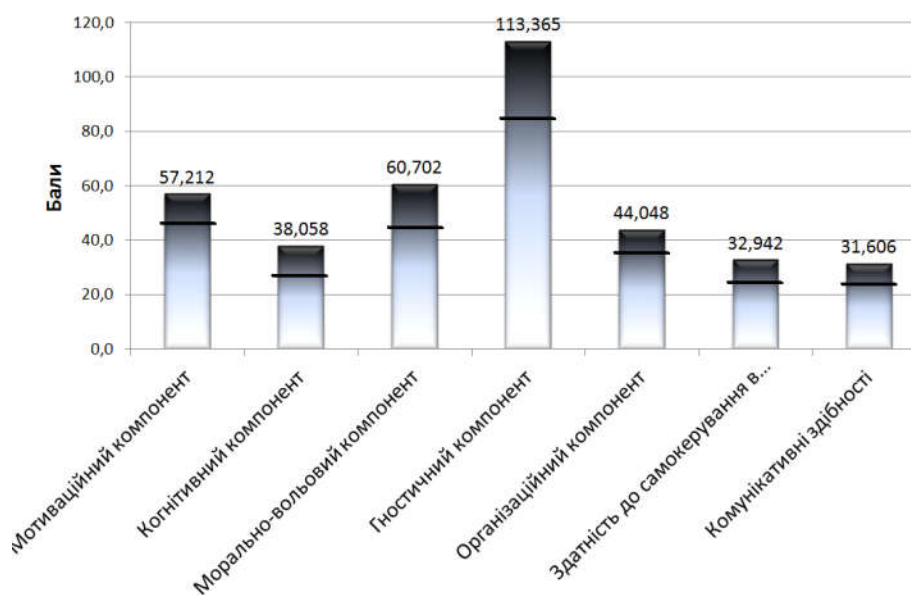


Рис. 3. 9. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку

Примітка: помітка вказує на середні за нормативами значення для кожного компонента

Узагальнюючи результати дослідження, необхідно зазначити, що досліджені студенти коледжу вважають свій рівень професійного саморозвитку достатнім для того, щоб виконувати педагогічну діяльність. Тобто майбутні вчителі досить високо оцінюють себе за всіма запропонованими параметрами, і в результаті цього існує певний ризик того, що в них може послабшати потреба в цілеспрямованому і систематичному саморозвитку, самовдосконаленні, ослабнути спонукальний мотив для власного професійного розвитку та зростання. Адже відомо, саморозвиток починається з усвідомлення його необхідності і формування готовності до нього.

І наостанок було проаналізовано відповіді студентів за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана. Узагальнений профіль за методикою подано на рисунку 3.10.

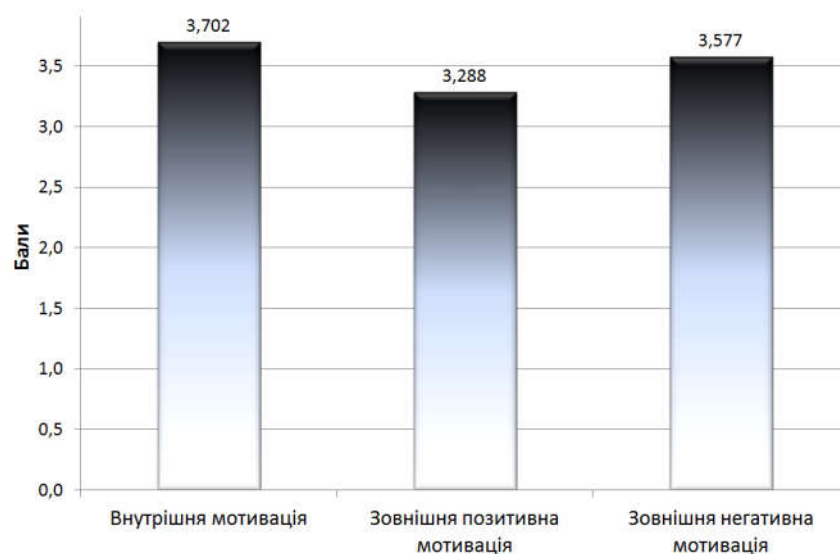


Рис. 3. 10. Середньогруповий профіль майбутніх учителів початкової школи, за методикою діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір в модифікації А. Реана

Описові статистики для шкал методики були такими: шкала «Внутрішня мотивація»: $M = 3,702$; $\sigma = 0,907$; шкала «Зовнішня позитивна мотивація»: $M = 3,288$; $\sigma = 0,978$; «Зовнішня негативна мотивація»:

$M = 3,577$; $\sigma = 0,962$. Таким чином, у майбутніх учителів початкової школи внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією і зовнішньою негативною мотивацією. Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: прагнення до професійного саморозвитку майбутніх педагогів забезпечується передусім внутрішніми чинниками. Як зазначає О. Захарко [84], більшість дослідників сходяться на думці, що внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради самої себе, спрямована на процес діяльності, виявляється як активність заради активності. Джерело такої поведінки знаходиться в межах виконуваної діяльності, а мотиви діяльності спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, зокрема, відчуття людиною своїх можливостей, самоствердження та підтримання значимих соціальних стосунків. Наслідками цього є, з одного боку, підвищення ефективності успішності виконання діяльності, а з іншого – зростання компетентності, саморозвиток та відчуття себе джерелом змін у навколишньому світі.

У свою чергу, в системі зовнішньої мотивації зауважується переважання негативної мотивації над позитивною, що можна вважати специфічною характеристикою освітнього середовища. Відомо, що перевага внутрішніх мотивів та позитивна зовнішня мотивація є найбільш ефективними з погляду задоволеності працею і її продуктивності, але освітнє середовище спрямоване на менш ефективну модель, в якій мотиваційні інструменти примусу використовуються частіше, ніж інструменти заохочення. Отже, в майбутніх учителів початкової школи внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією, що обумовлено орієнтацією студентів на опанування професією та особливостями освітнього середовища.

Завершальним кроком емпіричного дослідження стало виявлення структурних компонентів та побудова узагальненого особистісного профілю професійного саморозвитку майбутнього педагога.

В теоретико-методологічній частині дисертаційного дослідження було детально охарактеризовано критерії та показники сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Нами було виокремлено такі структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.

На етапі емпіричного дослідження нами поставлено за мету операціоналізувати ці компоненти, використовуючи показники сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Під операціоналізацією мається на увазі визначення поняття (концепта) через вказівку правил фіксування відповідних емпіричних ознак [164]. Операціональні визначення зв'язують теорію й емпіричні спостереження. Значення кожного наукового поняття повинне бути описане за допомогою певного тесту, який і буде операцією з його перевірки. Саме операціоналізація і дозволяє розкласти теоретичний зміст поняття на емпіричні еквіваленти, доступні для фіксації та виміру. Операціоналізація необхідна для зіставлення теоретичних понять із фактами, відбиттям яких вони є, вибору найбільш істотних ознак для вивчення, здійснення виміру досліджуваних ознак.

Отже, для кожного компонента нами було визначено низку параметрів методик, спрямованих на вивчення сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Таких параметрів мало бути не менше трьох. Далі ці показники піддавались експлораторному факторному аналізу з метою виділення одного фактора, який відповідав конструкту, що операціоналізується. В багатовимірній статистиці експлораторний факторний аналіз представляє статистичний метод, який використовується, щоб розкрити основну структуру великого набору змінних. Його головною метою є виявлення взаємовідносин, що лежать в основі між вимірюваними змінними [164].

Експлораторний факторний аналіз проводився методом найбільшої правдоподібності. За результатами експлораторного факторного аналізу розраховувалися факторні навантаження для кожного параметра компонента. На основі цих факторних навантажень будувалася формула, яка описувала відповідні компоненти готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. За формулою розраховували результати для кожного з досліджуваних, а також нормативні значення, опираючись на нормативні значення для кожного параметра. Тобто, відповідно до цього, алгоритми мали інтегральний характер.

Когнітивно-пізнавальний компонент визначався такими параметрами: «Допитливість» (методика діагностики особистісної креативності Є. Тунік), «Когнітивний компонент» та «Гностичний компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня когнітивно-пізнавального компонента мала такий вигляд:

$$\text{КПК} = 0,332 * \text{Д} + 0,592 * \text{КК} + 0,620 * \text{ГК},$$

де КПК – Когнітивно-пізнавальний компонент, Д – Допитливість, КК – Когнітивний компонент, ГК – Гностичний компонент.

Запропонована однофакторна модель описувала 60,209 % дисперсії початкової матриці даних.

Операційно-діяльнісний компонент визначався такими параметрами: «Організованість» (модифікований опитувальник Є. Рогова), «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (однойменна методика І. Нікішиної) «Організаційний компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

Формула для розрахунку рівня операційно-діялісного компонента мала такий вигляд:

$$\text{ОДК} = 0,426 * \text{О} + 0,365 * \text{ЗПТС} + 0,295 * \text{ОК},$$

де ОДК – Операційно-діяльнісний компонент, О – Організованість, ЗПТС – Здібності педагога до творчого саморозвитку, ОК – Організаційний компонент.

Представлена однофакторна модель описувала 37,850 % дисперсії початкової матриці даних.

Потребово-мотиваційний компонент визначався такими параметрами: «Складність» (методика діагностики особистісної креативності Є. Тунік), «Спрямованість на обрану професію» та «Мотивація» (модифікований опитувальник Є. Рогова), «Мотиваційний компонент» та «Морально-вольовий компонент» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{ПМК} = 0,699 * \text{С} + 0,412 * \text{СОП} + 0,349 * \text{М} + 0,342 * \text{МК} + 0,297 * \text{МВК},$$

де ПМК – Потребово-мотиваційний компонент, С – Складність, СОП – Спрямованість на обрану професію, М – Мотивація, МК – Мотиваційний компонент, МВК – Морально-вольовий компонент.

Запропонована однофакторна модель описувала 34,863 % дисперсії початкової матриці даних.

Рефлексивно-ціннісний компонент визначався такими параметрами: «Уява» («Методика діагностики особистісної креативності» Є. Тунік), «Інтелігентність» (модифікований опитувальник Є. Рогова), «Здатність до самокерування в педагогічній діяльності» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{РЦК} = 0,620 * \text{У} + 0,452 * \text{І} + 0,377 * \text{ЗСПД},$$

де РЦК – Рефлексивно-ціннісний компонент, У – Уява, І – Інтелігентність, ЗСПД – Здатність до самокерування в педагогічній діяльності.

Представлена однофакторна модель описувала 48,639 % дисперсії початкової матриці даних.

Соціально-комунікативний компонент визначався такими параметрами: «Схильність до ризику» («Методика діагностики особистісної креативності»)

Є. Тунік), «Товариськість» (модифікований опитувальник Є. Рогова), «Комунікативні здібності» («Методика діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку»).

$$\text{СКК} = 0,777 * \text{СР} + 0,376 * \text{Т} + 0,415 * \text{КЗ},$$

де СКК – Соціально-комунікативний компонент, СР – Схильність до ризику, Т – Товариськість, КЗ – Комунікативні здібності.

Запропонована однофакторна модель описувала 48,639 % дисперсії початкової матриці даних.

Описові статистики для кожного інтегрального компонента були такими (в умовних балах): Когнітивно-пізнавальний компонент ($M = 97,136$; $\sigma = 11,479$); Операційно-діяльнісний компонент ($M = 33,935$; $\sigma = 5,193$); Потребово-мотиваційний компонент ($M = 49,991$; $\sigma = 6,506$); Рефлексивно-ціннісний компонент ($M = 21,449$; $\sigma = 4,666$); Соціально-комунікативний компонент ($M = 26,074$; $\sigma = 4,577$).

Також були розраховані нормативно-популяційні значення (M_n), з огляду на положення відповідних психодіагностичних методик (в умовних балах): Когнітивно-пізнавальний компонент ($M_n = 74,444$); Операційно-діяльнісний компонент ($M_n = 29,728$); Потребово-мотиваційний компонент ($M_n = 43,161$); Рефлексивно-ціннісний компонент ($M_n = 20,024$); Соціально-комунікативний компонент ($M_n = 23,074$). Якщо порівняти середньогрупові та нормативно-популяційні значення, то можна зробити висновок, що за усіма компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутнього педагога середньогрупові значення досліджуваних переважають нормативно-популяційні – для когнітивно-пізнавального компонента на 30,5 %, для операційно-діяльнісного компонента на 14,2 %, для потребово-мотиваційного компонента на 15,8 %, для рефлексивно-ціннісного компонента на 7,1 %, для соціально-комунікативного компонента на 13,2 %.

Підсумовуючи отримані результати порівняльного аналізу, побудуємо узагальнений особистісний профіль готовності до професійного саморозвитку майбутнього педагога. Цей профіль у вигляді стовпчикової

діаграми подано на рисунку 3.11. Як видно на цьому рисунку, виразність таких інтегральних компонентів готовності до професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний компоненти є середньою, а виразність когнітивно-пізнавального – високою. Це, очевидно, пов'язано з тим, що провідною діяльністю для досліджених майбутніх учителів початкової школи є навчальна діяльність. Компонентами, яким слід приділити увагу у процесі формування експерименту, є передовсім, рефлексивно-ціннісний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний та соціально-комунікативний компоненти. Саме ці компоненти мають бути підвищені за результатами впровадження технології формування готовності до професійного саморозвитку у середовищі педагогічного коледжу, що дозволить вважати її ефективною.

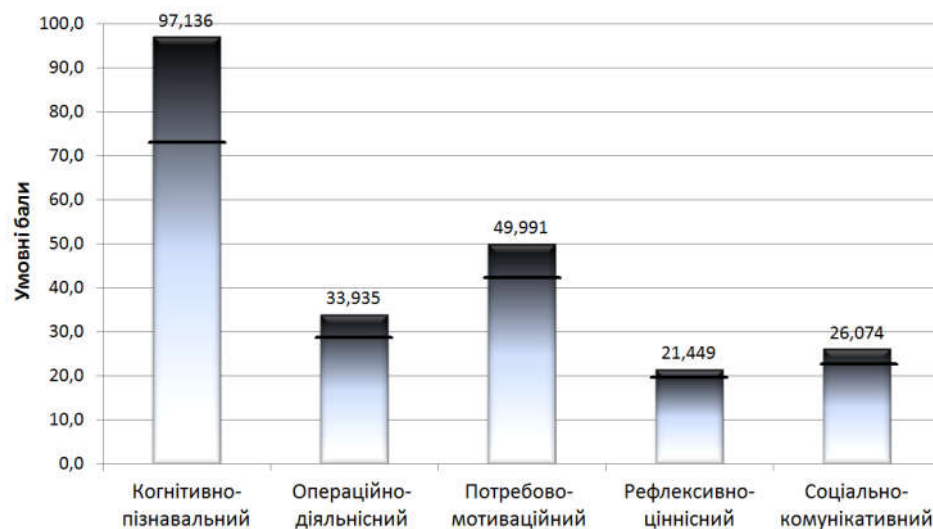


Рис. 3. 11. Узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога за структурними компонентами

Примітка: помітка вказує на середні за нормативами значення для кожного компонента.

Також нами було експериментально з'ясовано роль освітнього середовища як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога. Результати, викладені в попередніх підрозділах, зокрема, засвідчили про вагомому роль освітнього середовища у формуванні професійного

саморозвитку майбутнього педагога. Нижче запропоновано більш детальний аналіз чинників, які впливають на розвиток і саморозвиток педагога. Зазначені чинники було досліджено за анкетною Н. Ключової – майбутні педагоги початкової школи давали оцінку за 5-бальною шкалою аспектам середовища, які перешкоджають або стимулюють їхній професійний розвиток. Описові статистики для цих двох узагальнених шкал були такими: «Чинники, що заважають» – ($M = 31,288$; $\sigma = 6,525$), «Стимулюючі чинники» ($M = 37,029$; $\sigma = 10,326$). Отже, стимулюючі чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутнього педагога. Зазначену тенденцію можна вважати позитивною атрибутивною ознакою, що характеризує рушійні сили поступового професійного саморозвитку майбутнього педагога.

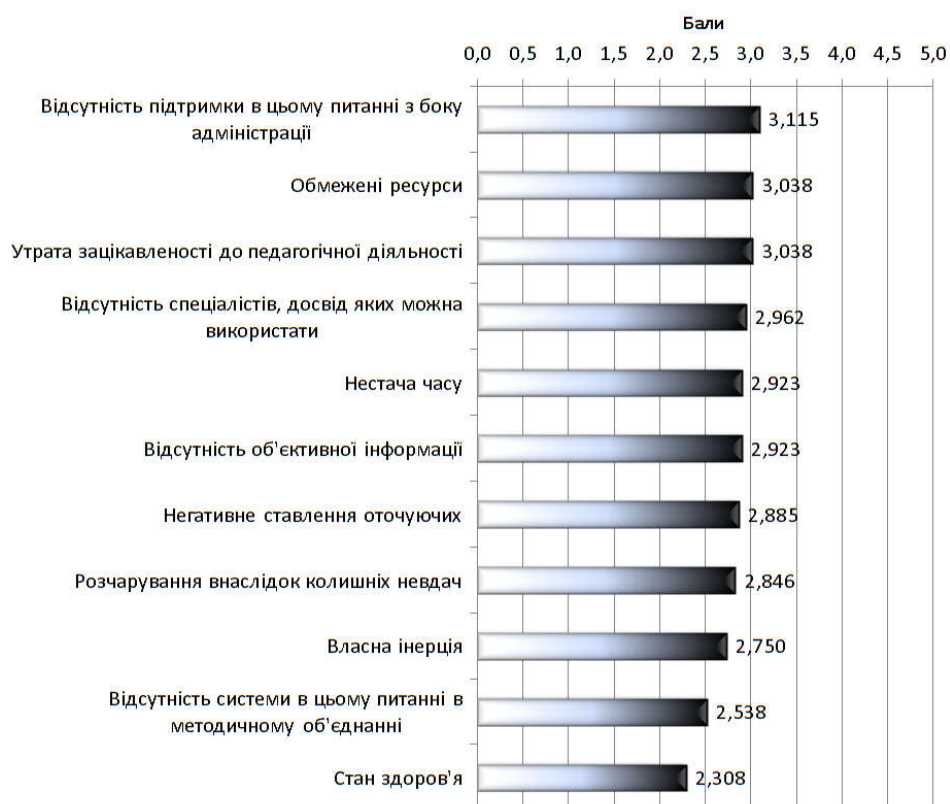


Рис. 3. 12. Рейтинг чинників, що заважають професійному саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Розглянемо докладніше, які саме чинники в найбільшому ступені заважають та стимулюють професійний саморозвиток. Схематично рейтинг чинників, що заважають професійному саморозвитку, представлено на рис. 3.12. У цьому контексті стає актуальним завдання перетворення освітнього середовища середньо- спеціального закладу освіти на високоорганізовану спільноту, яка сприяє професійному саморозвитку (Додаток Ж).

Серед негативних чинників, чий вплив був найменшим, необхідно зазначити власну інерцію ($M = 2,750$), відсутність системи в цьому питанні в методичному об'єднанні ($M = 2,538$) та стан здоров'я ($M = 2,308$). Таким чином, основні проблеми, що пов'язані з блокадою професійного саморозвитку викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища та особливостями адміністрування, а також лежать у мотиваційній сфері майбутніх учителів початкової школи.

На наступному рисунку схематично представлено рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.13). Найбільш виразний позитивний вплив чинить така особливість особистісного ставлення до діяльності, як потреба у самовдосконаленні ($M = 3,769$), а також такі особливості особистісного середовища, як атмосфера співпраці й підтримки, яка склалася в колективі ($M = 3,654$), та орієнтація на можливість отримання матеріального заохочення ($M = 3,500$) (Додаток Ж).

Серед позитивних чинників, чий вплив був найменшим, необхідно зазначити можливість здобути визнання в колективі ($M = 3,115$), налагоджену систему методичної роботи в навчальному закладі ($M = 3,038$) та особистий приклад адміністрації навчального закладу ($M = 3,038$). Таким чином, основні проблеми, що пов'язані з блокадою професійного саморозвитку викликані зовнішніми обмеженнями професійного середовища та особливостями адміністрування, а також лежать у мотиваційній сфері майбутніх учителів початкової школи.

Для встановлення того, які з досліджуваних чинників освітнього середовища здатні суттєво впливати на інтегральні компоненти професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, використовувався множинний лінійний регресійний аналіз.



Рис. 3. 13. Рейтинг чинників, що стимулюють професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи

Предметом множинного регресійного аналізу є встановлення статистичної залежності середнього значення однієї випадкової величини Y від декількох інших величин X_1, X_2, \dots, X_n . Ця статистична залежність знаходить своє вираження в рівнянні:

$$Y = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + \dots + a_nX_n,$$

де $a_i (i = \overline{0, n})$ – шукані параметри.

Покрокова множинна регресія застосовується для мінімізації кількості досліджуваних змінних, що належать до досліджуваної моделі. Використання методу покрокової регресії (методів виключення та включення) дозволило виявити найбільш істотні ознаки для оцінки найбільш суттєвих середовищних чинників, що впливають на професійний саморозвиток майбутнього педагога.

У регресійний аналіз як незалежні змінні було включено всі показники методики «Фактори, які впливають на розвиток і саморозвиток педагога», крім інтегральних («Чинники, що заважають» та «Стимулюючі чинники»), адже вони збільшували мультиколінеарність множинної регресійної моделі. Розраховувались нестандартизований (B) та стандартизований (β) коефіцієнти регресії. А також за допомогою t -критерію Стюдента (t) розраховувалася статистична значущість множинних регресійних моделей. До регресійної моделі належали предиктори, стандартизовані коефіцієнти регресії яких перевищували за абсолютним значенням критичне значення 0,370. Адже стандартизований коефіцієнт регресії β свідчить про те, наскільки сильно незалежна величина впливає на залежну. Він збігається в простому лінійному рівнянні з коефіцієнтом кореляції r і варіює за своїм абсолютним значенням від 0 до 1.

Результати множинного регресійного аналізу щодо когнітивно-пізнавального компонента показано в таблиці 3.1. Як свідчить ця таблиця, найбільш сильний вплив на формування когнітивно-пізнавального компонента саморозвитку здійснює чинник обмеженості ресурсів. Хоча цей чинник і є негативним (тобто таким, що мав *a priori* заважати професійному саморозвитку), він чинить позитивний вплив, очевидно, змушуючи студента здійснювати пошук ресурсів (інформаційних, соціальних, матеріальних тощо), що і сприяє його професійному саморозвитку.

Чинник зацікавленості педагогічною діяльністю є таким, що має сприяти професійному саморозвитку. Регресійна модель показує, що цей вплив є позитивним, тобто чим більше вдається зацікавити студента педагогічною

діяльністю, тим більш розвинутим є когнітивно-пізнавальний компонент його професійного саморозвитку. Такі несприятливі чинники, як «Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації» та «Відсутність об'єктивної інформації» здійснювали негативний вплив на рівень когнітивно-пізнавального компонента. Відповідно, вони характеризують основні перешкоди з боку освітнього середовища, які здатні завадити розвитку когнітивно-пізнавального компонента в майбутніх учителів початкової школи. Чинник «Можливість здобути визнання в колективі» виявив позитивний коефіцієнт регресії з когнітивно-пізнавальним компонентом. Тобто створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний здобути визнання в колективі, сприяє активізації когнітивно-пізнавального компонента готовності до професійного саморозвитку.

Таблиця 3.1

Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на когнітивно-пізнавальний компонент готовності до професійного саморозвитку

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Ст'юдента	
	B	β	t	p
Константа	73,961		24,524	<0,001
Обмежені ресурси	6,129	0,690	9,479	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	4,731	0,500	7,663	<0,001
Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-3,491	-0,373	-5,786	<0,001
Відсутність об'єктивної інформації	-3,721	-0,372	-5,437	<0,001
Можливість здобути визнання у колективі	3,363	0,370	5,733	<0,001

Наступна таблиця репрезентувала регресійну модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на операційно-діяльнісний компонент

готовності до професійного саморозвитку (таблиця 3.2). Ця модель містила три предиктори. Перший з них «Приклад, вплив колег» чинив позитивний вплив на операційно-діяльнісний компонент готовності до професійного саморозвитку. Очевидно, що в умовах спільної діяльності з колегами, варто очікувати відносного підвищення операційно-діялісного компонента готовності до професійного саморозвитку. Виявлена закономірність кореспондує і з іншою: встановлено що середовищний чинник «Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації» також здійснював позитивний вплив на вказаний компонент готовності до професійного саморозвитку. Цей аспект освітнього середовища характеризує доступ до інформаційної підтримки і також свідчить про сприятливі умови навчальної діяльності майбутніх педагогів початкової школи.

Таблиця 3.2

**Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища
на операційно-діяльнісний компонент готовності
до професійного саморозвитку**

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t-Стюдента	
	B	β	t	p
Константа	28,440		21,836	<0,001
Приклад, вплив колег	1,667	0,380	4,114	<0,001
Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-2,336	-0,551	-5,915	<0,001
Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації	2,156	0,540	5,037	<0,001

У свою чергу, такий чинник, як «Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації» виявив від'ємний коефіцієнт регресії з критеріальною змінною. Відповідно, якщо освітнє середовище не характеризується активною залученістю адміністрації закладу освіти

у вирішення різних поточних питань, то це може негативно впливати на рівень операційно-діяльнісного компонента готовності до професійного саморозвитку.

У таблиці 3.3 подано регресійну модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на потребово-мотиваційний компонент готовності до професійного саморозвитку. До складу предикторів увійшли лише чинники, які вважаються стимулюючими. Проте, як виявилось, не всі з них здатні чинити позитивний вплив на професійний саморозвиток, в його потребово-мотиваційному вимірі. Так, такий показник, як «Можливість отримання матеріального заохочення» виявив від'ємний вплив на вказаний компонент.

Таблиця 3.3

**Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища
на потребово-мотиваційний компонент готовності
до професійного саморозвитку**

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t–Стьюдента	
	B	β	t	p
Константа	51,217		25,250	<0,001
Зацікавленість педагогічною діяльністю	2,456	0,458	5,050	<0,001
Можливість отримання матеріального заохочення	-2,950	-0,583	-6,508	<0,001
Можливість здобути визнання у колективі	3,245	0,627	5,979	<0,001

Це пояснюється тим, що матеріальна мотивація здатна зменшувати рівень внутрішньої мотивації, яка (як було показано вище) є провідною у досліджених студентів коледжу.

У свою чергу, такі чинники, як «Зацікавленість педагогічною діяльністю» та «Можливість здобути визнання в колективі» виявили додатній вплив на потребово-мотиваційний компонент. Це можна інтерпретувати

таким чином: створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента готовності до професійного саморозвитку, зокрема: формує стійку мотивацію професійної діяльності, забезпечує домінування внутрішніх потреб у професійному саморозвитку, готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих професійних знань.

Таблиця 3.4

**Регресійна модель впливу чинників освітнього середовища
на рефлексивно-ціннісний компонент готовності
до професійного саморозвитку**

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t–Стьюдента	
	B	β	t	p
Константа	21,097		25,250	<0,001
Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації	2,127	0,593	5,050	<0,001
Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	-2,146	-0,563	-6,508	<0,001

Таблиця 3.4 репрезентує регресійну модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку. До вказаної моделі увійшли два предиктори: «Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації» та «Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації». Перший з них характеризувався додатнім коефіцієнтом регресії, а другий – від'ємним.

Аналізуючи цю модель, необхідно зазначити, що освітнє середовище, яке сприяє формуванню рефлексивно-ціннісного компонента готовності до професійного саморозвитку, має характеризуватись насамперед сприятливим соціально-психологічним кліматом, в якому існує організаційна

підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших фахівців. Це зближує вказаний компонент з операційно-діяльнісним.

Останнім структурним компонентом готовності до професійного саморозвитку, який було операціоналізовано, був соціально-комунікативний компонент. Регресійна модель, що описує вплив чинників освітнього середовища на цей компонент готовності до професійного саморозвитку ілюструє таблиця 3.5.

Таблиця 3.5

**Регресійна модель впливу чинників освітнього середовища
на соціально-комунікативний компонент готовності
до професійного саморозвитку**

Чинники освітнього середовища	Коефіцієнти регресії		Критерій t–Стьюдента	
	B	β	t	p
Константа	25,708		18,732	<0,001
Розчарування внаслідок колишніх невдач	-1,516	-0,430	-4,580	<0,001
Новизна діяльності. Умови праці, можливість творчості	1,368	0,345	3,676	<0,001

Побудована модель також містила два предиктори. Перший з них – «Розчарування внаслідок колишніх невдач» характеризувався від'ємним коефіцієнтом регресії, другий – «Новизна діяльності. Умови праці, можливість творчості», навпаки, характеризувався додатним коефіцієнтом регресії. З огляду на передумови, які Н. В. Ключова поклала в основу своєї анкети, перший чинник є таким, що заважає професійному саморозвитку, а другий чинник – що сприяє йому.

Інтерпретуючи цю модель, необхідно зауважити, що освітнє середовище, в якому створюють умови для творчості та інновативності, спрямованості здатне розкрити соціально-комунікативний компонент готовності до професійного саморозвитку.

У підсумку можна зазначити, що нами була проаналізована роль освітнього середовища як чинника професійного саморозвитку майбутнього педагога. Показано, що стимулюючі чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутнього педагога. Найбільш виразний негативний вплив чинять такі особливості освітнього середовища, як відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації та обмежені ресурси майбутнього педагога, а також така настанова студента, як утрата зацікавленості до педагогічної діяльності. Найбільш виразний позитивний вплив чинить така особливість особистісного ставлення до діяльності, як потреба у самовдосконаленні, а також такі особливості особистісного середовища, як атмосфера співпраці й підтримки, яка склалася в колективі, та орієнтація на можливість отримання матеріального заохочення. Встановлено, що створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний зацікавитися професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов'язані з обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент готовності до професійного саморозвитку. Зауважено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших фахівців, сприяє операційно-діяльнісному та рефлексивно-ціннісному компонентам. У свою чергу, створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче і інновативне середовище – соціально-комунікативного. Розглянуті закономірності впливу освітнього середовища на професійний саморозвиток майбутнього педагога будуть покладені в основу реалізації технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

3.2. Реалізація технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу

В сучасних умовах інноваційних технологій, коли немає дефіциту нової інформації, важливим завданням закладів освіти є навчити студента вчитися, опанувати системою компетентностей, які можна було б застосовувати на практиці і сформувати готовність до професійного саморозвитку протягом усього життєвого професійного шляху. Проблема професійного саморозвитку, як ніколи гостро, постає на часі реформування системи всіх ланок професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Тільки критично мислячий, креативний, рефлексивний, готовий до постійного удосконалення педагог здатен виховати нове вільне покоління української нації. Проведене нами емпіричне дослідження показало реальний стан щодо сформованості готовності до професійного саморозвитку в майбутніх учителів початкової школи.

Тому доцільним є впровадження розробленого нами в освітній процес педагогічних коледжів авторського спеціального курсу «Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» [219]. Спецкурс пройшов апробацію на базі Луцького педагогічного коледжу. Програма спецкурсу містить пояснювальну записку, компетентності та результати навчання, навчально-тематичний план, плани лекційних і практичних занять, тематику мультимедійних презентацій, питання для самостійної роботи, методи навчання, критерії оцінювання знань студентів, вимоги до заліку, список рекомендованої та додаткової літератури, а також термінологічний словник.

Предметом навчальної дисципліни є формування у студентів системи знань щодо теоретико-методологічних основ професійного саморозвитку: теоретичних положень, позицій, категорій, методів, що складають основу побудови науково-теоретичного педагогічного дослідження професійного саморозвитку особистості та інтерпретації його результатів.

Метою курсу є усвідомлення змісту професійного саморозвитку особистості, компонентної структури готовності до професійного саморозвитку, а також підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розвиток їхніх професійних, особистісних, духовно-моральних якостей, цінностей, здібностей, які потрібні для успішної професійної діяльності.

В результаті засвоєння спецкурсу студенти повинні опанувати інтегральними, загальними і спеціальними компетентностями.

Інтегральні:

- здатність застосовувати отримані знання, розв'язувати типові та складні задачі та проблеми у професійній педагогічній діяльності або у процесі навчання.

Загальні:

- здатність до абстрактного мислення;
- здатність до аналізу і синтезу отриманої інформації;
- вміння формувати, впорядковувати, послідовно висловлювати свої думки;
- вміння складати та реалізовувати плани та проекти особистісного професійного саморозвитку;
- готовність до безперервного професійного саморозвитку;
- здатність до інтерактивного використання засобів навчання;
- прагнення до автономної рефлексивної діяльності;
- вміння функціонувати у гетерогенних групах;
- готовність діяти відповідно до норм моралі та етичних принципів;
- здатність визначати та обґрунтовувати професійні цілі, що співвідносяться з власними цінностями та є сенсом життя;
- здатність співпрацювати, проявляти ініціативу та підтримувати взаємини з іншими;
- вміння застосовувати теоретичні знання та набувати практичного досвіду при вирішенні життєвих та професійних завдань;

- здатність використовувати інформаційні технології у повсякденному житті;
- здатність до самоорганізації, самовдосконалення та вільного розвитку як особистості, так і професіонала.

Спеціальні (фахові, предметні):

- здатність до логічного, діалектичного мислення;
- вміння володіти навичками дефініції педагогічних понять;
- здатність реферувати першоджерела та наукові публікації з проблем професійного саморозвитку;
- здатність підтримувати високий рівень пізнавального інтересу;
- здатність використовувати інноваційні технології в роботі з дітьми;
- вміння володіти методами та прийомами ведення діалогу, дискусії.

У підсумку сформульовано вимоги до знань студентів.

Студенти повинні знати:

- мету, завдання, структуру професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- сутність понять «професія», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «педагогічний такт», «педагогічне спілкування», «педагогічні здібності», «цінності», «якості», «готовність до професійного саморозвитку»;
- сутність поняття «професійний саморозвиток», основні компоненти готовності до професійного саморозвитку та їхні характеристики, критерії та рівні сформованості;
- структуру технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Студенти повинні уміти:

- чітко формулювати і диференціювати схожі поняття та терміни, вільно використовувати їх у професійній діяльності;
- розрізняти та характеризувати критерії та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку;

- аналізувати, вирішувати педагогічні ситуації та педагогічні задачі, конкретні проблеми педагогічного спілкування, створювати ситуації діалогу у спілкуванні;
- самостійно аналізувати психолого-педагогічні джерела;
- здійснювати самоаналіз професійної педагогічної діяльності.

Серед основних категорій виокремлено: «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «педагогічне спілкування», «педагогічна техніка», «учителі початкової школи», «педагогічний коледж», «освітнє середовище педагогічного коледжу», «педагогічна технологія», «готовність до професійного саморозвитку».

З метою глибокого засвоєння знань, їхнього практичного закріплення в програму введено плани лекційних та практичних занять, завдання для самостійної роботи, теми мультимедійних презентацій. Контроль за ефективністю вивчення курсу передбачається здійснювати за допомогою складання заліку.

Пропонований курс розрахований на 46 годин (з них – 16 лекційних годин, практичних – 12 годин, самостійної роботи – 18 годин) і призначений для підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Програма курсу побудована за модульно-рейтинговою системою і включає 2 модулі і 9 тем. У зв'язку зі зменшенням кількості аудиторних годин, важлива роль у розробленому нами спецкурсі відводиться самостійній роботі студентів, за яку також нараховуються відповідні бали для отримання підсумкової форми контролю.

У першому змістовому модулі «Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект» визначаються особливості теоретичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у середовищі педагогічного коледжу, враховуються міжпредметні зв'язки з такими психолого-педагогічними дисциплінами: «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогіка», «Педагогічна майстерність» тощо.

Цей модуль передбачає п'ять лекційних занять, два практичних заняття і самостійну роботу.

Вивчення майбутніми вчителями початкової школи першої теми «Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема» пройшло під гаслом І. Зязюна: «...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людина повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самобутності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення». Лекційне заняття розкривало зміст наступних питань: змістовий аналіз та взаємозв'язок педагогічних категорій «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «самовдосконалення», «самовиховання»; аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного саморозвитку особистості; професійний саморозвиток як мета професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; соціокультурні та особистісні детермінанти професійного саморозвитку особистості. До лекційного заняття запропоновані наступні завдання й запитання для обговорення:

- У чому полягають гуманістично-філософські аспекти проблеми саморозвитку особистості?
- Яку роль відіграє професійний саморозвиток у структурі компетентностей майбутнього учителя початкової школи?
- Чи припиняється на якомусь етапі професійний саморозвиток особистості?

Для самостійної роботи були запропоновані завдання: підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація категорії «саморозвиток»; написати твір-есе «Професійний саморозвиток як міждисциплінарна категорія».

Таке поєднання різносторонніх форм і методів дозволило всебічно висвітлити категорію професійного саморозвитку у змістовому,

процесуальному і функціональному аспектах, оскільки, як показав констатуючий етап нашого дослідження, уявлення про професійний саморозвиток у студентської молоді є недостатньо чіткими і, тим більше, слабким є усвідомлення значущості ролі професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Друга тема була присвячена особистості педагога в парадигмі початкової освіти. Такий вибір теми мав на меті привернути увагу до проблем сучасної педагогічної освіти, професії педагога, спонукати до самоідентичності в майбутній професії, а також звернути увагу на взаємодію з наставниками в освітньому процесі. План лекційного заняття передбачав розгляд наступних запитань:

1. Професія педагога в історичній ретроспективі та її роль у сучасному суспільстві.
2. Погляди зарубіжних дослідників на постать педагога в освітньому процесі.
3. Особистісний профіль сучасного педагога.
4. Переваги й обмеження професії педагога.

У завдання й запитання для обговорення були винесені такі проблеми: науково означити поняття «професіоналізм»; з'ясувати, у чому полягають особливості професійної педагогічної діяльності вчителя початкової школи; поміркувати, як трансформується професія педагога в майбутньому.

Практичне заняття передбачало такі форми роботи: участь у дискусії на тему: «Сучасний учитель початкової школи в освітньому євроінтеграційному просторі»; роботу над складанням психограми та професіограми майбутнього педагога з презентацією її в малих групах; проведення мозкового штурму на тему: «Як зробити престижною професією сучасного педагога?».

Завдання для самостійної роботи також спонукали до критичності та рефлексивності студентів і були сфокусовані на підготовці реферативної доповіді на тему: «Проблеми і перспективи початкової освіти» (назвати

головні проблеми, висловити свої погляди на майбутнє; виділити ту проблему, яку вважаєте основною, визначити її причини, запропонувати способи розв'язання); написанні твору-есе «Я і моя професія».

Проблема готовності майбутнього фахівця до професійного саморозвитку є надзвичайно важливою, оскільки саме на етапі навчання в педагогічному коледжі формується цей важливий конструкт у самосвідомості особистості, а відтак буде наявним і сам професійний саморозвиток. Тому третя тема була присвячена готовності до професійного саморозвитку. Лекційне заняття розкривало зміст поняття готовності до професійного саморозвитку; складові готовності студентів до професійного саморозвитку:

- позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;
- професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;
- знання, вміння, навички готовності до професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку; характеристика етапів становлення професійного саморозвитку.

Завдання для самостійної роботи передбачали аналіз етапів готовності особистості до професійного саморозвитку; опис чинників, які сприяють і перешкоджають професійній готовності особистості.

Розроблена нами технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи реалізується в освітньому середовищі педагогічного коледжу, яке є тим пусковим механізмом для прихованих, внутрішніх резервів професійного саморозвитку майбутнього педагога. Тому четверта тема передбачала висвітлення ролі освітнього середовища у формуванні професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

План лекційного заняття передбачав висвітлення таких запитань:

1. Поняття освітнього середовища педагогічного коледжу.

2. Основні властивості освітнього середовища.

3. Основні компоненти освітнього середовища педагогічного коледжу як чинника формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи (просторово-предметний, соціально-комунікаційний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний).

Завдання й запитання для обговорення спрямовані на провокативне обговорення таких запитань:

1. Чому саме освітнє середовище закладу освіти виконує таку важливу роль у формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців?

2. Щодо проблеми професійного саморозвитку особистості, чи можна стверджувати, що освітнє середовище відіграє визначальну роль у вказаному процесі?

Завдання для самостійної роботи спрямовані на моделювання ситуації з реального освітнього процесу, коли спостерігалася позитивна роль освітнього середовища закладу освіти; з'ясування, на які саме особистісні якості має вплив освітнє середовище закладу освіти.

Серед компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи виокремлено такі: когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний. Тому проблемі компонентів, критеріїв та рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи присвячена п'ята тема спецкурсу. Лекційне заняття зосереджене на розкритті змістовних характеристик відокремлених компонентів. План практичного заняття висвітлював наступні запитання:

1. Характеристика критеріїв прояву компонентів готовності до професійного саморозвитку.

2. Змістові ознаки рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку.

3. Діагностичний інструментарій для вивчення змістових конфігурацій готовності до професійного саморозвитку особистості. Принципи складання

авторських опитувальників та анкет.

4. Проведення рольової гри «Моя майбутня професійна кар'єра».

Завдання та запитання для обговорення:

1. На підставі яких теоретико-методологічних засад виокремлено зазначені компоненти готовності до професійного саморозвитку?

2. Чи притаманні зазначені критерії Вам особисто?

3. Який Ваш рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку?

Завдання для самостійної роботи передбачали зміну ролей в інтерпретації компонентної структури готовності до професійного саморозвитку. Студентам було запропоновано підготувати коротку доповідь-повідомлення «Мій професійний саморозвиток» для учнів 9-го класу і скласти анкету для вивчення готовності до професійного саморозвитку. Такий інверсійний прийом сприяв кращому усвідомленню студентом своєї ролі як наставника, який вже досягнув відповідного рівня готовності до професійного саморозвитку.

Таким чином, перший змістовий модуль сприяв теоретичному висвітленню проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи і дозволив сформуванню цілісної науково обґрунтованої картини розуміння професійного саморозвитку.

Метою впровадження другого змістового модуля «Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» було досягнення розуміння практичного застосування технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Зазначений модуль передбачає чотири лекційних заняття, три практичних заняття і самостійну роботу.

Шоста тема «Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку» розкриває на лекційному занятті зміст поняття мотивації досягнення, основні психолого-педагогічні

теорії мотивації (Д. Мак-Клелланда, А. Маслоу, Д. Аткинсона та Х. Хекхаузена, Д. Мак-Грегора, О. Шелдона, В. Оучі); класифікацію та структуру мотивів професійної педагогічної діяльності, принципи підпорядкування мотивів; сутність мотивації професійного саморозвитку та професійного навчання; умови інтеріоризації стимулів у мотиви професійного саморозвитку.

Завдання й запитання для обговорення:

1. Яка з згаданих теорій мотивації є найбільш близькою для Вас?
2. Чи змінюється професійна мотивація особистості на певних етапах професійного становлення особистості?
3. Чи кожен стимул трансформується у професійний мотив?

План практичного заняття передбачав складання кейсу дослідження мотивації професійного саморозвитку особистості, аналіз, які стимули освітнього середовища педагогічного коледжу стануть професійними мотивами, а також підготовку до мозкового штурму «Як підвищити мотивацію професійного саморозвитку особистості?». Завдання для самостійної роботи містили інтерактивні завдання:

1. Скласти проективну карту структури мотивів студентської групи.
2. Проранжувати власні мотиви професійного саморозвитку за ступенем значущості та зробити їхній змістовий аналіз.

Тема 7. «Когнітивно-пізнавальні можливості змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості» передбачала висвітлення сутності пізнавального інтересу особистості; поняття «когнітивних стилів», з'ясувати вплив змісту психолого-педагогічних дисциплін на формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; показати розуміння сутності когнітивно-пізнавальних можливостей змісту професійної підготовки. Завдання й запитання для обговорення:

1. Які засоби і прийоми викладачів подобаються Вам під час навчання?

2. Які теми та проблеми надихають Вас на подальше професійне удосконалення?

План практичного заняття надавав можливість студентам побувати у ролі дослідників і активізував основний евристичний прийом «що було б, якби...». Це проявилось у змістовому аналізі навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах; розумінні рефлексивності і критичності студента при засвоєнні навчального матеріалу; участі у груповій дискусії на тему: «Способи вдосконалення когнітивних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості».

Завдання для самостійної роботи через прийом активної взаємодії – мікрофон мали на меті змодельовати рольову гру «Я-вчитель» на прикладі конкретного предмета.

Тема 8. «Соціально-комунікативний простір у процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання».

План лекційного заняття:

1. Роль педагогічної взаємодії у процесі навчання.
2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі.
3. Комунікативний простір освітнього середовища педагогічного коледжу та його вплив на професійний саморозвиток.
4. Самопрезентація майбутнього педагога.

План практичного заняття:

1. Аналіз стилів спілкування в освітньому процесі.
2. Вплив інформаційного насилля на самооцінку, самоповагу, саморозвиток особистості майбутнього педагога (булінг, мобінг).
3. Інтерактивне завдання «Протидія маніпулятивним технікам спілкування».

Завдання для самостійної роботи:

1. Поміркуйте, чи можуть інформаційні технології замінити вчителя? Обґрунтуйте свою думку.

2. Охарактеризуйте асертивну поведінку у педагогічному спілкуванні.

Тема 9. «Організаційно-методичні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» передбачала практичне розкриття проблеми за таким планом:

1. Принципи організаційно-методичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

2. Самостійна робота студентів.

3. Педагогічна практика.

4. Сутність інтерактивних технологій навчання, спрямованих на професійний саморозвиток (метод проектів, метод створення «ситуацій успіху», метод мозкового штурму, метод аналізу проблемних ситуацій тощо).

5. Застосування інтерактивних методів у середовищі студентської групи.

Завдання для самостійної роботи:

1. Назвіть переваги й недоліки інтерактивних методів і форм навчання.

Головне завдання цього заняття – спробувати впровадити в реальній практиці інтерактивні методи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Основними методами навчання у спецкурсі виокремлено:

1) проблемний метод навчання, який націлений на формування у студентів здатностей до діалогу, вміння відстоювати свою власну думку; 2) бесіда, яка спонукає студентів міркувати, аналізувати та відтворювати раніше отримані знання; 2) «мікрофон», який дає можливість кожному студенту швидко, по черзі, дати відповідь на запитання чи висловити свою думку; 3) метод навчання «мозковий штурм», який спонукає студентів проявити уяву і творчість, допомагає знайти кілька рішень з означеної теми шляхом вільного вираження думок тощо.

Методичне забезпечення спецкурсу: навчальний контент (конспект або розширений план лекцій), плани практичних занять, завдання для самостійної роботи, питання, тести, задачі, завдання або кейси для поточного та підсумкового контролю знань і вмінь студентів.

1. Методичні рекомендації для студентів з навчальної дисципліни «Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи».

2. Завдання для самостійної роботи студентів.

3. Підручники, навчальні посібники.

4. Запитання для підсумкового контролю студентів.

До того ж, упровадженням спецкурсом передбачалася підготовка мультимедійних презентацій, теми яких студенти обирали самостійно, опрацьовували певний обсяг теоретичних джерел, аналізували сучасні педагогічні концепції та шляхи їхнього впровадження на практиці. За їхньою допомогою було виявлено глибокі знання з відповідної теми, показано вміння осмислювати й аналізувати явища, знаходити та аналізувати необхідну наукову та науково-методичну літературу за темою заняття. Для кращого опрацювання питань спецкурсу студенти мали змогу скористатися термінологічним словником.

Таким чином, урахування визначених особливостей, впровадження в навчальний план навчально-методичного комплексу розробленого спецкурсу сприяло усвідомленню майбутніми учителями початкової школи значення професійного саморозвитку для майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Спецкурс було апробовано нами в ході формувального експерименту у педагогічних коледжах і рекомендовано для практичного використання викладачами і студентами у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Отже, реалізація технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього

середовища педагогічного коледжу відбувалася через запропонований авторський спецкурс, організацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію освітнього процесу; оптимізацію взаємодії в студентській групі; домінування професійних цінностей серед педагогічного колективу; спрямованість на майбутній професійний саморозвиток.

3.3. Динаміка готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Констатувальний етап педагогічного експерименту встановив певні компоненти готовності до професійного саморозвитку, які потребують підвищення, адже їхній рівень є середньо-популяційним. Такими компонентами були: операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний (Додаток 3).

Ефективність впровадження технології формування готовності до професійного саморозвитку перевірялася експериментальним шляхом. З вибірки дослідження було виділено по дві групи студентів, що утворили, відповідно: контрольну групу (в якій не проводилося ніяких формувальних впливів) і експериментальну групу (яка піддавалася формувальним впливам).

Обсяг кожної з груп становив 30 досліджуваних. Участь респондента у програмі і, відповідно, визначення приналежності до тієї чи іншої групи проводилося за допомогою випадкового вибору.

Показниками ефективності впровадження технології формування готовності до професійного саморозвитку щодо мотиваційної сфери були значення кожного з інтегральних компонентів готовності до професійного саморозвитку: операційно-діялісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного. Передбачалося, що середньогрупові значення за цими компонентами у експериментальній групі майбутніх педагогів мають суттєво підвищитися. Оцінка ефективності проводилася за допомогою відповідних статистичних критеріїв.

1. t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Цей критерій застосовувався для оцінки статистичної значущості відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками. Висувалася гіпотеза, що на етапі до експерименту середні значення показників компонентів готовності до професійного саморозвитку статистично значуще не відрізняються в контрольній і експериментальній вибірках. Тоді як після експерименту статистичні відмінності між цими групами повинні бути статистично значущими. Відповідно, критерій має свідчити про те, що в експериментальній групі рівень компонентів готовності до професійного саморозвитку став більш високим, ніж у контрольній.

2. t-критерій Стьюдента для парних (залежних) вибірок. Він призначався для перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: вибірка до початку експерименту (як контрольна, так і експериментальна) порівнювалася з вибіркою після експерименту. Передбачалося, що в контрольній групі статистично значущих змін до та після експерименту спостерігатися не буде, тоді як в експериментальній такі зміни будуть зафіксовані. Причому вектор цих змін буде характеризуватися підвищенням рівня показників операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного, соціально-комунікативного компонентів.

Необхідно зауважити, що для того, щоб формувальні впливи вважалися ефективними, необхідно одночасне дотримання умов, як за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок, так і для парних вибірок. Результати аналізу ефективності проведеної програми представлені в таблицях 3.1–3.4. Усі таблиці однозначно свідчать, що на доекспериментальному етапі розбіжностей між експериментальною та контрольною групами не виявлено, що вказує на коректно проведену процедуру формування складу груп.

Таким чином, метою формувального експерименту є експериментальна перевірка ефективності технології формування готовності до професійного саморозвитку в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Основними етапами формувального експерименту були: прогностичний, організаційний і практичний.

Прогностичний етап формувального експерименту полягав у розробці мети, завдань та основних напрямів його проведення. На цьому етапі було здійснено теоретичне обґрунтування спрямованості освітнього процесу на формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи й узгодження наукових підходів до організації такого освітнього процесу, ознайомлення з формами навчальних занять і методами навчання, що були спрямовані на формування готовності до професійного саморозвитку.

На організаційному етапі основна увага приділялася обґрунтуванню і підбору відповідного матеріально-технічного та методичного забезпечення експерименту. З метою підготовки до практичного етапу формувального експерименту була визначена експериментальна група.

Практичний етап формувального експерименту здійснювався на основі розробленого експериментального комплексу, який передбачав авторський спецкурс, а також особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу (лекція-дискусія, лекція-прес-конференція, лекція-діалог); практичні заняття, на яких впроваджувались інноваційні методи навчання (метод синектики, метод конкретної ситуації, метод проєктів, метод «мозкового штурму», метод створення ситуації інтересу, метод опори на життєвий досвід), вирішувалися проблемні педагогічні ситуації; використовувалися психолого-педагогічні тренінги; самостійна робота (підготовка мультимедійних презентацій, різнопланових видів наукових робіт тощо) (Додаток К).

У таблиці 3.6 розглянуто результати за показником операційно-діяльнісного компонента.

Таблиця 3.6

**Результати аналізу ефективності технології за показником
операційно-діяльнісного компонента**

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 33,033 σ = 3,439	t = 0,452 p = 0,653	M = 33,933 σ = 5,605
Порівняння	t = 0,974 p = 0,338		t = 1,439 p = 0,161
Після експерименту	M = 33,933 σ = 4,988	t = 0,914 p = 0,365	M = 32,733 σ = 5,112

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

При порівнянні статистично значущих розбіжностей ($p < 0,05$) не виявлено. Адже операційно-діяльнісний компонент передусім характеризує ступінь засвоєння практичних навичок та умінь, готовність до професійних випробувань, що формується переважно в освітньому процесі.

Таблиця 3.7 презентує результати аналізу ефективності технології за показником потребово-мотиваційного компонента.

Таблиця 3.7

**Результати аналізу ефективності технології за показником
потребово-мотиваційного компонента**

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 49,667 σ = 6,266	t = 0,130 p = 0,897	M = 49,400 σ = 9,287
Порівняння	t = 2,383* p = 0,024		t = 1,505 p = 0,143
Після експерименту	M = 55,333 σ = 11,914	t = 2,010* p = 0,049	M = 49,733 σ = 9,534

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Аналіз результатів, поданий у таблиці, показує, що програма в цьому аспекті досягла успіху. Адже в експериментальній групі рівень потребово-мотиваційного компонента зріс на 11,4 %, і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. У підсумку з'явилися розбіжності

між експериментальною та контрольною групами, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Тобто у студентів можна відзначити зростання професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток, високий рівень домагань тощо.

У таблиці 3.8 подано результати аналізу за показником рефлексивно-ціннісного компонента. З огляду на аналіз результатів, зафіксований у цій таблиці, можна зробити висновок, що застосовані формувальні впливи сприяли зростанню складових рефлексивно-ціннісного компонента. Так, в експериментальній групі рівень цього компонента готовності до професійного саморозвитку майбутнього педагога початкової школи зріс на 10,7 %, і ця зміна була статистично значущою на рівні $p < 0,05$. У результаті було виявлено розбіжності між експериментальною та контрольною групами, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Таким чином, у студентів можна констатувати зростання усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, бачення власних недоліків та слабких сторін, які перешкоджають саморозвитку, здатності до адекватного самоаналізу себе як майбутнього професіонала.

Таблиця 3.8

Результати аналізу ефективності технології за показником рефлексивно-ціннісного компонента

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 21,667 $\sigma = 2,339$	t = 0,362 p = 0,719	M = 21,400 $\sigma = 3,286$
Порівняння	t = 3,146* p = 0,004		t = 1,439 p = 0,161
Після експерименту	M = 24,000 $\sigma = 4,111$	t = 2,610* p = 0,011	M = 21,467 $\sigma = 3,371$

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Таблиця 3.9 ілюструє результати аналізу ефективності впровадження технології за показником соціально-комунікативного компонента. Аналіз результатів, поданий у таблиці, показує, що формувальна технологія у цьому

аспекті досягла успіху. Адже в експериментальній групі рівень соціально-комунікативного компонента виріс на 9,6 %, і це зростання було статистично значущим на рівні $p < 0,05$. В результаті зареєстровано розбіжності між експериментальною та контрольною групами, які також були статистично значущими на рівні $p < 0,05$. Відповідно, можна констатувати, що впровадження технології готовності до професійного саморозвитку дозволили підвищити рівень у студентів експериментальної групи необхідних для майбутнього педагога початкової школи соціальних навичок та комунікативні здібності.

Таблиця 3.9

**Результати аналізу ефективності технології за показником
соціально-комунікативного компонента**

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 27,133 $\sigma = 3,997$	t = 0,928 p = 0,357	M = 25,967 $\sigma = 5,605$
Порівняння	t = 2,917* p = 0,007		t = 1,409 p = 0,169
Після експерименту	M = 29,733 $\sigma = 6,192$	t = 2,332* p = 0,023	M = 26,133 $\sigma = 5,758$

Примітка: * – статистично значущі розбіжності при порівнянні ($p < 0,05$).

Аналіз результатів експерименту показав, що майбутні вчителі початкової школи почали краще розуміти сутність поняття «професійний саморозвиток», добре опанували знаннями про сутність і компоненти готовності до професійного саморозвитку й усвідомили необхідність подальшого його формування. Опитування студентів підтвердило наявність позитивних зрушень. Ми отримали такі відповіді: «Мені здавалося, що я знаю про себе і свою майбутню професію все, проте, вивчаючи спецкурс, я зрозуміла, що мені ще потрібно багато вдосконалюватися». «Вивчаючи спецкурс, я здобула багато знань про свої ресурсні можливості, планування майбутньої кар'єри, подолання конфліктів, способи підвищення власної самооцінки». «Раніше я не замислювалася над тим, як треба себе

поводити у студентській аудиторії (ходити, розмовляти, організувати свою роботу в освітньому процесі), проте тепер я знаю, як треба поводитися, щоб бути впевненою у собі». «Ніколи не думала, що майбутньому педагогові потрібне вміння самопрезентації та самоменеджменту». «Дуже сподобалось моделювання ситуацій майбутньої педагогічної діяльності, а ще – вміння переконувати різних за типом батьків».

Узагальнену динаміку зміни компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи представлено на рисунках 3.14. і 3.15.

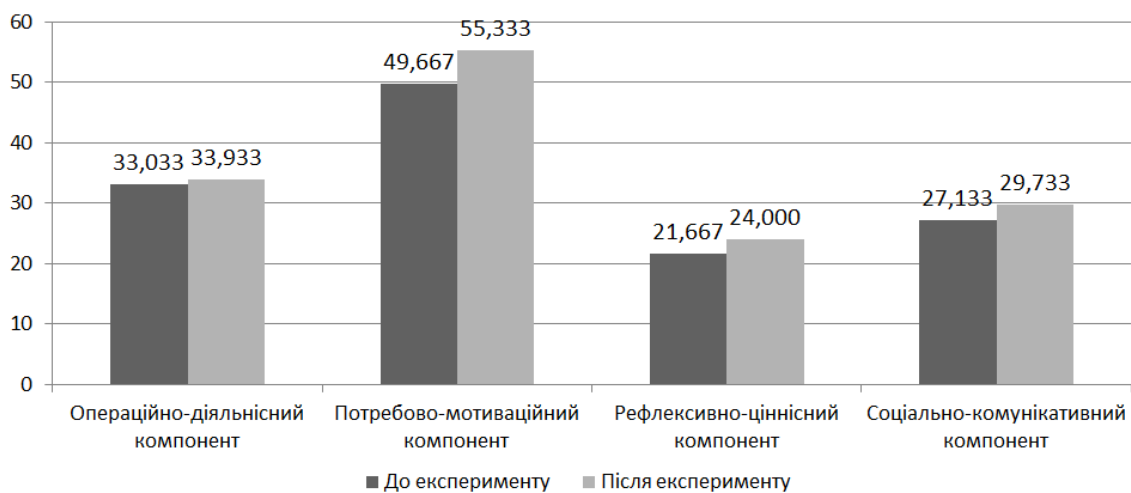


Рис. 3. 14. Показники компонентів готовності до професійного саморозвитку в експериментальній групі

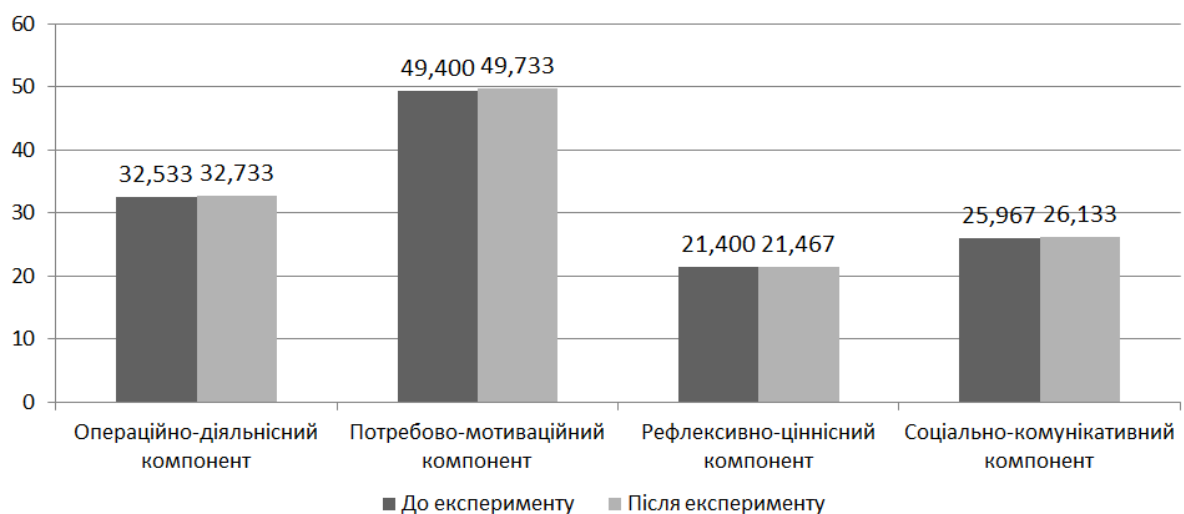


Рис. 3. 15. Показники компонентів готовності до професійного саморозвитку в контрольній групі

Отже, проведене обґрунтування ефективності технології формування готовності до професійного саморозвитку показало, що формувальні впливи дозволили підвищити рівні таких компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, як потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного.

Тим самим доведено, що зазначена технологія здатна сприяти формуванню професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток, високого рівня домагань, усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, бачення недоліків, розвивати соціальні навички та комунікативні здібності.

Таблиця 3.10

**Результати ефективності застосування технології
формування готовності до професійного саморозвитку
майбутніх учителів початкової школи
(за інтегральним показником)**

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	високий (n = 4) достатній (n = 15) низький (n = 11)	$U_e = 437;$ $U_k = 338$ $U_e > U_k;$ $p = 0,05$	високий (n = 4) достатній (n = 16) низький (n = 10)
Порівняння	$U_e = 279,5; U_k = 338$ $U_e < U_k; p = 0,05$		$U_e = 424; U_k = 338$ $U_e > U_k; p = 0,05$
Після експерименту	високий (n = 11) достатній (n = 16) низький (n = 3)	$U_e = 308;$ $U_k = 338$ $U_e < U_k;$ $p = 0,05$	високий (n = 4) достатній (n = 18) низький (n = 8)

Примітка: U-критерій Манна-Уїтні, статистично значущі розбіжності при ($U_e < U_k$).

Результати аналізу ефективності формування готовності до професійного саморозвитку за інтегральним показником подано в таблиці 3.10 та діаграмі (рис. 3.16) і засвідчують, що в експериментальній групі змінився розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку.

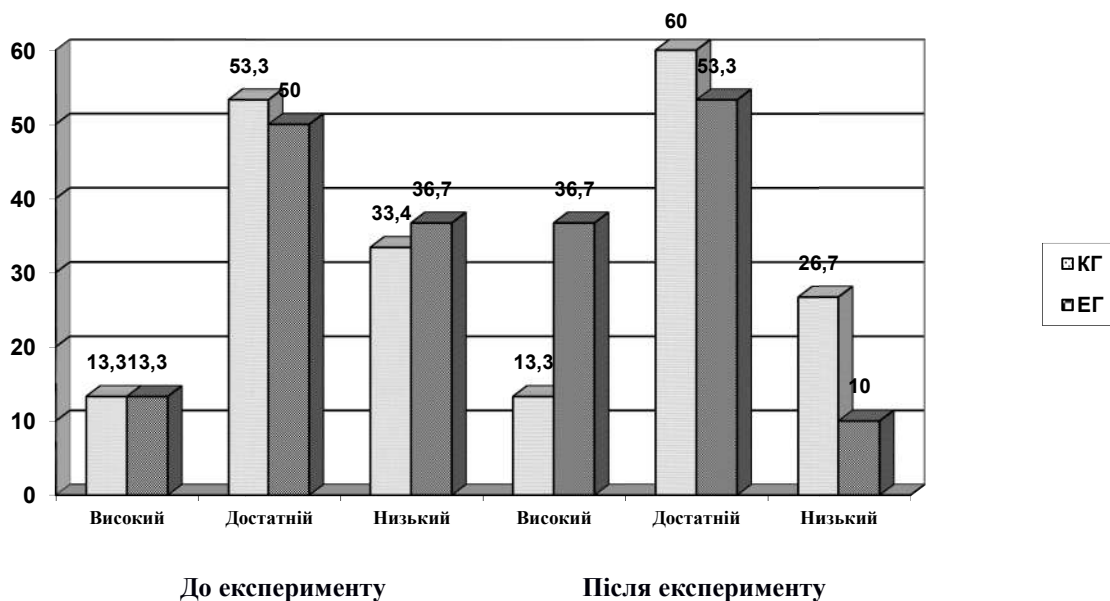


Рис. 3. 16. Розподіл майбутніх учителів початкової школи за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку за інтегральним показником

Показники високого рівня зросли, достатнього і низького – істотно зменшилися. Тоді як у контрольній групі, яка не піддавалася формувальним впливам, результати розподілу готовності до професійного саморозвитку за інтегральним показником зовсім не змінилися.

Висновки до третього розділу

Проведено експериментальне дослідження сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Виявлено, що поняття «професійний саморозвиток» переважна більшість опитаних пов'язує з удосконаленням власного «Я», самовдосконаленням, знаннями, цілеспрямованістю, мотивацією, комунікабельністю тощо, при цьому зазначаючи, що в коледжі не створено всіх необхідних умов для професійного саморозвитку майбутнього фахівця. Визначено, що підвищення рівня свого професійного саморозвитку пов'язується майбутніми педагогами з професійним та особистісним розвитком. За суб'єктивними уявленнями студентів коледжу саморозвиток фахівця – це безперервний процес, найбільш

важливими методами формування готовності до професійного саморозвитку є самоосвіта, бесіда, самовиховання, самовдосконалення.

Встановлено, що за своїми індивідуально-типологічними особливостями майбутні педагоги належать до раціонального типу. Показано, що «Я-концепція» майбутніх учителів початкової школи є достатньо розвинутою, вони вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність. Вони схильні схвалювати себе, але ці переконання суттєво залежать від зовнішньої оцінки, зацікавлені самі собою і впевнені у своїй цікавості для інших, при чому здатність до самокерування та до саморозуміння вважаються такими особливостями, що потребують подальшого розвитку.

Визначено, що для майбутніх учителів початкової школи характерна орієнтація на відстоювання своїх ідей, постанову перед собою високих цілей намагання їх здійснити. Визначено сформованість професійно-педагогічної спрямованості та стійкість інтересу до педагогічної діяльності, що гарантує стабільність мотивації до подальшого освоєння педагогічної майстерності. Показано, що майбутні педагоги прагнуть до саморозвитку, їхнє прагнення базується на самооцінці своїх якостей, що сприяють саморозвитку, а також на оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації. Виявлено, що в майбутніх учителів початкової школи внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною мотивацією і зовнішньою негативною мотивацією.

Проведено операціоналізацію теоретично обґрунтованих структурних компонентів готовності до професійного саморозвитку та побудовано узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога. Показано, що вираженість таких інтегральних компонентів готовності до професійного саморозвитку, як операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного, є середньою, а когнітивно-пізнавального – високою.

Показано, що стимулюючі чинники переважали за своїм впливом чинники, що заважають саморозвитку майбутнього педагога. Встановлено,

що створення атмосфери, в якій майбутній педагог здатний зацікавитися професією, здобути визнання в колективі та подолати певні перешкоди, пов'язані з обмеженістю інформаційних та інших ресурсів, активізує когнітивно-пізнавальний компонент готовності до професійного саморозвитку. Зазначено, що соціально-психологічний клімат, в якому існує організаційна підтримка з боку адміністрації та інформаційна – з боку інших фахівців, сприяє операційно-діяльнісному та рефлексивно-ціннісному компонентам. У свою чергу, створення умов освітнього середовища, в яких студент має можливість здобути визнання в колективі та зацікавитись педагогічною діяльністю, розкриває різні аспекти потребово-мотиваційного компонента, а творче і інновативне середовище – соціально-комунікативного. Розглянуті закономірності покладено в основу формувального експерименту.

Основними етапами формувального експерименту були: прогностичний, організаційний і практичний. Практичний етап формувального експерименту здійснювався на основі розробленої технології формування готовності до професійного саморозвитку, який експериментально довів свою ефективність.

Отже, проведене обґрунтування ефективності технології формування готовності до професійного саморозвитку показало, що формувальні впливи дозволили підвищити рівні таких компонентів готовності до професійного саморозвитку, як: потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного. Тим самим доведено, що зазначена технологія здатна сприяти формуванню професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток, високого рівня домагань тощо, усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, бачення недоліків, розвивати соціальні навички та комунікативні здібності.

Основні положення розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [203], [207], [219], [277].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено цілісний науковий аналіз проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і стали підставою для таких **висновків**:

1. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що, незважаючи на численні дослідження особистісного розвитку майбутнього педагога, в сучасній психолого-педагогічній теорії недостатньо представлено суть та механізми професійного саморозвитку вчителя початкової школи. На основі наукових підходів (акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, системного та технологічного), що становили методологічний базис дослідження, доведено, що особистісний і професійний саморозвиток необхідно розглядати у взаємозв'язку, оскільки останній є продовженням загального розвитку людини. Встановлено, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це цілеспрямована самопізнавальна та самопроектувальна діяльність студента педагогічного коледжу з метою самореалізації себе як фахівця у сфері початкової освіти. При цьому професійний саморозвиток неможливий без позитивної самооцінки себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагнення займатися нею, тобто готовності до саморозвитку. Освітнє середовище педагогічного коледжу розглядається нами як специфічно організований, гнучкий, відкритий, соціально насичений, динамічний простір, що стимулює професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи; це середовище є цілісною системою формувальних впливів з організаційно-методичними, особистісно-орієнтованими, змістово-технологічними структурними складовими.

2. Основу критеріально-діагностичного комплексу дослідження становила обґрунтована структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, яка складається з когнітивно-пізнавального, операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного компонентів: когнітивно-пізнавальний компонент передбачає опанування системою загальнопедагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи; характеризує обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійного саморозвитку, його функціями, змістом, особливостями, складовими елементами, а також відображає рівень інтелектуального розвитку студента; операційно-діяльнісний компонент є процесуально-методичною стороною професійної підготовки і включає в себе здатність до застосування отриманих знань на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; опанування професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності; потребово-мотиваційний компонент передбачає розвиток мотивації, позитивного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та професійну діяльність; відображає розвиненість волевих якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога; рефлексивно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку базується на ціннісному ставленні до власної професійної діяльності через саморегуляцію та професійну рефлексію, а також формування аксіологічних компонентів професійної свідомості майбутнього вчителя початкової школи; соціально-комунікативний компонент становить складну систему комунікативних взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу і виявляється у самопрезентабельності, здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, емпатійності, високій комунікативній культурі.

3. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Структурним компонентам готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу відповідають пов'язані з ними критерії: когнітивно-пізнавальний: сформовані професійні компетентності про професійний саморозвиток і майбутню професійну діяльність; стійкий рівень пізнавального інтересу; продуктивний когнітивний стиль поведінки; операційно-діяльнісний: готовність до застосування набутих знань на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; опанування професійними техніками і навичками; високий рівень професійної активності; потребово-мотиваційний: інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущої мети; високий рівень мотивації досягнення; спрямованість на професійний саморозвиток; рефлексивно-ціннісний: позитивна установка на педагогічну діяльність, спрямованість студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності; професійна рефлексивність як особистісна риса, критичність у засвоєнні нового досвіду, саморегуляція; соціально-комунікативний: самопрезентабельність, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, емпатійність, висока комунікативна культура.

Кількісну та якісну оцінку сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу відповідно до визначених критеріїв представлено за такими рівнями: високий, достатній та низький.

4. З урахуванням результатів констатувальної фази експерименту було теоретично обґрунтовано технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, яка є логічною складовою цілісного освітнього процесу педагогічного коледжу і спрямована на формування та розвиток у студентів компонентів досліджуваного феномена.

Доведено, що основними складниками технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту професійно-педагогічної підготовки; інформаційно-предметні та процесуальні компоненти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів); її науково-методичний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат, що відповідає цільовому, методологічному, змістовому, процесуальному та результативному блокам. Експериментально доведено, що реалізація технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу відбувалася через запропонований авторський спецкурс, організацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію освітнього процесу; оптимізацію взаємодії у студентській групі; домінування професійних цінностей у педагогічному колективі; спрямованість на майбутній професійний саморозвиток.

5. На основі аналізу виду та характеру змін, які відбувалися за результатами експерименту в розподілах студентів за рівнями сформованості готовності до професійного саморозвитку, застосування комплексу методів математичної статистики (регресійний аналіз, t -критерій Стьюдента, U -критерій Манна-Уїтні) маємо підстави стверджувати, що розроблена та впроваджена нами технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу є ефективною.

За підсумками прикінцевого етапу дослідження в експериментальній групі порівняно з контрольною виявлено суттєві позитивні зміни у показниках рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у середовищі педагогічного коледжу: високий рівень зафіксовано у 36,7 % студентів ЕГ (+23,4 %) і у 13,3 % студентів КГ (зростання не відбулося); достатній рівень – у 53,3 % студентів

ЕГ (+3,3 %) і у 60 % студентів КГ (+6,7 %); низький рівень – у 10 % студентів ЕГ (–26,7 %) і у 26,7 % студентів КГ (–6,7 %).

Отже, впровадження в освітній процес педагогічного коледжу розробленої експериментальної технології забезпечує формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень належать: використання потенціалу розвивального освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти у професійному саморозвитку студентів; формування готовності до професійного саморозвитку студентів у процесі дистанційного навчання; підготовка викладача вищої школи до забезпечення професійного саморозвитку майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. [для студ. вузов] / Г. С. Абрамова. – [4-е изд. стереотип]. – М. : ИЦ «Академия», 1999. – 672 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 240–257.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та мол. викладачів вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания [текст] / Б. Г. Ананьев; ред. колл.: Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, Ю. М. Забродин. АН СССР, Ин-т психологи. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
7. Андреев В. И. Педагогика : учебн. курс для творч. саморазвития / В. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
8. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – К.: Майстер-клас, 2005 – № 1. – С. 5–17.
9. Ануфриева Д. Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Ю. Ануфриева. – М., 1996. – 153 с.
10. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2006. – 512 с.

11. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель; пер. с греч. В. Аппельрота, Н. Платоновой. – М. : Азбука, 2000. – 224 с.
12. Ахмедова А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. М. Ахмедова. – Махачкала, 2007. – 169 с.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах : науч. изд. / Ю. К. Бабанский. – К. : Рад. шк., 1982. – 198 с.
14. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 2 – С. 21–36.
15. Батанина И. А., Бродовская Е. В., Лаврикова А. А., Шумилова О. Е., Щербакова В. П. Организация научно-исследовательского практикума : учебно-метод. пособие / под ред. И. А. Батаниной. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2006. – 197 с.
16. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : моногр. / В. А. Беликов. – М. : Академия естествознания, 2010. – 310 с.
17. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
18. Бережнова Л. Н. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности / Л. Н. Бережнова // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – С. 411–413.
19. Березовська І. В. Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Березовська ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 23 с.
20. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. – К. : Слово, 2011. – 168 с.
21. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии /

В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

22. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

23. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.

24. Бірон Б. В. Проактивне подолання стресових ситуацій особистістю: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Б. В. Бірон. – Одеса, 2015. – 197 с.

25. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 24–27.

26. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010. – № 1. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal//pages/vyp1/Bykov.pdf.

27. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 336 с.

28. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 12 с.

29. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 399 с.

30. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. психол. труды / А. А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

31. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол.

труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.

32. Бойко А. М. Модернізація підготовки вчителя: єдність теорії і практики / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Сер. : Педагогічні науки. – Полтава, 2003. – Вип. 5. – С. 12–22.

33. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

34. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Бондаренко. – К., 2014. – 235 с.

35. Борисова А. Б. Організаційно-педагогічні умови функціонування системи методичної роботи у магістратурі «Педагогіка вищої школи» / А. Б. Борисова // Новий Колегіум. – 2014. – № 1. – С. 54–59. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2014_1_13.

36. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку і саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.

37. Борытко Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2007. – 492 с.

38. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект / М. В. Братко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1–2. – С. 11–18. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_4.

39. Братко М. В. Підготовка фахівців у коледжах: сучасні виміри та перспективи / М. В. Братко // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – № 25: Психологія. Педагогіка. – С. 57–64.

40. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу / М.Братко // Наукові записки / Ред. кол. : В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 135. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 67–72.

41. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика: моногр. / М. В. Братко / за ред. докт. пед. наук, проф. Л. Л. Хоружої. – Кам'янець-Подільський : «Аксиома», 2017. – 424 с.

42. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : моногр. / О. Б. Будник. – Дніпропетровськ : ФО-П Середняк Т. К., 2014. – 484 с.

43. Василюк А. Наукові підходи до аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 20–25.

44. Василюк Ф. Е. Психологія переживання : анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк ; предисл. В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.

45. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Г. П. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 3. – С. 9–30.

46. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М. : Педагогика, 1986. – 14 с.

47. Вишневская М. Н., Андреева Е. А. Изучение готовности будущего бакалавра педагогического образования к профессионально-педагогическому саморазвитию // Общество XXI века: итоги, вызовы, перспективы. – 2015. – № 4. – С. 24–29.

48. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвіцька. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.

49. Власова Е. А. Проблема саморазвития будущих социальных педагогов : моногр. / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.
50. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : моногр. / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – 708 с.
51. Волинка Г. І. Педагогіка вищої школи / Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 244 с.
52. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах : кн. для учителя / под. ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
53. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
54. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
55. Вольтер. Философские повести : пер. с фр. / Вольтер. – М. : Правда, 1985. – 574 с.
56. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. З. Вульффов, В. Н. Харькин. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. – 112 с.
57. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 501 с.
58. Выготский Л. С. Учения об эмоциях / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 1997. – 160 с.
59. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М. : Педагогика, 1996. – С. 10–37.
60. Гегель Г. Феноменологія духу / Г. Гегель ; пер. з нім. П. Таращук ; наук. ред. пер. Ю. Кушаков. – К. : Основи, 2004. – 548 с.
61. Гершунский Б. С. Философия образования : учебн. пособ. для студентов высших и средних педагогических учебных заведений /

Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

62. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–60.

63. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності і принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

64. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп., випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

65. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126–138.

66. Грушин Б. А. Очерки логики исторического исследования (Процесс развития и проблемы его научного воспроизведения) / Б. А. Грушин. – М. : Высш. шк., 1961. – 214 с.

67. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікативні технології в роботі майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. членкор. НАПН України Р. С. Гуревича – Львів : ЛДУ, БЖД, 2012. – 380 с.

68. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 278 с.

69. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

70. Гуч О. Э. Освоение исследовательской функции как фактор активизации профессионального саморазвития педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. Э. Гуч. – Якутск, 2006. – 19 с.

71. Даутова О. Б., Христофоров С. В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации и образование. – Серия «Symposium», – Вып. 29 : сборник материалов конференции. – Спб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309–317.

72. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К., 1998. – 324 с.

73. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.- соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 492 с.

74. Деркач А. А. Состояние напряженности в педагогической практике и пути ее регулирования / А. А. Деркач // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – С. 67–75.

75. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». / Л. М. Дибкова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., – 2006. – 18 с.

76. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

77. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

78. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

79. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.

80. Дьяченко М. И. Педагогические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1979. – 176 с.

81. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

82. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною компетентністю в аудіюванні / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 89–96. – Режим доступу http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2013_1_18.

83. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.

84. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен / О. Захарко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 143–150. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spl_2008_3_19.

85. Захарченко Е. Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 38–50.

86. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

87. Зязюн І. Педагогічна спрямованість – найголовніша характеристика майстерності А. С. Макаренка / І. Зязюн // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 1 – 2 (80–81). – С. 5–7.

88. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : моногр. / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

89. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навч. посіб. / О. М. Іонова. – Х. : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2011. – 50 с.

90. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : моногр. / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
91. Исаев А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии : автореф. дис... канд. философ. наук / А. К. Исаев. – М., 1993. – 23 с.
92. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования / И. Ф. Исаев // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х., 2006. – Вип. 29. – С. 63–72.
93. Камінська О. В. Гендерні особливості формування самоставлення в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. В. Камінська; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2008. – 22 с.
94. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
95. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. ; предисл. И. Евлампиева. – М. : Эксмо ; СПб. : Мидгард, 2007. – 1120 с.
96. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Килівник; Хмельницьк. нац. ун-т. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
97. Киричук О. В., Роменець В. А., Кириленко Т. С., Маноха І. П., Пискун В. М. Основи психології : підручник для студ. вищих навч. закл. / О. В. Киричук (заг. ред.), В. А. Роменець (заг. ред.). – 6-е вид., стер. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
98. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
99. Князева Е. Н. Интуиция как самодистраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1994. – № 2. – С. 110–122.

100. Князева Е. Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высш. образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31–36.

101. Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч. посіб. – К. : Вид.цент КНЛУ, 2009. – 380 с.

102. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/760/5>.

103. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу / Н. П. Ковальчук. – Умань : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка, 2007. – 123 с.

104. Козляковський П. А. Загальна психологія [текст]. – Режим доступу : підруч. для вузів / П. А. Козляковський. – 3-тє вид., доп. і переробл. – Миколаїв : Видавництво «Дизайн і поліграфія», 2005. – 467 с.

105. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

106. Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» / Л. В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя : моногр. огляд. – Кривий Ріг, 2006. – С. 6–34.

107. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 222 с.

108. Корець М. С. Використання нових інформаційних технологій при викладанні технічних навчальних дисциплін : навч.-метод. посіб. / М. С. Корець, В. Я. Опилат, І. Г. Трегуб ; Мін-во освіти і науки України ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 109 с.

109. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. А. Костенко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

110. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики : моногр. / Н. Костенко, В. Іванов. – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.

111. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

112. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. О. Костюшко ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 20 с.

113. Кравченко Г. Ю. Сучасні наукові підходи до визначення теоретико-методологічних основ особистісно орієнтованої освіти / Г. Ю. Кравченко // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 32. – С. 2–3.

114. Кравченко Л. М. До проблеми самоменеджменту керівника школи та вчителя / Л. М. Кравченко // Постметодика. – 2000. – № 5. – С. 29–32.

115. Кравченко Л. М. Самоменеджмент як технологія / Л. М. Кравченко, Т. М. Дзюба // Основні напрями розвитку менеджменту в освіті : в 2 кн. / за ред. І. В. Охріменка. – Полтава, 2003. – Кн. 2. – С. 93–110.

116. Краевский В. В. Методология педагогики: [пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

117. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

118. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : ТОВ «Знання» України, 2010. – 520 с.

119. Критерії, принципи та етапи тренінгового розвитку конкурентоздатності майбутнього вчителя / В. І. Бондар, А. С. Шапошнікова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 46 – Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 8. – С. 3–12.

120. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 51–60.

121. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження / С. Б. Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 145–149. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_30.

122. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

123. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

124. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.

125. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.

126. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 45 с.

127. Леонтьев М. Г. Методы формирования конфликтологической компетентности в поликультурном образовательном пространстве вуза / М. Г. Леонтьев // Инновации в образовании. – 2012. – № 10. – С. 86–92.

128. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості / В. Т. Лозовецька // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць, 1 (1). – 2014. – С. – 33–39.

129. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : (теоретико-методологічний аспект) : автор. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. І. Луговий ; Інститут педагог. і проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 48 с.

130. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 8 / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – 366 с.

131. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

132. Малінкіна В. Л. Педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх викладачів дизайну / В. Л. Малінкіна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2016. – Вип. 239. – С. 177–184. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2016_239_27.

133. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.

134. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 256 с.

135. Марк Аврелий. Наедине с собой / Марк Аврелий. – Симферополь : Реноме, 1998. – С. 271–380.

136. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

137. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

138. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
139. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : моногр. / О. В. Матвієнко, – К. : Ленвіт, 2005.
140. Мерзлякова Д. Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Д. Р. Мерзлякова ; Гос. образоват. учрежд. высш. проф. учреждения «Удмурдский государственный университет». – Ижевск, 2006. – 22 с.
141. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мільто. – Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2013. – 156 с.
142. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
143. Моргун В. М. Інтеграція і диференціація освіти: особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика. – Полтава, 1996. – С. 41–46.
144. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>.
145. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Вип. 5. – Мелітополь, 2010. – С. 7–13.
146. Нелюбов С. А. Интерактивное образование / С. А. Нелюбов // Электронная газета. – 2006. – № 6–7 – С. 8–16.
147. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 192 с.

148. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія – К. : ВІПОЛ, 2000. – 486 с.

149. Нікітюк Г. В. До питання змісту, структури та ознак професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя / Г. В. Нікітюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, Вип. 14 (24). – С. 51–55.

150. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : ВЦ «Просвіта», Пошук.-вид. агентство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.

151. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2000 – Т. 4. – 2000. – 941 с.

152. Носенко Э. Л. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников / Э. Л. Носенко, Р. А. Труляев // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 14–24.

153. Олпорт Г. Становление личности: авторский сборник / Гордон Олпорт – М. : Смысл, 2002. – 464 с.

154. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін : моногр. / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.

155. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.

156. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

157. Остапчук О. Професійний розвиток і самопроекування в системі освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 13–18.

158. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 31–37.

159. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя : навч. посіб. / І. О. Пальшкова. – К. : Слово, 2011. – 192 с.

160. Пальшкова І. О. Формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів як складової професійної компетентності / І. О. Пальшкова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ, 2009. – № 2. – С. 26–32.

161. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (1). – С. 191–195. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9\(1\)__30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9(1)__30)

162. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

163. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

164. Педагогічний експеримент : [навч. посіб. для пед. вузів] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, Т. О. Олійник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х. : ТОВ «ОВС», 2001.

165. Педагогічний словник для молодих батьків / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко, Л. В. Артемової, Н. І. Баглаєвої, І. Д. Бега, та ін. ; Держ. центр соц. служб для молоді, АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 348 с.

166. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

167. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
168. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [моногр.] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – [2-е вид. доп. та перероб.]. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
169. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. Т. Писарчук, автор і укладач. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 60 с.
170. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старєва, К. Ф. Нор та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
171. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
172. Платон. Держава / Платон ; [пер. з давньогр. Д. Коваль]. – К. : Основи, 2000. – 355 с.
173. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
174. Пономарьова О. Р. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді / О. Р. Пономарьова // Обдарована дитина, – 1998. – № 7. – С. 5–7; № 8. – С. 2–4.
175. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [моногр.] / Р. М. Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 367 с.
176. Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти) : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 170-річному ювілею НПУ ім. М. П. Драгоманова / Міністерство освіти і науки України, Національний

педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова ; редкол.: Л. Вовк, О. Падалка, Г. Панченко та ін. – К. : НПУ, 2005. – 150 с.

177. Прокопчук В. Е. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх учителів / В. Е. Прокопчук // Педагогіка та психологія. – 1996. – № 2. – С. 24–29.

178. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : навч. посіб. / Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.

179. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

180. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

181. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

182. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко ; Міністерство освіти і науки України; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К. : Укр. центр духовної культури, 2005. – 712 с.

183. Реан А. А. Акмеология / А. А. Реан. – СПб. : Ун-т, 2001. – 224 с.

184. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 42 с.

185. Рогов Е. И. Эмоции и воля / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 240 с.

186. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию // Карл Р. Роджерс. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

187. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
188. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. – М. : Смысл, 1997. – 35 с.
189. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
190. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. ; т. 2. – 810 с.
191. Семенов О. С. Освітнє середовище сучасного позашкільного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О. С. Семенов // Науковий вісник Чернівецького національного університету. – Вип. 746. – Чернівці, 2015. – С. 179–186.
192. Семенов О. С. Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : моногр. / О. С. Семенов. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. – 520 с.
193. Семенов О. С. Формуємо творчо спрямовану особистість: перші кроки : навч. посібн. для педагогів позашк. та дошк. навч. закладів / О. С. Семенов. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2016. – 156 с.
194. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176–203.
195. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
196. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Надія Леонідівна Сеньовська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 22 с.

197. Сиротюк В. Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції [текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сиротюк В. Д. ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 456 с.

198. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: моногр. / С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 400 с.

199. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37–42.

200. Сластенин В. А. Технология развития эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко, А. А. Черникова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 8. – С. 4–8.

201. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

202. Смолюк А. І. Адаптація студентів до умов педагогічного коледжу та їх творчий розвиток / А. І. Смолюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – № 1 (2). – С. 15–19.

203. Смолюк А. І. Аналіз ефективності коректувальної програми формування компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2017. – № 2. – С. 96–102.

204. Смолюк А. І. Аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект / А. І. Смолюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70) : Тематичний випуск

«Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2016. – С. 480–488.

205. Смолюк А. І. Вплив освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи / А. І. Смолюк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – Луцьк, 2016. – № 1 (303). – С. 49–54.

206. Смолюк А. І. Готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики // матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 14–15 жовтня 2016 року – Х. – С. 44–46.

207. Смолюк А. І. Дослідження суб'єктивного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / Сучасний вимір психології та педагогіки // матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 26–27 травня 2017 року. – Львів. – С. 139–143.

208. Смолюк А. І. Емпіричне дослідження індивідуально-особистісних показників сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ, 2017. – № 68. – С. 85–92.

209. Смолюк А. І. Емпіричне дослідження ролі освітнього середовища педагогічного коледжу як чинника професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів, 2017. – № 34. – С. 57–64.

210. Смолюк А. І. Ідентичність як основа професійного саморозвитку майбутнього фахівця / Actual questions and problems of development of social sciences : International scientific-practical conference. – June 28–30. – Kielce, 2016 – P. 171–174.

211. Смолюк А. І. Компонентна структура професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2017. – № 57. – С. 432–435.

212. Смолюк А. І. Організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету] : Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2017. – № 75. – С. 82–87.

213. Смолюк А. І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47), Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, – Budapest, 2016. – P. 47–52.

214. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи // Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 3–5 червня 2016 року. – Луцьк, 2016. – С. 162–167.

215. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи // Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 7–8 жовтня 2016 року. – К., 2016. – С. 85–88.

216. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу // Педагогіка та психологія сьогодні: Постулати минулого і сучасні теорії : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 21–22 жовтня 2016 року. – Одеса, 2016. – С. 73–77.

217. Смолюк А. І. Теоретична підготовка вчителя початкової школи у формуванні готовності до професійного саморозвитку // Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір :

матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 16–17 травня 2017 року. – Луцьк, 2017. – С. 253–256.

218. Смолюк А. І. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016, Луцьк. – № 2 (3). – С. 40–47.

219. Смолюк А. І. Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи : програма спеціального курсу для студентів педагогічного коледжу спеціальності 013 «Початкова освіта» / Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки / автор-упорядник А. І. Смолюк. – Луцьк : ФО-П Покора І. О., 2017. – 24 с.

220. Смолюк А. І. Філософсько-психологічні підходи до розуміння розвитку творчої особистості в умовах коледжу / А. І. Смолюк // Збірник наукових праць Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука «Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ». – Рівне, 2016. – С. 133–141.

221. Смолюк А. І. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу / А. І. Смолюк // European humanities studies: State and Society, III, Pomeranian University in Slupsk, Slupsk, Poland, 2016. – P. 314–326.

222. Смолюк А. І. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу / Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – 24–26 листопада 2016 року. – К., 2016.

223. Смолюк А. І. Формування професійної самосвідомості у студентів юридичного коледжу / А. І. Смолюк // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – Луцьк, 2015. – № 1 (302). – С. 120–124.

224. Смолюк А. І., Бойчук П. М. Підготовка майбутнього вчителя: правничо-професійний аспект: [моногр.] / А. І. Смолюк, П. М. Бойчук, Луцьк : Вид-во : «Волинська обласна друкарня», 2003. – 126 с.

225. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. О. Смолюк. – К., 1999. – 35 с.

226. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Вплив технічних інновацій на формування професійних якостей учителів // Методологічні та методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти у контексті андрагогічних ідей : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 19–20 вересня 2006 р. – Луцьк, 2006. – С. 216–222.

227. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Інформаційно-комунікаційні технології у структурі педагогічного процесу // Інформаційні технології в педагогічній освіті : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 12–13 грудня 2006 р. – Луцьк, 2006. – С. 13–18.

228. Смолюк І. О., Смолюк А. І. Педагогічна кваліметрія у професійній компетенції вчителя // Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах модернізації освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 27 грудня 2005 р. – Луцьк, 2005. – С. 8–12.

229. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : [навч.-метод. посіб.] / Г. І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.

230. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К. О. Соцький // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія. Педагогіка. – Тернопіль, 2014. – № 1. – С. 55–62.

231. Столин В. В., Пантїлеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 123–130.

232. Стрїтьєвич Т. М. Компоненти та критерії сформованості

здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Т. М. Стрицьевич // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 74. – С.149–154.

233. Сущенко Л. П. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – К., 2007. – С. 276–279.

234. Сущенко Т. І. Діяльність викладача в умовах глобалізації освітнього простору / Т. І. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013, – № 3. – С. 94–101.

235. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

236. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Тихонова, Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2001.

237. Туник Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей / Е. Е. Туник. – СПб. : [б. и.], 1992. – 220 с.

238. Федій О. А. Актуальні питання самовиховання студентів педагогічних вузів / О. А. Федій // Педагогічні та соціально-психологічні аспекти виховання у контексті сучасного європейського виміру : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 4–6 жовт. 2006 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2006. – С. 27–29.

239. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : моногр. / О. А. Федій. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.

240. Федотова Л. Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М. : Научный мир, 2001. – 214 с.

241. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

242. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загально-освітнього навчального закладу / О. В. Фісун // Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 36. – С. 20–27.

243. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

244. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–16.

245. Фонарев А. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А. Р. Фонарев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104–108.

246. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: моногр. / В. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 364 с.

247. Харченко П. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / П. В. Харченко. – К., 2004. – 20 с.

248. Хмелева О. Г. Элементы трансформации ценностных приоритетов в процессе развития педагогического образовательного пространства [Электронный ресурс] / О. Г. Хмелева. – Режим доступа: http://fpo.ru/i/konkurs/Hmeleva_O_G.doc.

249. Хомич Л. О. Політкультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : моногр. / Л. О. Хомич,

Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2014. – 212 с.

250. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : моногр. / Л. О. Хомич. – К. : Магістр–S, 1998. – 200 с.

251. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Хомич. – К., 1998. – 443 с.

252. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості / І. М. Хоржевська // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Державне управління. – 2013. – Т. 214, Вип. 202. – С. 110–113. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdu_2013_214_202_24.

253. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 36 с.

254. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук. – О., 2004. – 245 с.

255. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М. ; Рига : ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.

256. Цюняк О. П. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти / О. П. Цюняк // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – К., 2014. – Вип. 25. – С. 182–185.

257. Цырева Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. А. Цырева. – М., 1992. – 25 с.

258. Чайка В. Аксіологічний компонент структури саморегуляції педагогічної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя / В. Чайка // Вісник Львівського університету. – Львів, 2006. – С. 16–24.

259. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.М. Чайка ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.

260. Чебыкин А. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : науч.-метод. пособ. / А. Я. Чебыкин ; Южноукраин. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, Южный научный центр АПН Украины. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 157 с.

261. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

262. Чистякова Г. Д. Потенциал познавательного развития в младшем школьном возрасте / Г. Д. Чистякова // Начальная школа: плюс до и после. – 2006. – № 10. – С. 10–15.

263. 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.

264. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чудина Елена Ефимовна. – Волгоград, 2002. – 131 с.

265. Чудина Е. Е. Саморазвитие будущего учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://borytko.nm.ru>.

266. 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 «Теорія і методика професійного образования», Челябинск, 2011. – 18 с.

267. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – С. 20–34.
268. Шахов В. І. Психологізм як принцип педагогічної науки // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2017. – Вип.51 – С. 139–146.
269. Шахов В. І. Роль психологічних механізмів у вихованні та самовихованні особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2015. – Вип. 43 – С. 403.
270. Шахов В. І. Формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / відп. ред. В. І. Шахов. – Вінниця, 2014. – Вип. 42 – С. 331–338.
271. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук ; за ред. В. І. Шинкарук та ін. ; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 746 с.
272. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н. Е. Щуркова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70.
273. Якиманская И. С. О модели личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Тезисы докладов республиканской научной конференции. – Тула : ТГПИ, 1994. – Часть 2. – 82 с.
274. Ямницький В. М. Здатність до саморегуляції як основа професіоналізації спеціаліста / В. М. Ямницький // Психологія: реальність і перспективи. – 2013. – Вип. 1. – С. 26–29.
275. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.
276. Яценко Т. М. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Ч. 1. / Т. М. Яценко. – К. : Главник, 2008. – 176 с.
277. Smolyk A. I. The substantial characteristics of organizational and pedagogical conditions of future primary school teachers' professional self-

development / A. I. Smolyk // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 4 (1) (2017). – P. 126–132.

278. Averill J.R. Emotional Creativity II International Review of Studies on Emotion / J. R. Averill, C. Thomas-Knowles. Strongman K.T. (Ed.). V. 1. – Chichester: Wiley, 1991. – P. 269–299.

279. Buck R. Emotional Development and Emotional Education / R. Buck // Emotions. Theory, Research and Experience. V. 2. – N. Y. : Academic Press, 1984. – P. 259–292.

280. Buck R. Motivation, Emotion and Cognition: A Developmental – Interactionist View / R. Buck // International Review of Studies on Emotion / Strongman K. T. (Ed.). V. 1. – Chichester : Wiley, 1991. – P. 101–142.

281. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. / J. Cohen. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1988. – 567 p.

282. Gebauer K. Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule. – Stuttgart : Klett / K. Gebauer. – Cotta, 1997. – 270 f.

283. Izard C. Basic Emotions, Relations Among Emotions and Emotion – Cognition Relation / C. Izard // Psychological Review. – 1992. – Vol. 99. No. 3. – P. 561–565.

284. Kemper Th. D. An Introduction to the Sociology of Emotions II International Review of Studies on Emotion / Th. D. Kemper // Strongman K. T. (Ed.). V.1. – Chichester : Wiley, 1991. – P. 301–349.

285. Kuhl J. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle / J. Kuhl. – Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokyo : Springer-Verlag, 1983. – 354 p.

286. Norris M., Lecavalier L. (2009). "Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Developmental Disability Psychological Research" // Journal of Autism and Developmental Disorders. 40 (1): P. 8–20.

АНКЕТА**вивчення суб'єктивного ставлення студентів коледжу
до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи
(авторський варіант)**

Шановні студенти! Просимо взяти участь у дослідженні вашої підготовки в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Будьте максимально щирими. Дякуємо за співпрацю!

ПІБ (чи псевдо) _____;

Вік _____; Стать _____; Група ____; Дата _____ 20__ р.

1. Що, на Вашу думку, означає поняття «професійний саморозвиток»?

2. Які основні компоненти готовності до професійного саморозвитку Ви можете назвати?

3. На Вашу думку, чи створені у Вашому коледжі всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця?

Так _____; Скоріше так, ніж ні _____; Скоріше ні, ніж так _____; Ні _____.

Вкажіть, які саме _____

4. Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?

Так _____; Скоріше так, ніж ні _____; Скоріше ні, ніж так _____; Ні _____.

5. Чи потрібно майбутньому педагогу володіти професійною компетентністю?

Так _____; Скоріше так, ніж ні _____; Скоріше ні, ніж так _____; Ні _____.

(якщо «так» чи «скоріше так», то для чого?) _____

6. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень свого професійного саморозвитку?

Так ____; *Скоріше так, ніж ні* ____; *Скоріше ні, ніж так* ____; *Ні* ____.

7. Чи потрібно майбутньому педагогу мати високий рівень комунікабельності?

Так ____; *Скоріше так, ніж ні* ____; *Скоріше ні, ніж так* ____; *Ні* ____.

(якщо «так» чи «скоріше так», то для чого?) _____

8. Чи проводилися у Вашому коледжі позааудиторні форми роботи, різноманітні заходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку?

Так ____; *Ні* ____ . (якщо «так», вкажіть, які саме) _____

9. Чи потрібно майбутньому педагогу володіти високим творчим потенціалом?

Так ____; *Скоріше так, ніж ні* ____; *Скоріше ні, ніж так* ____; *Ні* ____.

(якщо «так» чи «скоріше так», то для чого?) _____

10. Для чого, на Вашу думку, слід підвищувати свій професійний саморозвиток? _____
-

11. Які методи та форми можуть використовувати майбутні педагоги початкової освіти для формування готовності до професійного саморозвитку? _____
-
-

12. Чи потрібно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім учителям початкової школи у підвищенні їхнього рівня готовності до професійного саморозвитку?

Так _____; Скоріше так, ніж ні _____; Скоріше ні, ніж так _____; Ні _____.

13. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – це безперервний процес?

Так _____; Скоріше так, ніж ні _____; Скоріше ні, ніж так _____; Ні _____.

ЧАСТОТНИЙ АНАЛІЗ ЗАКРИТИХ ПИТАНЬ АВТОРСЬКОЇ АНКЕТИ

3. На Вашу думку, чи створені у вашому коледжі всі необхідні умови для професійного саморозвитку майбутнього фахівця?

	%
Ні	9,6
Скоріше ні, ніж так	20,2
Скоріше так, ніж ні	26,9
Так	43,3
Всього	100,0

4. Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?

	%
Скоріше так, ніж ні	3,8
Так	96,2
Всього	100,0

5. Чи потрібно майбутньому педагогу володіти професійною компетентністю?

	%
Ні	6,7
Так	93,3
Всього	100,0

6. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень свого професійного саморозвитку?

	%
Скоріше так, ніж ні	15,4
Так	84,6
Всього	100,0

7. Чи потрібно майбутньому педагогу мати високий рівень комунікабельності?

	%
Скоріше так, ніж ні	11,5
Так	88,5
Всього	100,0

8. Чи проводилися у вашому коледжі позааудиторні форми роботи, різноманітні заходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку?

	%
Ні	46,2
Так	53,8
Всього	100,0

9. Чи потрібно майбутньому педагогу володіти високим творчим потенціалом?

	%
Скоріше так, ніж ні	12,5
Так	87,5
Всього	100,0

12. Чи потрібно урізноманітнювати заходи, щоб допомогти майбутнім вчителям початкової школи у підвищенні їхнього рівня готовності до професійного саморозвитку?

	%
Ні	5,8
Скоріше так, ніж ні	10,6
Так	83,7
Всього	100,0

13. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – безперервний процес?

	%
Скоріше так, ніж ні	12,5
Так	87,5
Всього	100,0

**ОПИСОВІ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ
ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

	М	σ
Екстраверт–інтроверт	0,529	0,314
Мислячий–емоційний	0,513	0,217
Раціональний – іраціональний	0,661	0,238
Глобальне самоставлення (S)	58,077	13,043
Самоповага (I)	58,782	13,081
Аутосимпатія (II)	56,875	17,000
Очікуване ставлення від інших (III)	71,686	20,196
Самоінтерес (IV)	74,183	23,631
Самовпевненість (1)	60,841	15,989
Ставлення інших (2)	73,736	24,617
Самоприйняття (3)	69,753	25,552
Самокерування (4)	60,275	14,490
Самозвинувачення (5)	71,178	21,750
Самоінтерес (6)	73,874	26,028
Саморозуміння (7)	53,187	18,293

**ОПИСОВІ СТАТИСТИКИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ
СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

	М	σ
Схильність до ризику	14,596	4,0639
Допитливість	13,010	5,0290
Складність	12,250	4,4236
Уява	10,519	4,9717
Сумарний бал за методикою	50,3750	14,67260
Товариськість	4,298	1,9651
Організованість	5,788	1,8098
Спрямованість на обрану професію	4,115	1,7970
Інтелігентність	5,548	1,6243
Мотивація	6,125	1,6587
Рівень прагнення до саморозвитку	36,279	4,0875
Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку	12,538	1,8846
Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації	10,115	2,0304
Здібності педагога до творчого саморозвитку	50,615	11,2443
Мотиваційний компонент	57,212	8,8325
Когнітивний компонент	38,058	5,1101
Морально-вольовий компонент	60,702	9,3371
Гностичний компонент	113,365	14,1071
Організаційний компонент	44,048	10,0043
Здатність до самокерування в педагогічній діяльності	32,942	6,4309
Комунікативні здібності	31,606	5,1093
Внутрішня мотивація	3,702	0,9071
Зовнішня позитивна мотивація	3,288	0,9777
Зовнішня негативна мотивація	3,577	0,9623

**ОПИСОВІ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ЧИННИКІВ,
ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

	М	σ
Власна інерція	2,750	1,095
Розчарування внаслідок колишніх невдач	2,846	1,298
Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації	3,115	1,225
Негативне ставлення оточуючих	2,885	1,346
Відсутність системи в цьому питанні в методичному об'єднанні	2,538	0,975
Стан здоров'я	2,308	1,239
Нестача часу	2,923	1,419
Обмежені ресурси	3,038	1,292
Відсутність об'єктивної інформації	2,923	1,146
Утрата зацікавленості до педагогічної діяльності	3,038	1,434
Відсутність фахівців, досвід яких можна використати	2,962	1,131
Налагоджена система методичної роботи в навчальному закладі	3,038	1,487
Наявність фахівців, в яких можна отримати необхідні консультації	3,308	1,300
Приклад, вплив колег	3,385	1,185
Підтримка та увага до цього питання з боку адміністрації	3,308	1,359
Зацікавленість педагогічною діяльністю	3,346	1,213
Особистий приклад адміністрації навчального закладу	3,038	0,944
Можливість здобути визнання в колективі	3,115	1,256
Новизна діяльності. Умови праці, можливість творчості	3,423	1,155
Можливість отримання матеріального заохочення	3,500	1,285
Потреба в самовдосконаленні	3,769	1,374
Атмосфера співпраці й підтримки, яка склалася в колективі	3,654	1,147

**ОПИСОВІ СТАТИСТИКИ ДЛЯ ІНТЕГРАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ
ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

	М	σ
Когнітивно-пізнавальний компонент	97,1359	11,47938
Операційно-діяльнісний компонент	33,9347	5,19316
Потребово-мотиваційний компонент	49,9907	6,50587
Рефлексивно-ціннісний компонент	21,4489	4,66611
Соціально-комунікативний компонент	26,0737	4,57744

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
спецкурсу «Технологія формування готовності до професійного
саморозвитку майбутніх учителів початкової школи»

Пропонований курс розрахований на 46 годин (з них – 16 лекційних годин, практичних – 12 годин, самостійної роботи – 18 годин) і призначений для підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Програма курсу побудована за модульно-рейтинговою системою і включає 2 модулі та 9 тем.

Навчально-тематичний план дисципліни

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	Разом	Лекційні заняття	Семінари та практичні заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект				
Тема 1. Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема	4	2		2
Тема 2. Особистість педагога в парадигмі початкової школи	6	2	2	2
Тема 3. Готовність до професійного саморозвитку	4	2		2
Тема 4. Освітнє середовище педагогічного коледжу як чинник формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи	4	2		2
Тема 5. Компоненти, критерії та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової освіти	6	2	2	2

Змістовий модуль II.				
Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи				
Тема 6. Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку	6	2	2	2
Тема 7. Когнітивно-пізнавальні можливості змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості	6	2	2	2
Тема 8. Соціально-комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання	6	2	2	2
Тема 9. Організаційно-методичні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи	4		2	2
Разом	46	16	12	18

Змістовий модуль I

«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект»

Тема 1. Професійний саморозвиток особистості як наукова проблема

«...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, молода людини повинна вміти орієнтуватися і діяти у постійно мінливому світі виробництва, бізнесу, громадсько-політичного життя, комунікацій, не змінивши при цьому своєї самотності, моральних принципів, поваги до себе і людей, здатності до самопізнання і самовдосконалення».

І. А. Зязюн

План лекційного заняття

1. Змістовий аналіз та взаємозв'язок педагогічних категорій «розвиток», «саморозвиток», «професійний саморозвиток», «самовдосконалення», «самовиховання».

2. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми професійного саморозвитку особистості.

3. Професійний саморозвиток як мета професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

4. Соціокультурні та особистісні детермінанти професійного саморозвитку особистості.

Завдання й запитання для обговорення

1. У чому полягають гуманістично-філософські аспекти проблеми саморозвитку особистості?

2. Яку роль виконує професійний саморозвиток у структурі компетентностей майбутнього учителя початкової школи?

3. Чи припиняється на якомусь етапі професійний саморозвиток особистості?

Завдання для самостійної роботи

1. Підготувати реферативну доповідь на тему: «Трансформація категорії «саморозвиток».

2. Написати твір-есе «Професійний саморозвиток як міждисциплінарна категорія».

Тема 2. Особистість педагога в парадигмі початкової школи

Золоте педагогічне правило педагогіки: вчитель повинен бути вчителем протягом усього життя.

І. А. Зязюн

План лекційного заняття

1. Професія педагога в історичній ретроспективі та її роль у сучасному суспільстві.

2. Погляди зарубіжних дослідників на постать педагога в освітньому процесі.

3. Особистісний профіль сучасного педагога.

4. Переваги й обмеження професії педагога.

Завдання й запитання для обговорення

1. Дайте наукове визначення поняття «професіоналізм».
2. У чому полягають особливості професійної педагогічної діяльності вчителя початкової школи?
3. Як, на вашу думку, трансформується професія педагога в майбутньому?

План практичного заняття

1. Підготуватися до дискусії на тему: «Сучасний вчитель початкової школи в освітньому євроінтеграційному просторі».
2. Складіть психограму і професіограму майбутнього педагога і презентуйте її в малих групах. Узагальнення: найбільш важливі особистісні і професійні риси сучасного педагога.
3. Мозковий штурм на тему: «Як зробити престижною професію сучасного педагога?».

Завдання для самостійної роботи

1. Підготувати реферативну доповідь на тему: «Проблеми і перспективи початкової освіти» (назвати головні проблеми, висловити свої погляди на майбутнє; виділити ту проблему, яку вважаєте основною, визначити її причини, запропонувати способи розв'язання).
2. Написати твір-есе «Я і моя професія».

Тема 3. Готовність до професійного саморозвитку

План лекційного заняття

1. Поняття готовності до професійного саморозвитку.
2. Складові готовності студентів до професійного саморозвитку:
 - позитивне ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності;
 - професійно важливі якості та мотиви професійної діяльності, а також внутрішнє прагнення студента до професійного саморозвитку;

– знання, вміння, навички готовності до професійного саморозвитку, які виступають засобами саморозвитку.

3. Характеристика етапів становлення готовності до професійного саморозвитку.

Завдання й запитання для обговорення

1. Який зміст ви вкладаєте в поняття «готовність до професійного саморозвитку»?

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізуйте етапи готовності особистості до професійного саморозвитку.

2. Опишіть чинники, які сприяють і перешкоджають професійній готовності особистості.

Тема 4. Освітнє середовище педагогічного коледжу як чинник формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

План лекційного заняття

1. Поняття освітнього середовища педагогічного коледжу.
2. Основні властивості освітнього середовища.
3. Основні компоненти освітнього середовища педагогічного коледжу як чинника формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи (просторово-предметний, соціально-комунікаційний, психолого-дидактичний, пізнавально-мотиваційний).

Завдання й запитання для обговорення

1. Чому саме освітнє середовище закладу освіти виконує таку важливу роль у формуванні готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців?

2. Стосовно проблеми формування готовності до професійного саморозвитку особистості, чи можна стверджувати, що освітнє середовище відіграє визначальну роль у вказаному процесі?

Завдання для самостійної роботи

1. Змодельуйте ситуації з реального освітнього процесу, коли спостерігалася позитивна роль освітнього середовища закладу освіти.
2. З'ясуйте, на які саме особистісні якості має вплив освітнє середовище закладу освіти?

Тема 5. Компоненти, критерії та рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової освіти

План лекційного заняття

1. Сутність когнітивно-пізнавального компонента.
2. Сутність операційно-діяльнісного компонента.
3. Сутність потребово-мотиваційного компонента.
4. Сутність рефлексивно-ціннісного компонента.
5. Сутність соціально-комунікативного компонента.

План практичного заняття

1. Характеристика критеріїв прояву компонентів готовності до професійного саморозвитку.
2. Змістові ознаки рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку.
3. Діагностичний інструментарій для вивчення змістових конфігурацій готовності до професійного саморозвитку особистості. Принципи складання авторських опитувальників та анкет.
4. Проведення рольової гри «Моя майбутня професійна кар'єра».

Завдання й запитання для обговорення

1. На підставі яких теоретико-методологічних засад виокремлено зазначені компоненти готовності до професійного саморозвитку?
2. Чи притаманні зазначені критерії вам особисто?
3. Який Ваш рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку?

Завдання для самостійної роботи

1. Підготуйте коротку доповідь-повідомлення «Мій професійний саморозвиток» для учнів 9-го класу.
2. Складіть анкету для вивчення готовності до професійного саморозвитку.

Змістовий модуль II.

Організаційно-педагогічні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Тема 6. Мотивація досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку

План лекційного заняття

1. Поняття мотивації досягнення. Основні психолого-педагогічні теорії мотивації (Д. Мак-Клелланда, А. Маслоу, Д. Аткинсона та Х. Хекхаузена, Д. Мак-Грегора, О. Шелдона, В. Оучі).
2. Класифікація та структура мотивів професійної педагогічної діяльності. Підпорядкування мотивів.
3. Сутність мотивації професійного саморозвитку та професійного навчання.
4. Умови інтеріоризації стимулів у мотиви професійного саморозвитку.

Завдання й запитання для обговорення

1. Яка із зазначених теорій мотивації є найбільш близькою для Вас?
2. Чи змінюється професійна мотивація особистості на певних етапах професійного становлення особистості?
3. Чи кожен стимул трансформується у професійний мотив?

План практичного заняття

1. Скласти кейс дослідження мотивації професійного саморозвитку особистості.
2. Проаналізувати, які стимули освітнього середовища педагогічного

коледжу стануть професійними мотивами.

3. Мозковий штурм «Як підвищити мотивацію професійного саморозвитку особистості?».

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти проєктивну карту структури мотивів студентської групи.
2. Проранжувати власні мотиви професійного саморозвитку за ступенем значущості і зробити їхній змістовий аналіз.

Тема 7. Когнітивно-пізнавальні можливості змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості

План лекційного заняття

1. Сутність пізнавального інтересу особистості.
2. Поняття «когнітивних стилів».
3. Вплив змісту психолого-педагогічних дисциплін на формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.
4. Розуміння сутності когнітивно-пізнавальних можливостей змісту професійної підготовки.

Завдання й запитання для обговорення

1. Які засоби і прийоми викладачів подобаються вам під час навчання?
2. Які теми та проблеми надихають Вас на подальше професійне удосконалення?

План практичного заняття

1. Змістовий аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах.
2. Рефлексивність і критичність студента при засвоєнні навчального матеріалу.

3. Групова дискусія «Способи удосконалення когнітивних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування готовності до професійного саморозвитку особистості».

Завдання для самостійної роботи

1. Змоделюйте рольову гру «Я-викладач» на прикладі конкретного предмета.

Тема 8. Соціально-комунікативний простір в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання

План лекційного заняття

1. Роль педагогічної взаємодії в процесі навчання.
2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі.
3. Комунікативний простір освітнього середовища педагогічного коледжу та його вплив на професійний саморозвиток.
4. Самопрезентація майбутнього педагога.

План практичного заняття

1. Аналіз стилів спілкування у освітньому процесі.
2. Вплив інформаційного насилля на самооцінку, самоповагу, саморозвиток особистості майбутнього педагога (булінг, мобінг).
3. Інтерактивне завдання – «Протидія маніпулятивним технікам спілкування».

Завдання для самостійної роботи

1. Поміркуйте, чи можуть інформаційні технології замінити викладача? Обґрунтуйте свою думку.
2. Охарактеризуйте асертивну поведінку у педагогічному спілкуванні.

Тема 9. Організаційно-методичні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

План практичного заняття

1. Принципи організаційно-методичних засад формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.
2. Самостійна робота студентів.
3. Педагогічна практика.
4. Сутність інтерактивних технологій навчання, спрямованих на професійний саморозвиток (метод проектів, метод створення «ситуацій успіху», метод мозкового штурму, метод аналізу проблемних ситуацій тощо).
5. Застосування інтерактивних методів у середовищі студентської групи.

Завдання для самостійної роботи

1. Назвіть переваги і недоліки інтерактивних методів і форм навчання.

ТЕМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

1. Феномен професійного саморозвитку у сучасній психолого-педагогічній науці.
2. Самореалізація особистості в професійній діяльності.
3. Психологічний портрет майбутнього вчителя початкової школи.
4. Поняття «компетентність» і «компетенція» в науковій літературі.
5. Кар'єра і кар'єризм у педагогічній діяльності.
6. Форми, методи і засоби формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.
7. Професійна освіта і саморозвиток майбутніх учителів початкової школи.
8. Ідеал педагога на сучасному етапі розвитку початкової освіти.
9. Природа педагогічного таланту.
10. Роль педагогічних здібностей у формуванні готовності до професійного саморозвитку учителів початкової школи.
11. Імідж майбутніх учителів початкової школи.
12. Тайм-менеджмент в роботі учителів початкової школи.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Андрагогіка – наука про освіту і виховання людини впродовж життя.

Етика – наука про мораль, структуру, особливості походження та розвитку моральних норм і взаємин між людьми в суспільстві.

Здібності – індивідуально-психологічні якості особистості, що визначають ступінь успішності опанування та виконання певної діяльності і не є тотожними системі індивідуального досвіду особи.

Зміст освіти – науково обґрунтована система дидактичного та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їхньої істинності.

Інновація в освіті – введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання, в організацію спільної діяльності педагога й учня.

Інтелект – загальні розумові здібності особи, властивості особистості, що дають змогу вирішувати проблеми та адаптуватися до різноманітних обставин життя.

Інтелектуальна (розумова) культура – інтерес до роботи з книгою і новими інформаційними технологіями, розвинені розумові сили (інтелектуальні уміння, опанування основними розумовими операціями, накопичення певного фонду знань), мислення, готовність здійснювати саморегуляцію розумової діяльності.

Комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника та відчувати задоволення від спілкування.

Креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Культура – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації.

Лекція (читання) – метод навчання, який передбачає усний виклад великого за обсягом та складного за логічною побудовою матеріалу.

Методичні рекомендації – навчальні або виробничо-навчальні видання роз'яснень з певної теми, розділу або питань навчальної дисципліни, виду практичної діяльності.

Модуль – логічно завершена система теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння і визначених оптимальним часом на організацію їх засвоєння.

Навчальна лекція – логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідності наочністю та супроводжуваний демонструванням дослідів.

Навчальна програма – документ, який визначає місце і значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і умінь студентів.

Навчальний план – документ, складений закладом вищої освіти на підставі освітньо-кваліфікаційної програми та структурно-логічної схеми підготовки, який визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, графік освітнього процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролю.

Освіта – цілеспрямована діяльність суспільства, яка допомагає людині засвоїти соціальний досвід, увійти в систему існуючих соціальних зв'язків, зберігаючи і розвиваючи свою неповторну індивідуальність.

Освітні цілі – свідомо визначені очікувані результати, яких прагне

досягти дане суспільство, країна, держава за допомогою існуючої системи освіти нині чи у найближчому майбутньому.

Особистість – людина, яка досягла такого рівня соціального розвитку, яка дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли; свідомо, самостійно і відповідально діяти згідно з обраними смислами.

Педагогічна діяльність у закладі освіти – діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включатися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.

Педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Педагогічна майстерність (за І. А. Зязюном) – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності.

Педагогічна техніка – уміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу; прийоми опанування собою і прийоми впливу на інших.

Педагогічний досвід – практика педагогічної діяльності людини та її результат, який виявляє рівень опанування її об'єктивними закономірностями.

Педагогічний процес – спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів і студентів, метою якої є вирішення освітніх проблем і розвиток особистості.

Педагогічний такт – почуття міри в застосуванні впливу на студентів, коли оптимально враховуються умови ситуації, її соціальні та педагогічні наслідки.

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень

навчальної дисципліни та формує уміння і навички їхнього практичного застосування через індивідуальне використання відповідно до сформульованих завдань.

Професія – здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації. Професія вимагає визначеного кола знань та умінь.

Професійна етика – моральні принципи, пов'язані з поведінкою людини у сфері її професійної діяльності.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя початкової школи.

Професіограма педагога – перелік і опис знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності. Це ідеальна модель, зразок, еталон, у якому представлені основні якості особистості, якими повинен володіти педагог.

Саморозвиток – це розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами.

Самостійна навчальна робота – різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Талант – високий рівень розвитку творчої обдарованості.

Творча особистість – індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, вміє відкинути зайве. Притаманні їй творчі здібності є умовою успішного здійснення творчої діяльності.

**РОЗРАХУНОК ЕМПІРИЧНИХ ЗНАЧЕНЬ
U-КРИТЕРІЮ МАННА-УІТНІ**

Таблиця 1

**Показники рівнів сформованості готовності
до професійного саморозвитку**

Рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку	До експерименту		Після експерименту	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Високий	11	10	3	8
Достатній	15	16	16	18
Низький	4	4	11	4

**Виявлення відмінностей показників сформованості готовності
до професійного саморозвитку різних груп в різних умовах**

1. Виявлення відмінностей між експериментальною та контрольною групами до експерименту:

Сума рангів експериментальної групи до експерименту:

$$\Sigma R_{ie} = 11*11+15*37+4*56,5 = 902$$

Сума рангів контрольної групи до експерименту:

$$\Sigma R_{ik} = 10*11+16*37+4*56,5 = 928$$

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уітні:

$$U_e = n_1*n_2 + n_x*(n_x+1)/2 - T_x;$$

де n_1 – кількість даних в експериментальній групі,

n_2 – кількість даних в контрольній групі,

n_x – кількість даних в групі з більшою сумою рангів,

T_x – більша сума рангів.

$$U_e = 30 \cdot 30 + 30 \cdot (30+1) / 2 - 928 = 437$$

Знаходимо критичне значення критерію за таблицею критичних значень U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_k = 338 \text{ на рівні значимості } p = 0,05.$$

$U_e > U_k$, це означає що відмінності в показниках експериментальної та контрольної груп статистично недостовірні.

2. Виявлення відмінностей між експериментальною та контрольною групами після експерименту:

Сума рангів експериментальної групи після експерименту:

$$\Sigma R_{ie} = 3 \cdot 6 + 16 \cdot 28,5 + 11 \cdot 53 = 1057$$

Сума рангів контрольної групи після експерименту:

$$\Sigma R_{ik} = 8 \cdot 6 + 18 \cdot 28,5 + 4 \cdot 53 = 773$$

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_e = 30 \cdot 30 + 30 \cdot (30+1) / 2 - 1057 = 308$$

Знаходимо критичне значення критерію за таблицею критичних значень U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_k = 338 \text{ на рівні значимості } p = 0,05.$$

$U_e < U_k$, це означає що відмінності в показниках експериментальної та контрольної груп статистично достовірні.

3. Виявлення відмінностей між показниками експериментальної групи до і після експерименту:

Сума рангів експериментальної групи до експерименту:

$$\Sigma R_{id} = 11 \cdot 7,5 + 15 \cdot 30 + 4 \cdot 53 = 744,5$$

Сума рангів експериментальної групи після експерименту:

$$\Sigma R_{in} = 3 \cdot 7,5 + 16 \cdot 30 + 11 \cdot 53 = 1085,5$$

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_e = 30 \cdot 30 + 30 \cdot (30+1) / 2 - 1085,5 = 279,5$$

Знаходимо критичне значення критерію за таблицею критичних значень U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_k = 338 \text{ на рівні значимості } p = 0,05.$$

$U_e < U_k$, це означає що відмінності в показниках експериментальної групи до і після експерименту статистично достовірні.

4. Виявлення відмінностей між показниками контрольної групи до і після експерименту:

Сума рангів контрольної групи до експерименту:

$$\Sigma R_{\text{д}} = 10 \cdot 9,5 + 16 \cdot 35,5 + 4 \cdot 56,5 = 889$$

Сума рангів контрольної групи після експерименту:

$$\Sigma R_{\text{п}} = 8 \cdot 9,5 + 18 \cdot 35,5 + 4 \cdot 56,5 = 941$$

Емпіричне значення U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_e = 30 \cdot 30 + 30 \cdot (30 + 1) / 2 - 941 = 424$$

Знаходимо критичне значення критерію за таблицею критичних значень U-критерію Манна-Уїтні:

$$U_k = 338 \text{ на рівні значимості } p = 0,05.$$

$U_e > U_k$, це означає що відмінності в показниках контрольної групи до і після експерименту статистично недостовірні.



Міністерство освіти і науки України
Івано-Франківський коледж
Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери, 1, тел.: (0342) 57-00-08, e-mail: college_if@ukr.net

№ 01/03/78 від 27.04.2017 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Смолюка Артема Івановича

«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в
освітньому середовищі педагогічного коледжу»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Смолюк Артем Іванович на протязі 2015-2017 р. р. впровадив результати дисертаційного дослідження в навчально-виховний процес педагогічного коледжу спеціальності «Початкова освіта».

Для студентів спеціальності «Початкова освіта» прочитано авторський спецкурс «Технологія формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи». Дисертант провів констатувальний і формувальний експеримент на базі педагогічного коледжу. Дослідник теоретично обґрунтував та експериментально перевірів технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, яка є логічною складовою цілісного освітнього процесу педагогічного коледжу і спрямована на формування та розвиток у студентів компонентів досліджуваного феномена.

Доведено, що основними складниками технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є: педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту професійно-педагогічної підготовки; інформаційно-предметні та процесуальні компоненти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів); її науково-методичний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат, що відповідає цільовому, змістовому, організаційному, результативному блокам. Експериментально доведено, що реалізація технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу відбувалася через запропонований авторський спецкурс, організацію самостійної роботи студентів, інтенсифікацію освітнього процесу; оптимізацію взаємодії у студентській групі; домінування професійних цінностей у

педагогічному колективі; спрямованість на майбутній професійний саморозвиток.

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Смолюка А. І. можуть бути використані науково-педагогічними працівниками в ході викладання психолого-педагогічних дисциплін, при виконанні самостійної роботи, під час написання наукових робіт та проходження педагогічної практики.

Директор коледжу



Москаленко Ю. М.



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ

ЛУЦЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ

✉ 43010 м. Луцьк, проспект Волі, 36 E-mail: lpk@ua.fm ☎ (0332) 77-06-59

P/p 35428201031375 в ГУДКУ у Волинській області МФО 803014 код 02126107

№ 316

« 19 » серпня 2017 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Смолюка Артема Івановича

«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому
середовищі педагогічного коледжу»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Використовуючи результати дисертаційного дослідження, де теоретично обґрунтовано й експериментально досліджено технологію формування професійного саморозвитку особистості в освітньому середовищі педагогічного коледжу, викладачі Луцького педагогічного коледжу впродовж 2015-2017 рр. спрямовували свою роботу на: використання обґрунтованих і експериментально перевірених закономірностей впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки; впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи; діагностику сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу з використанням в роботі визначених критеріїв, показників та рівнів; поглиблення уявлень про змістові характеристики компонентів професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи; забезпечення психолого-педагогічного супроводу процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

У 2015-2016 н/р та 2016-2017 н/р для студентів спеціальності «Початкова освіта» читався авторський спецкурс «Технологія формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи».

Результати дисертаційного дослідження Смолюка А. І. розцінюємо як вагомі і значущі та вважаємо доцільним використання їх науково-педагогічними працівниками в ході професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти, а також учителями-практиками, які працюють над проблемою розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності, студентами під час написання наукових робіт та проходження педагогічної практики.

Довідка обговорена та схвалена на засіданні кафедри психолого-педагогічних дисциплін (протокол № 10 від «08» червня 2017 року).

Директор



П.М. Бойчук



ВОЛИНЬСЬКА ОБЛАСНА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІ
ВОЛИНЬСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ВИЩИЙ КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВОЛОДИМИР-ВОЛИНЬСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
КОЛЕДЖ ім. А.Ю.КРИМСЬКОГО»

44700, Україна, Волинська область, м. Володимир-Волинський, вул. Устилузька, 42, тел/факс (03342) 35555, 23370,
р/р 35420004001373 в УДК ГУДКУ у Волинській обл., м. Луцьк, МФО 803014, код ЄДРПОУ 02125941
E-mail: post@vvpc.com.ua URL: www.vvpc.com.ua

№ 202 від « 19 » червня 20 17 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Смолюка Артема Івановича

**«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в
освітньому середовищі педагогічного коледжу»**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Смолюка А. І. із вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу впроваджено у навчально-наукову роботу вищого комунального навчального закладу «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю. Кримського». Результатом впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи протягом 2015-2017 рр. стало підвищення ефективності підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до їх професійного саморозвитку, відбулось поглиблення уявлень про змістові характеристики компонентів професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи.

Використання обґрунтованих і експериментально перевірених закономірностей впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки, розроблена автором структурно-функціональна модель та технологія формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу є вагомим внеском у педагогічну теорію та практику.

Результати дослідження Смолюка А. І. сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи та можуть бути використані у науковій роботі студентів педагогічних коледжів.

Довідка обговорена та схвалена на засіданні методичної ради коледжу (протокол №6 від 28.04.2017).



Директор коледжу

М.Г.Савельєв



ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського

23000, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, 1, ідент. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70

E-mail bar_bpu 01@ukr.net

10 липня 2017 року № 220

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Смолюка Артема Івановича
«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому
середовищі педагогічного коледжу»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Професійна освіта є неперервною освітою людини, саме тому актуалізується проблема професійного саморозвитку особистості.

Смолюк А. І. провів експериментальне дослідження на базі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського. Результати дослідження були впроваджені в навчальний процес педагогічного коледжу та оцінені як значущі та вагомі у професійній підготовці фахівців. Розробка й впровадження в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи навчальної програми авторського спецкурсу «Технологія формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» та навчально-методичні рекомендації щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів, удосконалення програми педагогічної практики студентів забезпечили підвищення ефективності педагогічного процесу в коледжі.

Результати дисертаційного дослідження Смолюка А. І. розцінюємо як вагомі і значущі та вважаємо доцільним використання їх науково-педагогічними працівниками в ході професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти, а також учителями-практиками, які працюють над проблемою розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності, студентами під час написання наукових робіт та проходження педагогічної практики.

Довідка обговорена та схвалена на засіданні Вченої ради коледжу (протокол №10 від 29 червня 2017 р.).

Директор, кандидат педагогічних наук



Савчук П.Н.

Вчений секретар, кандидат мистецтвознавства, доцент

Бурса А.І.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДУБЕНСЬКИЙ КОЛЕДЖ
РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Р/р 35210001000375	УДК у Рівненській області м.Рівне	код 25737084
	МФО 833017	
35600	м.Дубно	Рівненська обл., вул.Шевченка, 54
		тел/факс 4-25-55
	E-mail: dpkrdgu@gmail.com	

№ 142 від 30.06.2017

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Смолюка Артема Івановича
«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в
освітньому середовищі педагогічного коледжу»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Даною довідкою засвідчується факт впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Смолюка А. І. в процесі професійної підготовки студентів II-IV курсів педагогічного коледжу за спеціальністю «Початкова освіта».

Результатом впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи протягом 2015-2017 рр. стало підвищення ефективності підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до їх професійного саморозвитку, відбулось поглиблення уявлень про змістові характеристики компонентів професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи.

Виявлені компоненти професійного саморозвитку закладають основу для подальшого професійного зростання майбутніх педагогів. Отримані у науковому дослідженні теоретичні положення та розроблені методичні рекомендації реалізуються у навчальному процесі при підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта», у викладанні таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Психологія (загальна, вікова, педагогічна)», «Основи педагогічної майстерності», а також під час проведення студентами наукових досліджень.

Довідка обговорена та схвалена на засіданні предметно-методичної комісії загальної педагогіки та психології (протокол № 10 від «22» червня 2017 р.).

Директор



Бабак В.П.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД "ЗАПОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ" ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Р/р 35412001026100
В ГУДКСУ у Хортицькому р-ні
м. Запоріжжя
МФО 813015
ЄДРПОУ 02136139

Україна, 69097 м. Запоріжжя
вул. Запорозького козацтва, 6
тел. (061) 278-07-39
факс (061) 278-07-39
E-mail: kvnzpzk@gmail.com

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Смолюка Артема Івановича

**«Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому
середовищі педагогічного коледжу»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

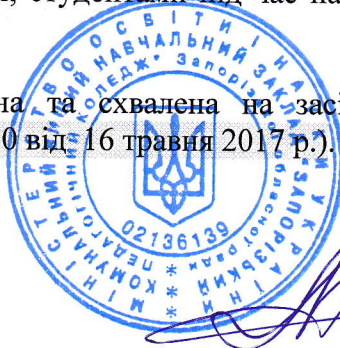
Впровадження результатів дисертаційного дослідження спрямовувалось на: використання обґрунтованих і експериментально перевірених закономірностей впливу освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки; впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи; діагностику сформованості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу з використанням в роботі визначених критеріїв, показників та рівнів; поглиблення уявлень про змістові характеристики компонентів професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи; забезпечення психолого-педагогічного супроводу процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

Результатом впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи протягом 2015-2017 рр. стало підвищення ефективності підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до їх професійного саморозвитку, відбулось поглиблення уявлень про змістові характеристики компонентів професійного саморозвитку особистості майбутнього учителя початкової школи.

Результати дисертаційного дослідження Смолюка А. І. розцінюємо як вагомі і значущі та вважаємо доцільним використання їх науково-педагогічними працівниками в ході професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти, а також учителями-практиками, які працюють над проблемою розвитку та саморозвитку педагогічної майстерності, студентами під час написання наукових робіт та проходження педагогічної практики.

Довідка обговорена та схвалена на засіданні кафедри психолого-педагогічних дисциплін (протокол № 10 від 16 травня 2017 р.).

Директор



О.М.Мельник