

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Київський національний лінгвістичний університет

Кафедра педагогіки, методики викладання іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій

Кваліфікаційна робота магістра з педагогіки

на тему: «Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки»

Допущена до захисту

«22» листопада 2021 року

Студентки групи Соа 52-20

факультету германської філології

освітньо-професійної програми

Англійська мова і друга

західноєвропейська мова,

зарубіжна література, методика

навчання іноземних мов і культур

у вищих навчальних закладах

Фалько Руслани Вікторівни

Завідувач кафедри

_____ Черниш В.В.

Науковий керівник:

Доктор педагогічних наук,
професор

Волярська О.С.

Київ
2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	8
1.1. Аналіз базових понять дослідження.....	8
1.2. Методологічні підходи і принципи вивчення професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи.....	21
1.3. Особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.....	28
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ...	41
2.1. Структура і критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	41
2.2. Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.....	51
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.....	73
Висновки до другого розділу.....	80
ВИСНОВКИ.....	83
РЕЗЮМЕ.....	86
RESUME.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
ДОДАТКИ.....	102

ВСТУП

Входження 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» (2017), «Про вищу освіту» (2014), 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.

З-поміж найважливіших з них, задекларованих у Концепції нової української школи, є вміння педагога навчатися впродовж життя, яке трактується як здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь, навичок та компетенцій, вибудовувати індивідуальну професійну траєкторію, оцінювати й прогнозувати результати професійного самовдосконалення.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Луговий, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Яценко та ін.).

Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку представлена в наукових працях В. Бондаря, В. Кременя, О. Романовського та ін. Питання взаємозв'язку професіоналізму та розвитку особистості педагога розкрито у працях С. Гончаренка, С. Максименка, Н. Ничкало, О. Сухомлинської та ін. Окреслено аспекти безперервного професійного саморозвитку педагогів (Р. Гуревич, А. Кузьмінський, Т. Сорочан).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях українських науковців приділяється значна увага підготовці майбутніх учителів початкової школи

(Н. Бібік, О. Комар, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.). Проте проблема професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки не знайшла свого детального розгляду.

Аналіз досвіду теоретичних узагальнень та актуального стану фахової підготовки і професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи виявив низку суперечностей між:

– суспільною потребою в педагогах початкової школи з усвідомленням необхідності професійного саморозвитку впродовж життя та відсутністю належної мотивації педагогів до розв'язання цієї потреби;

– прагнення викладачів забезпечувати підготовку до професійного саморозвитку майбутніх педагогів початкової школи та недостатнім науково-методичним обґрунтуванням цього процесу;

– необхідністю формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та недостатнім використанням потенціалу фахової підготовки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

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

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

2. Охарактеризувати структуру і критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки

3. Розробити технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

4. Експериментально перевірити ефективність технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Теоретичну основу дослідження становлять: положення щодо проблем філософії освіти (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); особистісно-професійного розвитку (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, В. Рибалка та ін.); неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, Т. Сорочан та ін.); теорії компетентісно-орієнтованого підходу у навчанні (О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський та ін.); структури та змісту загально-педагогічної, психолого-педагогічної, професійно-педагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Комар, О. Кучерявий, Л. Хомич та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань, досягнення мети, перевірки сформульованої у роботі гіпотези використовувались *теоретичні методи*: аналіз наукових джерел з метою конкретизації і деталізації понятійного апарату дослідження; вивчення навчально-методичної документації щодо організації освітнього процесу в умовах фахової підготовки систематизація теоретичних здобутків з підготовки вчителів початкової школи у передфаховій і вищій освіті з метою теоретичного обґрунтування технології; *емпіричні*: анкетування, бесіди, спостереження, тестування, психо-діагностичні методики; *методи математичної статистики* для обробки результатів дослідження, перевірки гіпотези.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано педагогічні умови післядипломної підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів (спрямованість мотивації вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів; удосконалено змістовий компонент курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у післядипломній

педагогічній освіті; реалізовано у міжкурсовий період науково-методичний супровід підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів); визначено компоненти (потребово-мотиваційний, змістовий, рефлексивно-акмеологічний), критерії (інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущих цілей; мотивація досягнення високого рівня; орієнтація на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; потреба у внутрішньому саморозвитку, сильні волюві якості, особливо цілеспрямованість, наполегливість, дисципліна, самокритичність, готовність і бажання застосувати отримані знання на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; володіння професійними методами, техніками і навичками; висока професійна активність, позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, на вдосконалення механізму навчання та професійної діяльності; професійна рефлексивність, критичне засвоєння нового досвіду, саморегуляція) та схарактеризовано рівні (високий, достатній, низький) цієї готовності, результатом впровадження якої є сформована готовність вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів;

- *уточнено* понятійно-категоріальний апарат дослідження («готовність вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів», «творчий потенціал»); компоненти та рівні готовності вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів;

- *удосконалено* навчально-методичне забезпечення післядипломної підготовки вчителів початкової школи до розвитку творчого потенціалу молодших школярів;

- *подальшого розвитку* набули положення щодо чинників формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх учителів початкової школи в умовах навчання у закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається впровадженням в освітній процес педагогічних коледжів технології формування

готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні результати дослідження апробовано в доповідях і тезах на міжнародних науково-практичних конференції «AD ORBEM PER LINGUAS ДО СВІТУ ЧЕРЕЗ МОВИ».

Структура і обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (141 найменування, із них 6 – іноземними мовами), 2 додатки. Загальний обсяг – 115 сторінок, обсяг основного тексту складає 77 сторінок. Робота містить 3 таблиці, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Аналіз базових понять дослідження

Вивчення будь-якого явища перш за все починається з наукового аналізу та визначення методологічних засад дослідження. Теоретико-методологічну базу складають згідно низки наукових джерел. Перш за все це різноманітні словники, в яких поняття описані з різних позицій. Також праці науковців та знавців, у цьому випадку аналіз робіт видатних педагогів та психологів.

У контексті нашого дослідження спочатку проаналізуємо поняття «професійний саморозвиток». Чітко визначити поняття професійного саморозвитку дуже складно, оскільки ця проблема є об'єктом вивчення багатьох наук. Завдяки міждисциплінарному характеру цього поняття його можна широко трактувати.

Проаналізуємо поняття «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» у науковій літературі. Первинне поняття «саморозвиток» знаходиться у міждисциплінарному контексті філософії, соціології, психології та педагогіки. Словники дають різні трактування цього поняття. Він визначається як і розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; або розвиток кого-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил, так і як саморух, для якого характерним є перехід на більш високий ступінь організації.

У філософському словнику саморозвиток тлумачено як «філософську категорію, що виражає зміну об'єкта під впливом внутрішньо властивих йому протиріч, факторів та умов» [127]. У філософській енциклопедії подано інше визначення: саморозвиток – внутрішня необхідна мимовільна зміна системи, що

обумовлюється її протиріччями [126]. Ми вважаємо, що у філософському сенсі поняття «саморозвиток» слід розуміти як зміну об'єкта чи системи під впливом певних, властивих тільки цим категоріям чинників.

Психологічні словники [15] найчастіше визначають саморозвиток як зростання. А. Маслоу стверджував, що це послідовне задоволення «вищих» потреб на основі вже досягнутих базових [77].

У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття «розвиток» трактоване як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [27, с. 289].

Автори словника «Короткий словник актуальних педагогічних термінів» дають інше визначення саморозвитку, а саме як «процес внутрішніх послідовних, кількісних та якісних змін у фізичних, психологічних і духовних силах людини, причиною яких є власні спрямування на реалізацію життєвого потенціалу, призначення та сутності» [58, с. 40]. Отже чіткого визначення поняття «саморозвитку» у словниково-довідковій літературі нами не знайдено.

Провівши цілісний аналіз досліджень психологів та педагогів, можна дійти до висновку, що поняття «професійний саморозвиток» не має чіткого визначення у науковій літературі. Його розглядають через різні методологічні підходи: суб'єктний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний.

Саме до поняття «професійний саморозвиток учителя» в наукових працях можна відстежити три підходи: синергетичний, суб'єктний та акмеологічний.

Варто також зазначити, що для забезпечення вдалого професійного саморозвитку майбутнього фахівця важливий стан професійної освіти. Саме її функціонування спрямоване на формування потрібних якостей, набуття кваліфікацій.

Професійний саморозвиток невіддільний від особистісного, адже обидва види спрямовані до творчої реалізації особистості. Вчені у своїх працях дають різні визначення поняттю «професійного саморозвитку».

Розглядаючи «професійний саморозвиток» з позицій трьох головних підходів (аксіологічного, синергетичного і компетентнісного) Л. Бондаренко формулює визначення саморозвитку як процес самотворення людини внаслідок взаємодії й обміну інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, в основі якого лежить розкриття та реалізація його внутрішніх потенцій, набуття нових особистісних якостей [17].

Р. Цокур визначає професійний саморозвиток як «процес під час якого особистість, що розвивається, активно створює навколо себе відносини, визначаючи за їх допомогою свій «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для її подальшого вдосконалення» [133].

Як процес це поняття визначається також у працях П. Харченко. Професійний саморозвиток, з точки зору автора, – це постійний процес оволодіння професійно-необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності [130].

Ми погоджуємося з думкою О. Пехоти, яка ототожнює професійний саморозвиток із самовдосконаленням. Авторка розглядає саморозвиток як усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення, самозміна з метою досягнення високих результатів в теперішній та майбутній професійній діяльності [93].

Як динамічний і неперервний процес самозміни особистості в позиції суб'єкта навчальної діяльності, що пов'язано з реалізацією внутрішньої потреби в самовдосконаленні, самотворенні і якісній професійній підготовці, визначає професійний саморозвиток Г. Полоз [96].

О. Власова характеризує професійний саморозвиток як багатокomпонентний особистісно та професійно значимий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, що допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання і самовдосконалення [22].

У дисертаційному дослідженні А. Смолюк визначає, що професійний саморозвиток це свідома діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії, а, отже, у нашому випадку, зорієнтована на підвищення якості освіти [115].

І. Калугіна, проаналізувавши наукову літературу робить висновок, що професійний саморозвиток варто розглядати як власну активність людини у прагненні змінити себе, у розкритті та збагаченні своїх духовних потреб, усього особистісного потенціалу; потреба у саморозвитку визначає ставлення індивіда до самого себе, за якого формується готовність майбутнього фахівця до перетворення власної життєдіяльності та пошуку можливостей максимальної професійної самореалізації; потреба у саморозвитку виникає тоді, коли індивід усвідомлює не лише власний ступінь розвитку, але й визначає зону потенційного розширення професійних потреб та можливостей [46].

Взагалі, можна стверджувати, що багатьох дослідників об'єднує думка, що професійний саморозвиток – це перш за все свідома діяльність, спрямована на вдосконалення особистості згідно до умов та вимог професії.

За логікою нашого дослідження варто уточнити розуміння такої категорії досліджуваних як майбутні вчителі початкової школи

У законах України «Про освіту» (2017 р.) [100], «Про повну загальну середню освіту» (1999 р. включно зі змінами від 2018 р.) [101] визначено правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти у нашій країні. МОН України затвердило професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», які вчителі внесено до Реєстру професійних стандартів.

Вчитель початкових класів – це педагог, що відповідає за навчальний та виховальний процес у початкових класах загальноосвітніх шкіл. Перш за все він

організовує навчання відповідно до навчальних програм і плану роботи, розроблених для конкретного навчального закладу.

Згідно з професійним стандартом, вчитель початкової школи відповідає за організацію навчання, виховання та всебічного розвитку учнів шляхом формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання, формування власного світогляду, а також розвитку інтелектуальних, фізичних і творчих здібностей учнів.

Професійний стандарт визначає перелік компетентностей, знань і вмінь, якими має володіти фахівець, отже і майбутній вчитель початкової школи мусить засвоїти:

- планувати і здійснювати освітній процес (вміти застосовувати як професійну літературу як у паперовій, так і в електронній формі, в мережі Інтернет);

- забезпечувати і підтримувати навчання, виховання і розвиток учнів;

- створювати освітнє середовище (створювати психологічно комфортні умови для навчання, дбати про те, щоб середовище зберігало здоров'я);

- постійно розвиватися;

- проводити педагогічні дослідження (розробляти системи навчальних, виховних та розвивальних завдань);

- узагальнювати власний педагогічний досвід та презентувати його педагогічній спільноті [99].

Майбутній вчитель початкових класів – це людина, студент, що опановує цю професію у спеціалізованому навчальному закладі, має на меті присвятити своє професійне життя даному фаху та володіє потрібними для вчителя внутрішніми якостями. Майбутній вчитель початкових класів як фахівець розуміє, які професійні обов'язки його чекають, тож витрачає час для опанування потрібних компетентностей та вмінь.

Обґрунтуємо поняття «фахова підготовка» у педагогічній літературі. У словниково-довідниковій літературі поняття «підготовка» визначено як запас

набутих знань, адже цей термін походить від дієслова «підготувати» – давати потрібні знання, навчити [27]. Також цей термін тлумачать як процес формування навичок, знань та вмінь, які необхідні для успішного виконання певного завдання чи роботи.

С. Ожегов у словнику визначає підготовку саме як «запас знань» [88]. Водночас, у «Короткому тлумачному словнику української мови» вказано, що підготовка це «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» та «готування (як дія) всього необхідного до чого-небудь» [28, с.48].

Сучасні науковці у педагогічних дослідженнях стверджують, що «професійна підготовка» не обмежується засвоєнням того чи іншого обсягу необхідних знань, умінь і навичок. Авжеж це вельми важливий, але не єдиний показник.

Згідно Закону України «Про вищу освіту» (2014) фахова підготовка (або ж професійна) – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [98]. Іншими словами, це цілеспрямований процес навчання майбутніх фахівців, передача їм професійних знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності. Це забезпечується різними формами здобуття професійної освіти.

Важливою категорією нашого дослідження є освіта. Освіта – це процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості.

Професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання наявних (працюючих) і потенційних (наприклад, студентів) працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт. Професійна підготовка включає етап оцінювання, основними формами здобуття професійної освіти є: навчання у вищих і спеціалізованих навчальних

зкладах освіти; стажування на курсах підвищення кваліфікації; удосконалення професійної майстерності на виробництві [27].

Крім того, існує багато інших підходів до розгляду змісту професійного розвитку, включаючи консультації, тренінги, спільні практики, вивчення уроків, наставництво, технічну допомогу тощо.

Учені та дослідники визначають поняття фахової або ж професійної підготовки по-різному. Так М. Бубнова стверджує, що така підготовка має розглядатись як процес і як результат, що визначаються сукупністю вимог до певного фахівця [19]. А. Молдован пише, що фахова підготовка має спрямовуватись перш за все на підготовку студентів закладів вищої освіти (ЗВО) до виконання визначених видів професійної діяльності у конкретній галузі. Разом з цим оволодіння потрібних знань, розвиток загальних та спеціальних умінь і формування навичок, а також виховання [81].

О. Андрусь зазначає, що професійна підготовка студентів – це організаційно-методичний процес формування у студентів їх професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти впродовж життя [3].

Ю. Лобода під професійною підготовкою розуміє «систему цілеспрямованих заходів, які забезпечують формування у майбутнього фахівця професійної спрямованості, знань, умінь, навичок та професійної готовності, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності» [71, с.86].

Ю. Мосейчук наголошує, що професійна підготовка у ЗВО має спрямовуватись перш за все на здобуття глибоких та ґрунтовних знань, а також формування вмінь обраної професії. Під час навчання, на думку автора, студенти мають розвинути мотиваційну сферу, сформувати особистісні соціально-значущі якості, які дозволять їм кваліфіковано виконувати професійні обов'язки [82].

За Ю. Забіяко професійна підготовка має бути цілісною системою заходів, прийомів та методів, побудована згідно особистісних якостей фахівця. У ній має бути чітко визначена структура і специфіка [39].

Якщо узагальнити проаналізовані наукові праці, то більшість дослідників стверджує, що фахова підготовка – це педагогічний процес освіти в університеті чи іншому навчальному закладі, результатом якого є професійна готовність, а саме її формування і розвиток, що проявляється в діяльності та визначає його здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку.

Ґрунтуючись на попередньому теоретичному аналізі уточнимо поняття «професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи». Отже, дослідивши наукові джерела, можна визначити, що професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи – це динамічний процес, спрямований на самовдосконалення та творчу реалізацію в професійній педагогічній діяльності, а також неперервний розвиток з метою досягнення вищих рівнів професіоналізму.

За логікою нашого дослідження наступним поняттям, яке слід проаналізувати й обґрунтувати є готовність. «Готовність» як поняття тісно пов'язане з поняттями «підготовки» та «становлення». Взагалі, категорія «готовність» у літературі визначається як умова тої чи іншої діяльності, психічного стану, набір ознак, принципів. Її розглядають по-різному. Зазвичай це залежить від специфіки професійної діяльності. Чимало знавців розкривають поняття «готовність» як сукупність якостей особистості: мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових.

Тобто, традиційно виділяють два підходи для визначення поняття «готовність»: 1) психічний стан; 2) система властивостей чи якостей особистості.

Термін «готовність» виник в експериментальній психології десь в кінці XIX ст., де розглядався як настанова, психічний стан суб'єкта, що спричиняє

поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (О. Кюльпе [65], Д. Узнадзе [123] та ін.).

З середини ХХ ст. зарубіжні науковці У. Томас [141], Д. Кац [140], Г. Олпорт [136] готовність трактували як якісний показник саморегуляції поведінки людини. Пізніше зазначений феномен був перенесений у психолого-педагогічні дослідження у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (М. Дьяченко, Л. Кандилович [36], М. Левітов [67] та ін.).

Проаналізуємо готовність до професійного саморозвитку особистості. У психолого-педагогічній літературі доведено, що професійний саморозвиток це невід'ємна частина особистісного саморозвиток, та і взагалі, підґрунтя всієї професійної діяльності. Професійний саморозвиток може бути тільки завдяки високій самоорганізації, вміння саморефлексії, нормальної самооцінки, прагнення до самоактуалізації у професійній сфері, а також реалізації творчого потенціалу та дослідницької діяльності. У психолого-педагогічній літературі щодо трактування готовності до професійної діяльності на сьогодні склалося декілька підходів:

- функціональний, за яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

- особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

- особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв різних граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

- результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки.

На підставі аналізу праць науковців можна дійти висновку, що єдиного підходу до визначення поняття «готовність до професійного саморозвитку»

немає. Це поняття розглядається в рамках різних підходів – особистісного і функціонального.

Такі дослідники психолого-педагогічних аспектів готовності як А. Деркач [32], К. Дурай-Новакова [35], С. Дьяченко [37], С. Максименко [73] вважали готовність складним психічним явищем.

Педагоги В. Безпалько [10], О. Дубасенюк [33] трактують професійну готовність як інтегративну складну характеристику особистості, яка визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності.

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» [130, с.11].

Л. Бондаренко вважає, що готовність до професійного саморозвитку можна визначити як «інтегровану професійну характеристику знавця, що проявляється наявністю цінностей, знань, умінь, досвіду і прагнення до творчої діяльності» [17, с.142]. Ми погоджуємося з цим, дійсно саме це забезпечує високу ефективність будь-якої діяльності.

О. Остапчук описує це поняття як здатність до цілеспрямованої рефлексивної діяльності, з подальшим прагненням до вдосконалення та реалізацією змін [89].

Наступним поняттям, яке потребує у контексті нашого дослідження розгляду є готовність до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкової школи.

Готовність до професійного саморозвитку це одна з головних передумов ефективної та якісної роботи майбутнього педагога, в тому ж числі і вчителя

початкових класів. Цю якість потрібно формувати ще на етапі професійної підготовки. Саме тому важливо розкривати проблему професійного саморозвитку саме через призму поняття готовності.

Існує певна нагальність відокремити поняття формування готовності до професійного саморозвитку саме у майбутніх учителів початкової школи. Це спричинено специфікою саме цієї професії: опанування цілого ряду навчальних дисциплін, обізнаність та ерудиція у багатьох науках, вміння методично правильно організувати навчальний та освітній процеси, оволодіння всіма навичками та вміннями, якими так само мають оволодіти школярі з його прикладом. І разом з цим залишаючись психологом, адже постійна робота з дітьми вимагає неабияких когнітивних зусиль та емпатії. Обов'язки вчителя початкових класів не обмежуються формуванням в учнів необхідних знань та вмінь, а й зобов'язують соціально-психологічний супровід, постійну підтримку і допомогу, організацію насиченого дозвілля. Тільки завдяки професійному саморозвитку можна дійти до вершин професійної майстерності, а її передумова - це готовність до цього.

Для початку варто виділити три складові готовності студентів до професійного саморозвитку:

1. Позитивне ставлення до майбутньої професії, в нашому випадку до професії вчителя.

2. Уже наявні внутрішні якості та мотиви, важливі для майбутньої професійної діяльності, внутрішнє позитивне прагнення до професійного саморозвитку.

3. Засоби саморозвитку: знання, вміння, навички.

Компоненти готовності – це взаємопов'язані складові, від яких залежить рівень майстерності. Учені (А. Бистрюкова [12], О. Пехота [93], Т. Стрительевич [117], Т. Тихонова [118], П. Харченко [130] та ін.) в своїх наукових доробках зосереджуються на висвітленні саме компонентів готовності до професійного

саморозвитку. У більшості вони відокремлюють такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний.

Дослідники по-різному визначали поняття готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів.

О. Пехота вважає, що це складне структуроване утворення, що містить в собі чотири компоненти:

1. Мотиваційно-цільовий – забезпечує спрямованість подальших внутрішніх змін

2. Змістовий – відповідає за розширення спеціальних знань про структуру індивідуальності педагога та механізми його професійного саморозвитку

3. Операційний – забезпечує засвоєння прийомів та способів саморефлексії, самокритики та подальшого самовдосконалення.

4. Інтеграційний – дозволяє створити єдину картину професійної індивідуальності педагога, що відтворює певний етап професійного розвитку й прогноз, що впливає з його особливостей, здійснення майбутньої професійної діяльності [93].

У своєму дослідженні Г. Бистрюкова визначає поняття готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів 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 [12].

Т. Стрительєвич вважає, що готовність до професійного саморозвитку виражається в готовності до стійкої роботи, виконання того чи іншого виду продуктивної діяльності. Дослідниця наголошує на важливості прагнення студента до фахової діяльності. Вона визначає це 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 [117].

Аналіз робіт дослідників дає чітко зрозуміти, що готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку це професійно важлива особистісна якість, що виникає завдяки 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.

А. Смолюк підсумовує, 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 [115].

Деякі вчені вважають, що професійний саморозвиток це окрема складова системи самостійної роботи майбутніх вчителів початкових класів поряд з самовихованням, самоосвітою та само актуалізацією. Інші, все ж, наголошують, що вище згадані моменти є всього лиш засобами професійного саморозвитку.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових праць дозволив констатувати, що готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи – це складна особистісна професійна риса, спрямована на підвищення професіоналізму та професійної компетентності студентів як майбутніх учителів початкової школи, яка сприяє удосконаленню якостей, потрібних для професії, відповідно до вимог та умов професійної діяльності.

1.2. Методологічні підходи і принципи вивчення професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи.

Нині, у часи буремного розвитку освітнього процесу, професія педагога і вся його діяльність невпинно змінюється згідно з вимогами і потребами освітньої галузі. У таких умовах сучасний вчитель змушений бути мобільним, володіти низкою важливих компетентностей та весь час набувати нових, потрібних для майбутнього професійного саморозвитку.

І. Зязюн зазначав «...щоб вижити в даних умовах соціально і духовно, потрібно 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» [42, с. 113].

Досить важливо для початку визначити поняття «методологічного підходу». Термін «підхід» трактують водночас як основу, вихідну позицію, так як і напрям вивчення предмета в ході дослідження [97].

У педагогічній літературі цей термін трактують як аспект аналізу і визначення освітніх явищ та процесів, освітню практику.

Н. Дюшева визначає це як «стратегію, що базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку щодо предмета дослідження» [38, с. 19].

У ході дослідження визначено, що професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкових класів можна досліджувати ґрунтуючись на наступних описаних далі підходах.

Акмеологічний підхід. В основі цього підходу лежить ідея розуміння саморозвитку як невпинного руху до кращого, вищого рівня, професійного «акме» (грец. акр.ε означає асте – вершина, пік). Акмеологічний підхід описували у своїх працях А. Деркач [32], О. Дубасенюк [33], С. Кузікова [62], Н. Кузьміна [63], А. Маркова [75], Л. Мітіна [80], Л. Рибалко [103] та ін. Згідно з цим підходом,

варто визначати професійний саморозвиток як процес становлення особистості, що зорієнтована на найвищі рівні самовдосконалення. Така готовність до самореалізації виникає завдяки чіткому баченню «акме», його стимулюванню.

Тобто професіоналізм обумовлюється високим рівнем готовності до безперервного саморозвитку [45, с. 315–317].

Предмет акмеології це перш за все спосіб зміни об'єкта від реального до бажаного [20, с. 124–133]. Основні аспекти акмеологічного підходу: освітній, віковий та професійний. Останній є найважливішим в ході дослідження готовності до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки.

До того ж, варто зазначити, що акмеологія конкретизує поняття «розвиток». На цьому наголошує В. Маралов [74, с. 129]. У цій теорії розвиток виступає як рух до зрілості, вищого рівня. У цього поняття суб'єктивний характер, він здійснюється саме через суперечності. Також враховується індивідуальний характер його аналіз.

Варто підкреслити, що як в психологічних концепціях про людину (А. Маслоу [77], К. Роджерс [104] та ін.), так і в акмеології приділяють значну увагу самореалізації, саморозвитку та самовдосконаленню.

К. Кальницька визначає саморозвиток як процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей особистості або становлення властивостей і якостей, які раніше у неї не були [47]. З нашої точки зору, таке визначення ґрунтується в контексті наукових досліджень, які доводять, що прагнення до самовдосконалення та реалізації це показники зрілості особистості [108].

Наступним охарактеризуємо аксіологічний підхід. Цей підхід позиціонує людину як найвищу цінність (А. Бодальов [14], Л. Мітіна [80], Л. Сігаєва [111], І. Червонець [135] та ін.).

Він надзвичайно гуманістично спрямований. Згідно з цим підходом, всі учасники освітнього процесу виступають активними суб'єктами. Найважливіше завдання – розкриття людських цінностей. У нашому випадку найважливіша

цінність, яку потрібно не так розкрити, як сформувати у майбутніх педагогів це прагнення до безперервного професійного саморозвитку. Водночас важливо пам'ятати, що цінності особистості не сформуються ні через дидактичні можливості змісту навчальних предметів, ні через розмаїття методів і форм (В. Франкл [128]). Важливо не нав'язувати власну систему цінностей, а саме спонукати студентів до формування власної. Саме аксіологічний підхід сприятиме формуванню у майбутніх вчителів ціннісних орієнтацій.

Тут потрібно звернути увагу на позицію І. Ніколаєску. Згідно неї можна визначити певні складові професійних цінностей педагога. Вони поділяються на групи:

- цілі педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- засоби професійно-педагогічної діяльності;
- відносити педагога з іншими суб'єктами та об'єктами освітнього процесу;
- знання педагога;
- якості педагога: індивідуальні, особистісні, комунікативні, професійні [86].

Згідно з низкою опрацьованих джерел (Н. Гальскова [26]; Ю. Пелех [92], С. Подопрігора [94]) можна визначити найзначиміші цінності для викладачів іноземних мов: гуманістичні; професійно-моральні; цінності творчої самореалізації; інтелектуальні; соціальні; естетичні.

Згідно з цією класифікацією, професійний саморозвиток можна віднести до цінностей творчої самореалізації.

Ю. Пришупа зазначає, що при виборі цінності (у нашому випадку професійний саморозвиток) особистість формує довгостроковий план поведінки і визначає майбутню діяльність згідно з ним. Особистість за цінностями визначає наскільки ті чи інші явища значимі для неї [97].

На противагу, антропоцентричний підхід позиціонує особистість студента як кінцеву мету професійного саморозвитку. Так за визначеннями Є. Ісаєва [44], В. Слободчикова [114] у центрі цього підходу є антропологія (філософська,

психологічна, педагогічна). Згідно з цим підходом не людина відповідальна за побудову власного життєвого шляху, а саме її система цінностей.

Підсумуючи зазначимо, що в основі антропоцентричного підходу покладено такі ідеї:

- самоусвідомлення особистості, її цілісність;
- рефлексія особистості;
- визначені моральні цінності;
- відкритий простір вибору можливостей творчої діяльності;
- відкритість цілісного педагогічного процесу.

За допомогою цього підходу можна організувати процес формування до професійного саморозвитку у студентів з опорою на їхню внутрішню рефлексію та активність.

Проблемам діяльнісного підходу було присвячено наукові праці психологів Л. Виготського [25], Н. Дюшеєвої [38], Г. Костюка [59], О. Леонтєва [68], С. Рубінштейна [105] та ін. Ключова тема цього підходу – навчання особистості через діяльність. Навчитися чогось не опрацьовуючи неможливо. У контексті діяльнісного підходу майбутній вчитель початкових класів постає як активний ініціатор свого саморозвитку.

Діяльнісний підхід слід ще розглядати як організацію освітнього процесу, за якої майбутній вчитель виступає активним суб'єктом пізнання, у якого формуються навчальні вміння, планування цілей професійного саморозвитку, аналіз і оцінка власної діяльності. За словами В. Бондар, це і є один із шляхів формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, адже задля оволодіння технологією професійної діяльності потрібна самоорганізація, самореалізація та самоконтроль. Вони і є невід'ємними складовими професіоналізму [16].

Проаналізуємо у контексті нашого дослідження компетентнісний підхід (І. Бех [11], В. Луговий [72], Л. Хоружа [131] та ін.). Цей підхід активно застосовується в європейській системі освіти і нині є основою Концепції нової української школи. Головна ідея компетентнісного підходу – це засвоєння

особистістю не лише певної, чітко вставленої суми знань, умінь і навичок, а перш за все формування компетентностей, тобто досвіду їх практичного застосування.

Компетентнісний підхід – це здатність особистості до навчання, взаємодії у соціумі, саморефлексії, що неабияк актуально у досліджуваній проблемі.

На думку С. Ніколаєнко, компетентність – це набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається зі знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлень тощо, які можуть комплексно реалізовуватися на практиці [85].

Не можна оминати слова А. Маркової. Вона стверджує, що професійна компетентність вчителя має 4 складові. Вони формуються під час фахової підготовки та розвиваються в ході професійної діяльності.

1. Спеціальна складова – здатність до планування власного подальшого професійного розвитку.

2. Соціальна – ведення спільної професійної діяльності, здатність до співробітництва, взаємодії.

3. Індивідуальна – готовність до фахового зростання, вміння керувати своїм часом та організувати роботу, знання прийомів особистісної самореалізації.

4. Особистісна – знання та володіння прийомами саморозвитку [76].

Культурологічний підхід. Цей підхід розглядали Г. Падалка [91], В. Маралов [74], О. Отич [90], С. Степанова [116] та ін. У контексті компетентнісного підходу феномен культури слід розглядати як основу людини, її свідомості та життєдіяльності. Культура впливає на будь-кого, а особливо на майбутніх вчителів початкової школи.

На думку науковців (В. Маралова [74], В. Тищенко [119]) культурологічний підхід є процесом відкриття культури в собі, усвідомлення себе як суб'єкта культури. Цей підхід застосовується за необхідністю входження майбутнього фахівця до інших культур, взаємодії та оволодіння ними. Він вирізняється передусім гуманістичними позиціям, визначає людину суб'єктом культури, дає місце головної дійової особи. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті

культури, здатному поєднувати в собі всі «давні» (уставлені) значення культури й одночасно створювати нові [31].

Особистісно-орієнтований підхід. Специфіка цього підходу представлена у працях психологів і педагогів: Г. Балла [8], І. Беха [11], Г. Васяновича [21], О. Дубасенюк [33], І. Кона [55], Г. Костюка [59], С. Сисоєвої [110] та ін. Цей науково-методологічний підхід почав розвиватися ще з 90-х років минулого століття. Основне в підході: позиціонування студента як центр освітнього процесу. Він передбачає побудову процесу навчання навколо студента, врахування його/її особливостей для отримання вдалих результатів.

На думку Г. Костюка саме цей підхід виступає принципом організації освітнього процесу, з орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистісних якостей індивіда [59].

Основна мета особистісно зорієнтованого підходу – підтримка диві дуальності, спонукання до саморозвитку особливими шляхами.

Особистісно-зорієнтований підхід має такі ознаки:

- організація міжсуб'єктної взаємодії;
- створення умов для самоактуалізації;
- забезпечення зовнішніх та внутрішніх мотивів навчання;
- отримання задоволення від вирішення навчальних завдань;
- забезпечення сприятливих умов для самооцінювання, саморегуляції та само актуалізації [33].

Системний підхід. Це один із класичних підходів сучасного наукового пізнання. Він передбачає не ізольований аналіз окремих одиниць, а перш за все взаємодію компонентів об'єкту [129].

За цим підходом С. Гончаренко [27], О. Леонт'єв [69], С. Максименко [73] трактували саморозвиток особистості як процес, що відбувається переважно в контексті професійної діяльності. Вона чинить вплив на особистість людини, стимулює до саморозвитку, виступаючи регулятором.

На підставі аналізу наукових досліджень, можна визначити наступні принципи формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки:

- демократизму – гуманне ставлення до викладачів;
- рівневості – рівність педагогів перед адміністрацією навчального закладу незалежно від соціального стану, статі тощо;
- системного аналізу – дослідження об'єкта як єдиного цілого, так і як частини більшої системи;
- безперервності андрагогізму – освітній процес не обмежується ні часовими, ні віковими рамками;
- гнучкості – здатність змінювати напрямок при мінливих умовах діяльності і мати певні резерви;
- цілісності – розгляд системи як об'єкту, цілісного явища;
- адаптивності – діалогічна взаємодія на засадах взаємопристосування між керівником і педагогічним працівником.

Таким чином, у дослідженні професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки ми спираємось на ідеї таких науково-методологічних підходів як: акмеологічний; аксіологічний; антропоцентричний; діяльнісний; компетентнісний; культурологічний; особистісно-орієнтований; системний. Відповідно до цих підходів визначено основні принципи професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: рівневості; системного аналізу; безперервності; гнучкості; цілісності; адаптивності.

Таким чином, запропоновані наукові підходи та принципи є тією призмою, через яку буде здійснено добір і структурування загальнотеоретичних ідей, що допоможуть визначити та обґрунтувати педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів.

1.3. Особливості професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки

Головна мета професійної підготовки це само актуалізація, самовизначення та самореалізація майбутнього спеціаліста. Як говорив В. Кремінь, мета освіти не полягає ані у формуванні, ні у вихованні. Смісл в тому щоб розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості [60].

Професійну підготовку можна розділити на етапи, кожен з яких по-своєму важливий для формування основ професійного саморозвитку. Він є одним із найголовніших складових педагогічної діяльності і виступає передумовою ефективної роботи педагога.

На цім наголошує Н. Боритко, який виділяє три ступені освіти педагога [18].

Перший етап – вибір професійного шляху. Майбутній студент тільки стоїть на роздоріжжі і просто роздумує про майбутнє. На допрофесійному етапі учень обирає педагогічну діяльність (вибирає її як професію), засвоює її мотиваційно-психологічні і процесуальні компоненти. Врешті, на етапі початкової професійної підготовки, ідентифікує роль вчителя з чітко окресленою галуззю науки та культури.

Результат етапу – осмислення педагогічної діяльності.

Другий етап – самовизначення у вибраній професії. Студент опановує механізми та прийоми педагогічної діяльності, шукає та утверджує свій педагогічний стиль.

Результат етапу – визначення принципів власної педагогічної діяльності.

Третій етап – сам процес професійного саморозвитку. На ці етапі реалізується авторська концепція педагога в системі справжньої педагогічної діяльності. Процеси осмислення та усвідомлення ідуть паралельно один до одного.

Результат етапу – професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-смісловий конструкт стає основою і джерелом саморозвитком педагога.

Фахова підготовка передбачає роботу з людьми переважно студентського віку, тобто від 16 до 25 років. Цей віковий період характеризується найвищим рівнем фізіологічних показників, а головне максимальною реалізацією можливостей різних психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги), мови та мовлення, емпатії. Б. Ананьєв визначає студентство саме як час оволодіння деякими професійними ролями, початок самостійного життя [1]. Головне питання неабиякої актуальності у цьому віці, на думку науковця, – це питання сенсу життя, а також пошук власного призначення, свого «Я», також ідея усвідомлення моралі, самопізнання та самовиховання.

Водночас варто враховувати ще одну характерну рису студента як суб'єкта навчальної діяльності – остаточний вибір майбутньої професії, або ж спрямованість до неї. Він володіє професійною спрямованістю. Чим вона ясніше виражена, тим вищим є рівень мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Згідно з проведеним аналізом та дослідженням наукових джерел, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи містить в собі наступні компоненти: потребово-мотиваційний компонент, змістовий компонент, рефлексивно-акмеологічний компонент (див. рис. 1.1.).

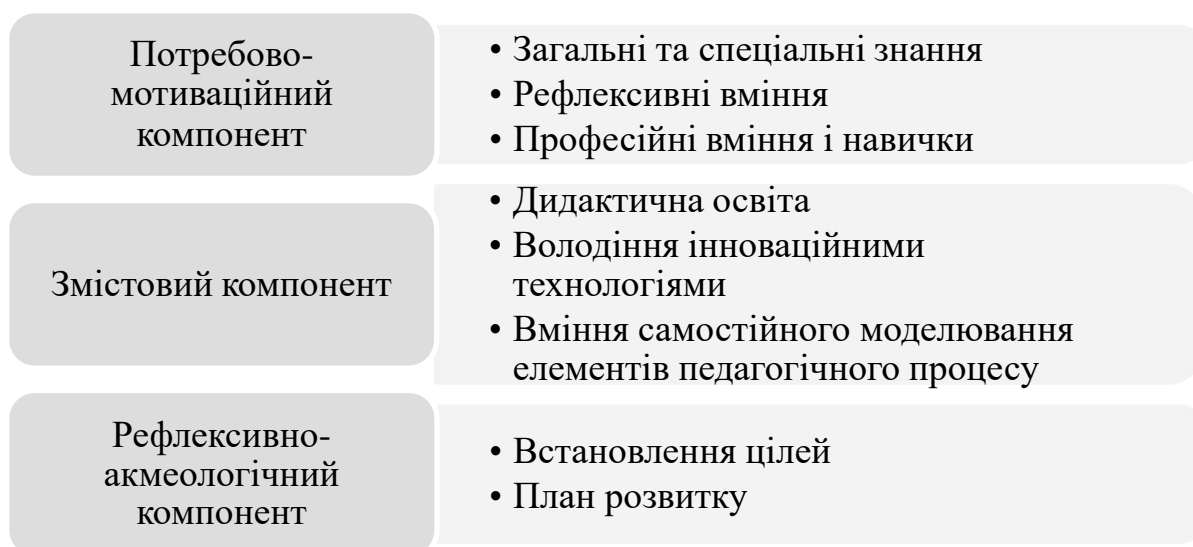


Рис. 1.1. Компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проаналізуємо потребово-мотиваційний компонент професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У свою чергу основи теоретичної підготовки підпорядковують розширення професійних знань (загальні, спеціальні психолого-педагогічні і просто спеціальні). Спеціальні знання це один з головних елементів професійної компетентності вчителя.

Повністю 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.

Вслід за теоретичною йде практична підготовка. Вона поєднує професійні вміння та навички певних галузей знань. Практична підготовка 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.

Поняття професійного, а також особистісного розвитку невід'ємне від поняття самоосвіти. Ми згодні з думкою Л. Березовської, що трансформація діяльності в самодіяльність, а освіти у самоосвіту це головна перспектива розвитку суспільства [9].

Самоосвіта це добровільна пізнавальна діяльність задля вдосконалення якостей людини [27]. Це вища форма задоволення пізнавальних потреб, прояв вольових зусиль, високий рівень самосвідомості та організованості. Самоосвіта передбачає розумове та моральне самовдосконалення.

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 [30].

У процесі фахової підготовки, самоосвіта реалізовується у вигляді самостійних робіт.

За словами В. Андреева [2], В. Андрущенко [4], Л. Анциферової [5], мета загальнопедагогічної та загальнопсихологічної підготовки це формування фахівця, педагога, що знається на основах педагогічної теорії та володіє низкою педагогічних умінь і навичок, має розвинуту саморефлексію. Саме самостійна робота має сформувати навички роботи з першоджерелами, розвивати вміння роботи з інформацією.

Це відбувається під час пошук інформації в Інтернеті, виконуючи практичні, лабораторні роботи, готуючись до семінарських занять. Також сюди входить написання рефератів, доповідей; навчальні проекти.

Самостійну роботу та теоретичне навчання майбутніх педагогів сполучує педагогічна практика, яка виконує низку функцій:

– навчальна (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань із суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок);

– розвивальна (розвиток пізнавальної творчої активності майбутніх учителів, педагогічного мислення);

– виховна (формування соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителя);

– діагностична (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності).

Під час педагогічної практики майбутній фахівець має змогу використати теоретичні знання в нових умовах. 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.

Однак, схиляючись до останніх досліджень, на практиці відомо, що педагогічна підготовка майбутніх вчителів початкових класів спрямовується більше на засвоєння фрагментарних знань, аніж на професійну ситуацію, та ще й часто залишає поза увагою суб'єктні якості та можливості студентів. Через це багато вчителів мають вельми слабкий потяг до самореалізації, велика їх кількість керується уставленими стереотипами педагогічного мислення, не має суб'єктної позиції. Це пояснюється частим бажанням звернутися до традиційних форм освіти, вільних від розкриття потенціалу сучасної людини.

Підготовка вчителів – одна з найважливіших умов стабільного, успішного функціонування та подальшого розвитку як системи освіти, так і суспільства в цілому. Зараз, у сучасних умовах професійна діяльність педагогів проходить у складних і суперечливих умовах. Одна з причин це невідповідність між рівнем компетентності, який відповідає професійному статусу вчителя та реальними можливостями їх здобуття.

Тим часом відсутність чітких вказівок у галузі освітньої політики негативно впливає на зміст викладання. Як результат, багато вчителів пасивні, без жодного бажання щось змінювати у своїй роботі, низька соціальна професійна активність, консерватизм, байдужість, що стає перешкодою для реформації системи освіти. У зв'язку з цим виникає потреба у визначенні теоретичних та методологічних основ професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів.

В. Серіков вважає, що головна складність стати професіоналом в тому, що для цього потрібна спеціально організована підготовка вчителів. Цей процес має чотири етапи: загальна система освіти – опанування навичками – саморозвиток – професіоналізм [109].

Кожен етап можна розглядати як систему. Професійна підготовка вчителів в університеті видається підсистемами: аксіологічна (вибір особистісно значущих ціннісних орієнтацій); когнітивна (озброєння науковими знаннями для здійснення діяльності); особистісна (розвиток рефлексивних здібностей, здатності до

саморегуляції, самовизначення, саморозвитку); діяльнісно-творча (формування методів діяльності, творчості).

Знання (теоретичні знання, глибокі знання людини, усвідомлюючої їх застосування на практиці; володіння педагогічними вміннями та навичками) можуть бути показником остаточного навчання.

Викладацький професіоналізм трактується як здатність учителя робити свій особистий внесок у професію. У поняття «професіоналізм» учені вкладають інше значення: рівень сформованості майстерності (Ю. Бабанський [6]); творче володіння майстерністю (К. Левітан [66]); професійна діяльність та професіоналізм людини (Н. Кузьміна [63]); процес і результат операцій і дій (І. Багаєва [7]); рівень кваліфікації вчителя (В. Сластенін [112]).

Навчальна діяльність – це процес вирішення незліченної кількості проблем – функціональних та педагогічних. Функціональні завдання, спрямовані на пошук інструментів, а педагогічні завдання або задачі – визначення відповіді з більше одного можливого рішення. Вона передбачає пошук вартісного методу досягнення бажаного результату. Тобто, результат вирішення педагогічних задач зорієнтує на майбутнє, а отже, безперервної роботи самовдосконалення вчителя.

Специфіка розвитку сучасної освіти вимагає підготовки вчителів на новій основі. У режимі безперервної педагогічної освіти успіх неможливий без готовності вчителя до самовдосконалення. Безперервна підготовка вчителів передбачає набуття соціального та культурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи. Це дає великий потенціал для формування готовності вчителів до саморозвитку, втілюючи низку функцій: компенсаційну, адаптивну, розвивальну.

О. Волярська у своїй науковій праці «Напрями вдосконалення професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти» визначила, що більшість опитаних педагогів хочуть підвищити та підвищують кваліфікацію. Також спостерігається великий відсоток проведеної самостійної роботи у вчителів

зادля професійної підготовки. Це доводить необхідність наступної організації неперервної професійної підготовки педагогів [24].

Як вказувала Г. Коджаспірова [54], безперервна освіта базується не на переході від однієї форми навчання до іншої, щоб при необхідності він міг розширити та доповнити існуючу освіту, а на потребі самовдосконалення. Це має бути свідомою рисою майбутнього вчителя початкових класів.

Цілеспрямовані психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що професійне самовдосконалення це результат свідомої взаємодії студента з певним соціальним середовищем, в якому він усвідомлює необхідність розвитку на таких особистісних якостях, які забезпечують успіх в академічній, професійній діяльності та житті загалом. Тому професійне самовдосконалення студентів в процесі фахової підготовки можна розглядати як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня їх професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної та освітньої діяльності та розвиток професійно-пізнавальної діяльності [108].

Наступна складова професійного навчання це дидактико-методичний блок, що зорієнтований не лише на опанування майбутнім вчителем початкових класів дидактики початкової освіти, а й на оволодіння та впровадження інноваційних технологій початкової освіти, розвиток вмінь самостійного моделювання елементів педагогічного процесу, вироблення власного стилю творчої педагогічної діяльності, а отже, власного професіоналізму, пов'язаного насамперед з високим рівнем самореалізації та здатністю проявляти у педагогічній діяльності індивідуальний стиль. У деяких студентів це починає проявлятися вже в процесі педагогічної практики, задовго до професійного життя.

Вчені О. Федій, О. Цуняк особливо підкреслюють важливість професійної та особистої підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Вона забезпечує формування комунікативної культури вчителя початкових класів [125]. Професійне вивчення мови важливо для будь-якого вчителя, але для вчителя початкової школи це має особливе значення. Саме в молодшому шкільному віці

утворюється світогляд, визначаються ідеали, погляди та позиції, засвоюються норми поведінки в контексті конкретної національної культури. Оскільки на етапі початкової освіти мовна самостійність молодших школярів невелика, вчитель початкових класів мусить володіти культурою мовлення [125; 134].

В. Кан-Калик [48] та О. Леонтьєв [68] привертали увагу у своїх дослідженнях на важливість навичок організації взаємодії з дітьми, спілкування з ними, управління їхніми відносинами.

Саме тому, професійний саморозвиток в процесі фахової підготовки це складний, багатоваріантний процес, а головне невіддільний від загального розвитку особистості. Професійний розвиток починається з найпершого моменту опанування спеціальності. Приймаючи рольові професійні вимоги виникає ситуація, включення в систему вимог та цінностей обраної професії, утворення спрямованості до професійної діяльності. Під час цього процесу зникають суперечності між вимогами та можливостями, між професійними цінностями та мотивацією. Професійний саморозвиток тісно пов'язаний із смисловим регулюванням людського життя. Це відображається у ціннісно-смисловій сфері особистості. Вчені неоднозначно зазначають, що теоретичні та практичні компоненти навчального процесу гарантують накопичення теоретичних знань і практичних навичок, то особистісний розвиток студента, разом із готовністю та потребою саморозвитку, зокрема, професійного вдосконалення майбутнього фахівця, лишається недоступним для зовнішнього втручання. У результаті процесу формування готовності до професійного саморозвитку відбуваються позитивні зміни в знаннях, навичках, особистих та професійних якостях майбутніх учителів початкових класів.

Орієнтація системи освіти в Україні на європейський освітній простір сприяє зростанню актуальності проблеми якості професійної підготовки вчителів. Через це неабиякої уваги вимагає переосмислення цілей та завдань нової української школи, оновлення системи підготовки майбутніх учителів, формування їх загальної та предметної системи компетентностей. Відповідно до

проектів нових освітніх стандартів, школа потребує вчителя, здатного послідовно та наполегливо працювати над власним професійним розвитком.

Дослідження зарубіжного досвіду може стати основою позитивних перетворень у підготовці майбутніх учителів. Нижче проаналізовано ключові аспекти формування професійних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів у професійній підготовці вчителів у США, Великобританії та Німеччині.

Сучасна теорія педагогічної освіти в США дає вирішальну роль практичному досвіду у підготовці майбутніх учителів, наголошенню на отриманні знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої успішної професійної діяльності. У педагогічних коледжах США є надзвичайно багато програм, в яких основний акцент робиться на ознайомленні майбутніх викладачів з різними науковими тенденціями, позиціями, точками зору на ті чи інші проблеми. Студенти повинні вчитися самостійно обґрунтовувати свою позицію. Значна увага приділяється самостійній роботі. Здебільшого це робота над творчими проектами з подальшою їх презентацією, реалізація індивідуальних та групових проектів, лекційні виступи з елементами дискусії. Задля отримання практичних знань та навичок навчальні програми передбачають різні типи стажувань, зокрема, щорічне стажування в інноваційних навчальних закладах – школах підвищення кваліфікації. Такі установи існують завдяки співпраці педагогічних коледжів із загальноосвітніми закладами різних рівнів.

Отож, можна визначити характеристики американської системи підготовки вчителів початкової школи: орієнтація на отримання практичного досвіду; заохочення до пошуку і утвердження власної позиції; проведення щорічного стажування в інноваційних освітніх установах; організація шкіл професійного розвитку що забезпечують багатий практичний досвід.

Вищу освіту у Великобританії реформували в 1993 р. У результаті спеціальні вищі навчальні заклади (трирічні освітні коледжі та коледжі) були реорганізовані в чотирирічні багатопрофільні вищі навчальні заклади. Ці заклади

готують фахівців, які мали право працювати як в початковій, так і в базовій середній школі [23].

Навчальний план підготовки британських вчителів початкової школи складається з чотирьох складових: «основний предметний курс; програмний курс, який залежить від типу школи і віку учнів; педагогічний курс; практика в школі» [23, с. 127]. У британській системі професійної підготовки вчителів початкових класів є дві форми шкільної практики: традиційна (довготривала) і серійна (короткочасна). Педагогічна практика включає: відвідування шкіл для вивчення особливостей навчального процесу, відвідання та аналіз показових уроків, мікрвикладання, проведення власних уроків.

У Великобританії традиційно дозволяють студентам особисто наймати тьюторів, що допомагає комплексно здобувати знання, тому що вчителі не тільки споряджають інформацією, а й вчать студентів мислити позитивно і діяти незалежно. Основні методи навчання – лекції, тьюторство і дискусія.

Останнім часом у цій країні все більше розповсюджені методи моделювання. Д. Мегаррі визначає це як імітацію реальної діяльності вчителів в штучно створеній навчальній середовищі. Він класифікував форми активізації навчання студентів в моделюванні, які широко використовуються в університетах. Найбільш поширеними формами цієї класифікації є «мікро-навчання», «ігровий дизайн» і «лабіринт». «Мікро-навчанням» це викладання в невеликих класах, відпрацьовуючи при цьому певні методичні прийоми. Після проведення вчителі та студенти разом обговорюють і оцінюють відеозаписи таких уроків. «Ігровий дизайн» і «Лабіринт» це метод роботи, коли викладачі дають завдання з декількома варіантами відповідей і контрольні питання до них. Ці заняття сприяють розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів [137].

Отож, основними особливостями британської системи підготовки вчителів початкових класів такі: робота кожного студента з особистим наставником; традиційна і серійна педагогічна практика; організація чотирирічних багатопрофільних інститутів; відбір абітурієнтів з особливими якостями.

Особливості німецької системи педагогічної освіти: свобода вибору дисциплін, керівників і дослідних тем; обмеження кількості обов'язкових курсів; скорочення кількості іспитів і заміна їх заліками; відмова від лекцій, вільний доступ до підручників.

Зміст підготовки вчителів початкових класів в сучасних німецьких освітніх закладах включає: вивчення кількох шкільних предметів та методів їх викладання; вивчення основних предметів; оволодіння базовими педагогічними знаннями при вивченні курсів: «Основи педагогіки», «Шкільна педагогіка», «Психологія».

Хоча структура підготовки вчителів в Німеччині в цілому уніфікована, кожна із земель має свої власні правила щодо: організації підготовки вчителів (теоретичний і практичний етапи); вимог до змісту освіти (мінімальна кількість годин з кожної дисципліни); організації державних іспитів; кваліфікацій вчителів. Після трьох років теоретичної підготовки майбутні вчителі початкової школи проходять стажування – щотижневі відвідування шкільних уроків і їх аналіз під керівництвом викладачів. Педагогічна практика може тривати до 3-х років. Студенти отримують місце вчителя з повним навантаженням. Ними керують досвідчені вчителі. Після закінчення практичної підготовки майбутні вчителі здають другий державний іспит (перевірку навичок проведення навчальної роботи і теоретичної основи).

Комунікативні тренінги надзвичайно важливі для практичної психолого-педагогічної підготовки вчителів у Німеччині. Для того, щоб дати студентам можливість вдосконалити комунікативні навички, викладачі використовують спеціальні вправи для розвитку вмінь сприймати інформацію, усного висловлювання і самовладання.

Отож, основні характеристиками німецької системи підготовки вчителів початкових класів такі: педагогічна практика на базі школи з можливістю отримати місце роботи; комунікативні тренінги; відсутність єдиної державної системи підготовки.

Ґрунтуючись на загальному огляді систем підготовки вчителів початкової школи в США, Великобританії та Німеччині, можна виділити відповідні фактори із закордонного досвіду, що формують професійні здібності майбутніх учителів початкової школи:

- Школи професійного розвитку;
- Заохочення студентів до визначення і пошуків власної думки і позиції;
- Робота з наставниками;
- Комунікативні тренінги;
- Педагогічна практика на базі шкіл з можливістю отримання роботи;
- Модернізація стандартів підготовки вчителів;
- Комплексна професійна підготовка.

Таким чином, до основних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто віднести її компоненти: теоретико-практичний, змістовий, рефлексивно-акмеологічний.

Висновки до першого розділу

В умовах реформування освіти професійний саморозвиток вчителів початкових класів в майбутньому та і нині це актуальна і гостро необхідна проблема. Вона відповідає вимогам формування конкурентоспроможних фахівців. Дослідження показали, що проблема професійного саморозвитку складна і багатогранна, це об'єкт численних наукових досліджень, що визначає її міждисциплінарний характер. Визначення «професійний саморозвиток» ґрунтується на поняттях «розвиток» і «саморозвиток». Ми визначаємо розвиток особистості як зміни, що відбуваються на фізичному і психичному рівнях, а саморозвиток в цілому як цілеспрямовану, безперервну, творчу діяльність; процес систематичних змін власних якостей для більш ефективного досягнення своїх цілей. Тому саморозвиток – це і процес, і неодмінний атрибут, і стан професіонала. Оскільки професійний розвиток витікає із загального розвитку людини, то необхідно їх тісно зв'язати.

Обґрунтовано, що професійний саморозвиток учителів початкових базується на таких науково-методологічних підходах як: акмеологічний; аксіологічний; антропоцентричний; діяльнісний; компетентнісний; культурологічний; особистісно-орієнтований; системний.

Згідно з теоретичним аналізом наукових джерел, професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкових класів слід вважати як складний і багатогранний процес, спрямований на формування, інтеграцію і реалізацію у педагогічній діяльності важливих особистісних якостей та здібностей, професійних знань та вмінь. Активізація професійного саморозвитку у кожного майбутнього вчителя це важлива умова успішного навчального процесу, оскільки істотно впливає на рівень пізнання і професійної активності студента, ставить його на місце суб'єкта навчального процесу, що безпосередньо керує своєю пізнавальною діяльністю.

З'ясовано, що поняття «підготовка до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи» визначається здатністю студента здійснювати цілеспрямовану рефлексію, пов'язану з реалізацією особистісних змін, і можливістю застосовувати свій суб'єктивний досвід на практиці.

Можна стверджувати, що підготовка майбутніх вчителів початкових класів до професійного саморозвитку це невід'ємна частина загального процесу професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки. Готовність виникає на рівні безпосередньої взаємодії з впливом освітнього середовища. Це визначає виникнення суперечностей і сприяє формуванню потреби в професійному саморозвитку. Таким чином, готовність може стимулювати мотивацію, здібності, соціальне самовираження і розуміння подальшої траєкторії професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Основні положення роботи були висвітлені у тезах на тему «Формування готовності до саморозвитку у майбутніх учителів початкової школи» [124].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1 Структура і критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

У сучасних умовах інноваційних технологій, без браку нової інформації, важливе завдання закладу освіти це навчити студентів вчитися, опанувати систему вмінь, знань, компетентностей, яку можна застосувати в житті та на практиці, і сформувати готовність до безперервного саморозвитку. Проблема професійного саморозвитку, як ніколи гостро, постає в період реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогів. Тільки вчителі з розвинутим критичним мисленням, творчими здібностями, готові до постійного вдосконалення, можуть виховати нове вільне, мисляче покоління української нації, що неабияк важливе як і для майбутнього всієї країни, так і нас самих. У контексті нашої роботи варто дослідити реальний стан готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійного саморозвитку.

Одне із завдань дослідження – визначення і обґрунтування основних критеріїв готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів в процесі фахової підготовки.

Однак перш ніж почати аналіз з критеріїв показників готовності до професійного саморозвитку вчителів початкових класів, варто розглянути, як це питання висвітлювали у своїх працях вітчизняні та зарубіжні науковці, що досліджували такі теми.

Р. Загнибіда визначає загальні критерії професійного саморозвитку майбутніх фахівців: пізнавальна активність; спрямованість на саморозвиток; сформованість вмінь та навичок саморозвитку. Дослідниця характеризує структурні елементи і

показники професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів: когнітивний, як сукупність відповідних знань; стабільна потреба в професійній і практичній підготовці; володіння інформацією про зміст майбутньої професійної діяльності; мотиваційно-особистісний, як позитивне ставлення до майбутньої професії; розуміння важливості професійних знань, навичок та вмінь; прагнення здобути конкурентоспроможні навички; бажання працювати за обраною професією; почуття власної гідності, здатність конструктивно взаємодіяти з іншими; бажання здобувати професійні знання, навички та вміння; етикет, правила спілкування, правильний емоційний стан; організаційно-діяльнісний, вміння застосувати знання в безпосередній практичній діяльності (наприклад, під час стажування); займати активну позицію під час оволодіння професійними знаннями; адекватна оцінка наявних знань; ініціативність в навчально-пізнавальній діяльності; незалежність; творчий підхід [40].

Н. Масовер і Н. Нікітіна на основі змістовно-мотиваційного критерію визначають показники особистісного професійного саморозвитку – обсяг знань і система уявлень про характер професійної діяльності, професійні вимоги знань, вмінь та навичок фахівця [78]. На основі організаційно-діялісного критерію, авторами визначено такі показники як яскрава професійна спрямованість, емоційна привабливість обраного фаху, позитивна мотивація, готовність до самоорганізації власної діяльності і наявність особистого плану саморозвитку. Технологічний критерій – володіння різними педагогічними та психологічними прийомами, методами самоосвіти, самовиховання, вміння долати труднощі і досягати професійних цілей.

Г. Цветкова визначила наступні компоненти і стандарти професійного саморозвитку майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, до основних показників якого відносяться: пізнавальний інтерес, потреби і мотиви саморозвитку, професійні цінності вчителя; інтелектуально-когнітивний, основні показники: рівень педагогічної свідомості, критичне мислення, знання про структуру, стадії, складові, професійного саморозвитку, активні пошуки шляхів

саморозвитку, ерудованість; операційно-діяльнісний; основні показники: якість саморозвитку; наявність незалежних здібностей та самостійних навичок, гнучкість та оригінальність процесу саморозвитку; рефлексивно-трансцендентний, його показники включають: здатність до професійної та педагогічної рефлексії; самопізнання, самоконтроль, здатність до самоідентифікації; креативний, його показники: самореалізація, активність у генеруванні педагогічних ідей, здатність до створення нової педагогічної дійсності, розвиток уяви, фантазії [132].

В. Коробейник вказує, що критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів проявляються в наступних компонентах: особистісний: сприйняття життя, емпатія, саморефлексія, автономія, ціннісні орієнтації; діяльнісний: творчість, цілеспрямованість, професійна самосвідомість, комунікативні навички [57].

Л. Дудікова, в свою чергу, вважає, що основні критерії готовності до професійного самовдосконалення такі: мотиваційно-ціннісний критерій: інтерес до обраного фаху; бажання стати фахівцем; сформована потреба в професійному саморозвитку; особистісна самосвідомість; пізнавально-інформаційний критерій: чітке уявлення про сутність, зміст, характеристики, компоненти, механізми та етапи професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки; пізнавально-інформаційний критерій: вміння ставити цілі і завдання професійного саморозвитку і планувати шляхи їх досягненню, вміння вибрати і використовувати відповідні інструменти для пошуку і засвоєння інформації; інтерес до вивчення матеріалів, інтерес до дослідницької роботи, самоконтроль результатів діяльності з самовдосконалення, самоаналізу і самооцінки, регулярна самоосвіта [34].

Н. Ковальчук виокремлює наступні критерії та основні показники професійного саморозвитку: змістовно-мотиваційний: розуміння сутності і особливостей професійного саморозвитку; вироблення позитивних і усунення негативних особистісних якостей, важливих для майбутньої професії;

організаційно-діяльнісний: вміння організовувати професійну самоосвіту; вміння критично оцінювати власну поведінку, дії і навчальну діяльність; активно і систематично працювати над собою; психотехнічний: самостійний вибір засобів, методів та напрямків професійного саморозвитку; активний пошук шляхів вирішення завдань професійного саморозвитку; робота над собою) [53].

Тобто, аналізуючи наукові джерела, можна вивести відповідну структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів. Зазначена структура має такі компоненти:

- 1) потребово-мотиваційний;
- 2) змістовий;
- 3) рефлексивно-акмеологічний.

Пояснемо детальніше кожний структурний компонент.

Потребово-мотиваційний компонент включає розвиток мотивації, мотиваційної сфери, формує позитивне ставлення до професії, рівень спрямованості на професійний саморозвиток і усвідомлене прагнення до самовдосконалення. Відображає розвиток якостей, що забезпечують успішну ефективність та результативність роботи майбутніх вчителів.

Критерії: інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущих цілей; мотивація досягнення високого рівня; орієнтація на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; потреба у внутрішньому саморозвитку, сильні волеві якості, особливо цілеспрямованість, наполегливість, дисципліна, самокритичність.

Змістовий компонент це один з основних складових професійної підготовки. Його ще можна визначити як процесуально-методичний компонент. Його основні складові – принципи, засоби, форми, методи навчання. Його ефективність залежить від взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та встановлення взаємозв'язку між ними, суб'єкт-суб'єктних взаємин. Сучасні методи, прийоми діалогу, використання інтерактивних форм навчання сприяють формуванню цих відносин. Відповідно до цього компоненту нами виокремлено

такі критерії: готовність і бажання застосувати отримані знання на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; володіння професійними методами, техніками і навичками; висока професійна активність.

Рефлексивно-акмеологічний компонент включає ціннісне відношення до власної професійної діяльності. Цінності, важливі для майбутніх вчителів під час фахової підготовки, визначаються світоглядом, особистими пріоритетами, інтересами і звичками. У нашому випадку цей компонент відображає визнання професійної самореалізації, як цінність і життєву необхідність, а також орієнтація на педагогів-майстрів як на взірців. Цей компонент також включає саморегуляцію і професійну рефлексію. Багато вчених пов'язують феномен самореалізації зі свободою, саморегуляцією і рефлексією.

Критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, на вдосконалення механізму навчання та професійної діяльності; професійна рефлексивність, критичне засвоєння нового досвіду, саморегуляція.

Враховуючи компоненти і критерії також можна визначити показники готовності майбутнього вчителя до саморозвитку: інтерес до нового у педагогічній діяльності; усвідомлення важливості професійного розвитку; володіння професійними знаннями та навичками; спрямованість на професійні цінності; позитивне ставлення до обраної професії; здатність до саморефлексії, самоаналізу; система уявлень про вимоги професії до особистості вчителя; наявність чітких професійних цілей; стійка мотивація займатися педагогічною діяльністю; самоорганізація і самодисципліна.

Узагальнимо компоненти і критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у таблицю 2.1.

У відповідності до визначених компонентів, критеріїв і показників можна виділити три рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: високий, середній, низький.

Таблиця 2.1

**Компоненти і критерії готовності до професійного саморозвитку
майбутніх учителів початкової школи**

Компоненти	Критерії
Потребово-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – інтерес до педагогічної діяльності; – наявність особистісно-значущих цілей; – мотивація досягнення високого рівня; – орієнтація на професійний саморозвиток; – усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; – потреба у внутрішньому саморозвитку; – сильні вольові якості, особливо цілеспрямованість, наполегливість, дисципліна, самокритичність.
Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> – готовність і бажання застосувати отримані знання на практиці; – високий рівень педагогічної майстерності; – володіння професійними методами, техніками і навичками; – висока професійна активність.
Рефлексивно-акмеологічний	<ul style="list-style-type: none"> – позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, на вдосконалення механізму навчання та професійної діяльності; – професійна рефлексивність, критичне засвоєння нового досвіду, саморегуляція.

Студенти з високим рівнем усвідомлюють себе як майбутніх фахівців, професіоналів. У них чітко сформована система ціннісних орієнтацій, наявна позитивна мотивація до професійної діяльності. Вони спрямовані на самопізнання і самовдосконалення, здатні до творчого розвитку і взаємодії.

Часто такі студенти вирізняються підвищеним інтересом до педагогічної діяльності. Нерідко він проявляється ще до початку професійної підготовки. Таким чином вони усвідомлено прагнуть до професійного саморозвитку і так само до особистісного. Це все неможливо без властивих таким студентам вольових якостей, що лиш підкріплюють продуктивність роботи над собою – дисциплінованість, самокритичність, наполегливість.

Оскільки студенти з високим рівнем готовності прагнуть застосовувати здобуті знання на практиці, то варто зауважити у них високий рівень теоретичних знань, вмінь, навичок та педагогічної майстерності.

Вони позитивно налаштовані до будь-якого завдання, пов'язаного з майбутньою професією, що і є передумовою таких високих особистісних результатів лише на етапі професійної підготовки.

Середній рівень готовності характеризується простим ставленням до себе як до майбутнього фахівця, без конкретного усвідомлення цього. Система ціннісних орієнтацій майже сформована, студенти усвідомлюють, що необхідно самовдосконалюватись, здатні взаємодіяти під час освітнього процесу.

Потребово-мотиваційний компонент у таких студентів не до кінця розвинутий. Не можна сказати, що рівень інтерес, орієнтації на професійну діяльність чи вольових якостей у них незадовільний, як у студентів з низьким рівнем готовності, яких ми розглянемо нижче, однак таких показників недостатньо для чіткої та злагодженої роботи над професійним саморозвитком. Хоча такі студенти усвідомлюють важливість професійного саморозвитку.

Часто такі студенти здобувають навички, опрацьовують теорію з метою задачі зобов'язання, а не з цікавості чи власних мотивів. Рівень майстерності їх може взагалі не цікавити, однак їм на неї не байдуже.

Студенти із середнім рівнем готовності здатні до саморефлексії та самокритики, однак не завжди вдаються до цього. Вони також нейтрально спрямовані на педагогічну діяльність та на вдосконалення механізму навчання.

У студентів з низьким рівнем система ціннісних орієнтацій не сформована взагалі, вони низько оцінюють власні професійні досягнення, не мають мотивів до професійної діяльності, творчого саморозвитку. Їхня професійна спрямованість не виражена, так само як і прагнення до самопізнання.

У них відсутній інтерес до педагогічної діяльності або його просто дуже мало, також вони не зацікавлені у саморозвитку, ні професійному, ні, буває, особистісному. Вольові якості розвинуті слабо, або ж відсутні взагалі, через що вони приділяють значно менше уваги професійній підготовці, навіть якщо є бажання та мотивація.

У таких студентів низька професійна активність, недостатньо практики та низькі знання. Часто вони негативно відносяться до самої педагогічної діяльності. Вони не усвідомлюють важливості професійного розвитку або їм просто байдуже.

З метою встановлення реального стану готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів нами було проведено анкетування (бланк анкети у додатку А).

В анкетуванні брали участь студенти Комунального закладу Київської обласної ради «Ржищівський гуманітарний фаховий коледж». Загальний обсяг вибірки – 64 досліджуваних: студенти 2–4 курсів спеціальності «Початкова освіта». За статтю розподіл досліджуваних такий: представників жіночої статі 72 %, чоловічої 28 %. Вік опитаних від 17 до 19 років.

Загальна мета дослідження – перевірити рівень готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів в процесі фахової підготовки. Під час дослідження стояли такі завдання: 1) визначити ставлення студентів до професійного саморозвитку; 2) визначити загальні індивідуальні особливості майбутніх вчителів початкових класів; 3) визначити рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку у майбутніх вчителів початкових класів.

Задля вивчення рівня готовності до професійного саморозвитку нами розроблено спеціальну анкету. Ця анкета містить розгорнуті питання, що

стосуються розуміння сутності професійного саморозвитку, його ролі у становленні майбутнього вчителя початкових класів (Додаток А).

Для точності результатів дані дослідження піддавалися контент-аналізу. Контент-аналіз – це метод дослідження документів, що характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процесу, що ґрунтується на кількісній оцінці тексту і подальшій інтерпретації результатів [15].

1. Що для Вас означає поняття «професійний саморозвиток»?

Це питання передбачає розгорнуту відповідь. Більшість досліджуваних пов'язали його з поняттям особистісного самовдосконалення, менша частина концентрувалась лиш на розвитку «себе як вчителя», розвитку «професійних якостей». Варто зауважити, що у відповідях фігурували означення «самостійний», «безперервний» та похідні від них.

2. На Вашу думку, чи створені у Вашому коледжі всі потрібні умови для професійного саморозвитку майбутнього вчителя?

Питання водночас обмежене чотирма варіантами відповідей та передбачає розгорнуту відповідь (однак у кожному випадку). Більшість (приблизно 60 %) дали стверджувальну відповідь. Протилежної думки були близько 40 %, однак лише 10 % з них категорично визначили відповідь як негативну.

Студенти написали, що умови для саморозвитку це наявність у закладі професійних гуртків, підтримка освічених педагогів та підбір професійної літератури.

3. Чи важливий для Вас професійний саморозвиток?

Для переважної більшості студентів саморозвиток важливий (95 %). Вони надали категоричну відповідь «так». Категорично «ні» не відповів ніхто, однак ті 5 % обрали між «Скоріше так, ніж ні» і «Скоріше ні, ніж так».

4. Чи потрібно майбутньому вчителю початкових класів володіти професійною компетентністю?

Схожа статистика стосувалась і цього питання. Пояснювали це важливістю ефективної роботи з дітьми, досягненню успіхів у справі, кращого заробітку.

5. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити власний рівень професійного саморозвитку?

Аналогічно більшість опитуваних вважає за необхідність підвищити рівень професійного саморозвитку (близько 85 %). Інші студенти розділилися між «Скоріше так, ніж ні» і «Скоріше ні, ніж так», при цьому більше обрали таки перший варіант.

6. Для чого, на Вашу думку, слід підвищувати свій професійний саморозвиток?

Студенти знову пов'язували професійний розвиток з особистісним. Загалом прослідковувались як професійні мотиви «стати професіоналом», «досягти успіху в обраній справі», так і особистісні «розвиватись як особистість», «досягти успіху в житті».

7. Чи займаєтесь Ви професійним саморозвитком?

На це питання майже половина опитуваних відповіли ствердно, інші заперечно (65 % і 35 % відповідно). Більше половини заперечних відповідей були категоричними: так відповіли 25 % студентів.

8. Які методи та форми роботи використовуєте ви, як майбутній вчитель початкових класів, для професійного саморозвитку?

Переважає більшість відповіла, що це читання спеціальної літератури. Також були варіанти «відвідування гуртків», «консультації викладачів», «перегляд відеозаписів».

9. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – це безперервний процес? Чому?

Більшість (95 %) відповіли стверджувально, адже, як багато пояснили «немає кінця досконалості». 5 % негативних відповідей пояснювались тим, що професійний саморозвиток цілком можна обмежити часом відведеним на фахову підготовку.

10. Які форми роботи Ви б започаткували в коледжі з метою підвищення професійного саморозвитку студентів?

Окрім «відводити більше годин для практики», були варіанти «настановчі бесіди» та «зустрічі з професіоналами».

Отже, згідно з результатами дослідження, можна зробити висновки. Для більшості студентів професійний саморозвиток це безперервний процес самовдосконалення як фахівця. Загалом, у відповідях опитаних, підтверджено, що у коледжі є можливості для саморозвитку, хоча не всі так вважають. Майже всі опитувані відповіли, що як професійний саморозвиток, так і професійна компетентність є важливими, в тому числі і для них, однак лише половина займається ним. Водночас, майже всі відчують потребу у підвищенні рівня власного професійного саморозвитку. Мету професійного саморозвитку студенти розцінюють здебільшого абстрактно, однак вони обізнані щодо методів і форм роботи задля підвищення професійного саморозвитку.

Таким чином, проведене анкетування дозволило відзначити, що у студентів спеціальності «початкова освіта» необхідно формувати готовність до професійного саморозвитку в умовах фахового навчання.

У наступному підрозділі обґрунтуємо технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

2.2 Технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки

Задля дослідження проблеми, ми розробили і експериментально перевірили технологію формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки.

С. Гончаренко вважав, що в цілому, технологія навчання – це «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який

ставити своїм завданням оптимізацію освіти» [27]. Оптимізація в дослідженні передбачає професійний саморозвиток майбутніх фахівців.

У наукових джерелах часто зустрічається поняття «технологія навчання», яке означає сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають сукупність форм, методів навчання і освітніх технологій, тобто організаційно-методичний інструментарій навчального процесу (Б. Лихачов [70]); системний набір і функціональну послідовність всіх засобів, використовуваних для досягнення цілей навчання (М. Кларін [51]).

Педагогічні технології – це суто наукове точне відтворення педагогічних стратегій, що гарантують результат. Оскільки процес навчання ґрунтується на визначеній системі принципів, педагогічну технологію можна інтерпретувати як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, що спрямовуються на послідовну реалізацію цих принципів при повній підтримці викладача.

За словами І. Ісаєва [44] і В. Сластьоніна [112], у цьому і різниця між методикою викладання і педагогічною технологією. Якщо поняття «методики» означає процес використання методів і технологій навчання з вихованням, незалежно від вчителя, то технологія навчання передбачає участь особистості викладача у всіх її проявах [112]. Стає очевидним, що будь-яке педагогічне завдання, в тому числі і формування готовності майбутніх вчителів до саморозвитку, може бути ефективно вирішена тільки за допомогою відповідних методик, реалізованих кваліфікованими педагогами і професіоналами.

Найважливіші особливості педагогічних технологій такі:

- технологія розробляється за конкретною ідеєю, на основі позиції автора;
- послідовність дій, операцій, комунікації та взаємодії залежить від постановки цілей з конкретними очікуваними результатами;
- технологія передбачає договірну взаємодію педагогів і учнів, враховуючи принципи індивідуалізації та диференціації, людські та технічні можливості;
- діагностичні процедури як невід'ємна частина педагогічної технології, разом із критеріями, показниками та інструментарієм вимірювання результатів [112].

Цей вплив здійснюється в процесі організації різних видів діяльності та взаємодії. Це відбувається задля формування правильного ставлення учнів до світу. Педагогічний вплив не передбачає маніпуляції свідомістю і принципами об'єктів навчання. Він означає, що потрібно надати дитині волю зробити самостійний вибір і стати суб'єктом власного життя [140]. Останнє особливо важливо в контексті розроблених технологій, тому що для ефективного професійного саморозвитку цінний саме самостійний і усвідомлений вибір студентів. У педагогічній практиці виділяють такі види технологій:

- інформаційні (формування знань, вмінь, навичок);
- операційні (формування способів розумової діяльності);
- емоційні, моральні (формування сфери естетичних і моральних цінностей);
- евристичні (розвиток творчих здібностей);
- технології саморозвитку особистості.

У науковій літературі описувались кілька технологій професійного саморозвитку майбутнього вчителя (А. Кужельний [61], С. Мінюрова [79], Я. Москальова [83] та ін.). На нашу думку, особливою ефективністю виділяються технології А. Кужельного [61] та Я. Москальової [83].

Технологія саморозвитку майбутніх вчителів, яку розробила Я. Москальова включає: дослідження власних особливостей та можливостей, виявлення бар'єрів; вправи на спостереження; ведення особистого щоденника; складання власної програми самовдосконалення; реалізація програми самовдосконалення; здобуття необхідних знань, навичок та якостей, через залучення студентів до різних видів діяльності; самостійне опрацювання джерел; одержання підтримки з боку викладача; створення позитивної атмосфери; постановка правильних цілей в педагогічній практиці; самооцінка ефективності саморозвитку; усвідомлення власних помилок, саморефлексія [83].

У процесі теоретичних та експериментальних досліджень А. Кужельний створив технологію формування готовності до професійного саморозвитку

студентів технологічних факультетів за умови реалізації розроблених ним педагогічних умов. Складові цієї технології такі: діагностика рівня сформованості готовності до самоосвіти; залучення студентів до самостійної роботи і проведення семінарів [61].

Отже, технологія формування у майбутніх вчителів готовності до професійного саморозвитку це система організації спільної роботи викладачів і студентів в процесі фахової підготовки, спрямована на ефективну підготовку майбутніх вчителів до професійного саморозвитку. Крім того, завдання нашого дослідження – створити такий спосіб організації спільної діяльності викладачів і студентів, при якому результату (підвищення готовності майбутніх вчителів до професійного саморозвитку) досягне максимальна кількість студентів (в ідеалі всі).

У процесі розробки технології формування готовності до професійного саморозвитку ми намагалися забезпечити єдність цілей, змісту, принципів, методів і форм, а також способів організації взаємодії викладачів і студентів.

Розроблена технологія формування в майбутніх учителів готовності до професійного саморозвитку відповідає методичним вимогам, критеріїв технологічності: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Концептуальність передбачає важливість опори на наукову концепцію, яка містить філософські, психологічні та соціально-педагогічні обґрунтування досягнення цілей, у нашому випадку формуванню готовності до професійного саморозвитку.

Системність розробленої технології передбачає наявність всіх характеристик: логіки процесу, взаємозв'язку між окремими частинами і цілісністю. Керованість це можливість планування, розробки процесу навчання, покрокової діагностики, урізноманітнення засобів і методів задля корекції результатів.

Ефективність технології на дієвість стосовно результатів і оптимальність за витратами.

Відтворюваність передбачає можливість використання цієї технології в різних навчальних закладах (як визначено І. Богдановим [13]).

При розробці технології ми врахували, що професійний саморозвиток залежить від низки процесів:

- розвиток загально-професійної компетентності як готовності спостерігати і брати участь у вирішенні проблем соціально-професійного розвитку;
- розвиток особистої професійної компетентності;
- розвиток особистісних здібностей;
- формування «Я-концепції» образу «Я-професіонал»;
- визначення методів професійної самореалізації;
- розвиток відповідних навичок і вмінь [13].

Тому, ґрунтуючись на результатах дослідження І. Богданова [13], виділяємо такі елементи створення технології формування готовності до професійного розвитку майбутніх вчителів початкової школи: концептуальна основа; змістова складова навчання; процесуальна складова.

Концептуальною основою передової технології є її наукова основа, психолого-педагогічні ідеї. Змістова частина об'єднує цілі – загальні і конкретні, а також зміст навчальних матеріалів. Процесуальна складова охоплює такі елементи: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності студентів; методи і форми діяльності викладача; власне діяльність педагога, спрямована на організацію процесу вивчення матеріалу; діагностика навчального процесу.

Загальноприйнята формула педагогічної технології така: педагогічна технологія = мета + завдання + методи (прийоми, засоби) + форми навчання [13].

Звичайно, в технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи важливим є дотримання наступних принципів: цілеспрямованість, суб'єктивність, діалогічність, науковість, зв'язок з життям, усвідомленість і активність, систематичність і послідовність, а також безперервність.

Для впровадження розробленої технології формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ми розробили відповідну технологічну карту. Технологічна карта – це сучасна форма планування педагогічної взаємодії. Нині в практиці навчання найчастіше використовують технологічну карту уроку. Основні структурні елементи у них такі: етапи уроку, діяльність вчителя, діяльність учнів, знання, уміння й навички, які здобуваються під час уроку, результат взаємодії. Тобто технологічна карта це по суті проєкт майбутнього навчального процесу.

Технологічна карта це також певний алгоритмічний припис, що охоплює цільовий, змістовий, контрольньо-рефлексивний компоненти, планує діяльність педагога й учня і приводить до запланованих результатів.

Технологічна карта – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із зазначенням засобів, які застосовують на кожному етапі [106].

Відповідно до предмету нашого дослідження розроблено технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки. Цю технологію можна віднести до технологій навчання.

Розроблена технологія відноситься до суб'єктно-діяльнісних; основою її є контекстне навчання.

В основу розробленої технології покладено визначені й обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для чіткого усвідомлення пропонована технологія поділяється на 5 етапів: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контрольньо-рефлексивний, регулятивно-коригувальний (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Етапи технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Проаналізуємо детальніше кожний із етапів.

Адаптаційно-ознайомчий етап.

Мета: розвинути у майбутніх учителів початкової школи ціннісне усвідомлення важливості та необхідності професійного саморозвитку.

Завдання: сприяти формуванню мети саморозвитку у студентів, розвитку пізнавальної та професійної мотивації, інтересу до саморозвитку.

На цьому етапі впроваджуються організаційно-педагогічні умови: налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами задля формування мотивації до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки, а також аналіз зі студентами ситуацій, в яких висвітлена потреба у професійному саморозвитку.

Під час такої взаємодії педагог організовує процес навчання, взаємодію. Він як суб'єкт навчального процесу: організовує навчальний процес як пізнавальну діяльність кожного студента; слідкує за залученням кожного студента до процесу; підтримує студентів, стимулює активність, розвиває мотивацію до навчання; дбає про комфортну атмосферу.

У свою чергу студент виступає активним суб'єктом навчального процесу, якщо: усвідомлює мету, завдання навчальної діяльності; усвідомлює власний процес пізнання; самостійно оцінює власну діяльність; виявляє інтерес до навчально-пізнавальної діяльності;

Методи: проблемні завдання; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій.

Форми роботи: змішане навчання, лекції, практичні, самостійна робота.

На цій стадії доцільно використати форму змішаного навчання. Вона полягає в поєднанні традиційних занять із завданнями в онлайн форматі. При цьому варто зменшити кількість аудиторних годин, оскільки значна частина роботи відведена на самостійне опрацювання, в тому числі це і робота за комп'ютером. Головне – комбінування різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід.

Змішаний підхід це чудовий спосіб скористатися зручністю дистанційної та традиційної форм навчання. Його часто називають гібридним, оскільки це не просте поєднання форм, а створення нового підходу в поєднанні з відомими технологіями – інтегрування онлайн (30–70 % навчального процесу) з традиційними.

При змішаному навчанні, як і при традиційній формі, студент слухає лекції, практичні, лабораторні роботи в аудиторії та займається самостійною роботою, однак саме у змішаному навчанні студенти знайомляться з матеріалом дома, а на лекціях його обговорюють та виконують практичні завдання. Активність студентів у такому форматі підвищується, адже вони самі рухають процес навчання.

Виокремимо завдання, які вирішує змішане навчання при підготовці майбутніх учителів початкової школи:

- розширення освітніх можливостей студентів;
- врахування індивідуальних освітніх потреб (темп, швидкість засвоєння матеріалу);
- збільшення мотивації до професійного саморозвитку (в тому числі і в процесі фахової підготовки);
- підвищення рівня самостійності;
- формування саморефлексії, самоаналізу;

– персоналізація освітнього процесу студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні інтереси та здібності, викладач у даній ситуації є помічником студента.

Результатами впровадження цього етапу технології є сформоване у студентів бажання займатися саморозвитком. У ході роботи студенти аналізують власні вміння професійного саморозвитку чи їх відсутність, усвідомлюють необхідність саморозвитку в процесі фахової підготовки.

Пошуково-інформаційний етап.

Мета: підвищити у студентів рівень професійно-спрямованих знань, а також знань про саморозвиток.

Завдання: сприяти розвитку фахових знань; підвищити рівень психолого-педагогічних та методичних знань; ознайомити з основами (методи, прийоми, форми) професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки; розвивати логічне і критичне мислення.

На цій стадії доцільно впровадити нові організаційно-педагогічні умови: створення у студентському колективі сприятливої атмосфери для формування мотивації та активності; активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Методи роботи: проблемний виклад, аналіз ситуацій (в різних формах).

Форми: самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

На цьому етапі можна використати технологію «перевернутого навчання». Згідно з нею студентам надається повний доступ до навчальних ресурсів і розширюються умови співпраці з викладачами та одногрупниками. Суть цієї технології в тому, що студенти опрацьовують навчальний матеріал (включно з допомогою ІКТ) самостійно у позааудиторний час, а в аудиторії його обговорюють. Викладач при цьому допомагає застосувати здобуті знання на практиці.

Наковці стверджують, що така модель вдосконалює навички та вміння роботи з інформацією. Також прямо показує можливості її застосувати в реальному житті. До того ж розвивається мережева, цифрова та інформаційна грамотність. Використання онлайн засобів забезпечує створення передумов для подальшого професійного саморозвитку студента, в тому числі і як майбутнього вчителя початкових класів. Ця методика дозволяє контролювати діяльність самостійно.

Ми взяли до уваги поради В. Кухаренка [64]. Для початку обрали малодосліджену на практичних заняттях тему та розробили матеріали до неї, в тому числі у вигляді відеопрезентацій. Вони були доступними як через Інтернет, так і на фізичних носіях.

Студенти опрацьовували навчальний матеріал вдома. Завдання не обмежувались просто переглядом відео. Окрім того, після опрацювання матеріалу студенти виконували і практичні завдання, різні тести для самоконтролю, складали таблиці і висували проблемні питання для розгляду. Передбачався і зворотній зв'язок у різних формах (соц. мережі, документи Google).

Навчальний матеріал у даному випадку це електронний освітній ресурс. За роки використання Інтернету накопичилася величезна база матеріалів: відео, інтерактивні завдання, електронні навчальні матеріали, тести. Підручники це давно не єдине джерело інформації, як і викладачі. Вони в цій ситуації виступають наставниками, завдання яких допомогти розібратися з матеріалом. Через це посилюється відповідальність студента, як суб'єкта навчання, активного здобувача інформації.

Погоджуємося з науковцями, що при використанні методики «перевернутого навчання» для організації самостійної роботи дома доцільно використовувати Google Forms (рефлексія, виконання практичних завдань), Learning Apps (тестові завдання), Facebook, Google Groups (спілкування, проблемні питання), Moodle (спілкування у форумах, тестові завдання).

Значна увага на цьому етапі приділяється таким формам роботи, як: вивчення досвіду професійного становлення видатних педагогів; ведення щоденника безперервного професійного саморозвитку; проектування індивідуальної програми безперервного професійного саморозвитку.

Складання програми власного саморозвитку відбувається за такими етапами:

- самодіагностика;
- співвіднесення результатів із особливостями майбутньої професії;
- підготовка програми професійного саморозвитку вибір цілей;
- реалізація програми;
- корекція;
- аналіз результатів.

Також важливий момент це підготовка портфоліо задля демонстрації найбільш значущих результатів практичної діяльності.

Це може бути: портфоліо досягнень, рефлексивне порт фоліо, проблемно-дослідницьке портфоліо, методичне портфоліо, презентаційне портфоліо, тематичне портфоліо, комплексне портфоліо.

Результатами впровадження цього етапу технології у професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів є визначення власної мети професійного саморозвитку, а також розробка індивідуальної програми.

Практично-орієнтований етап.

Мета: розвинути у студентів практичні вміння та навички стосовно професійного саморозвитку.

Завдання: спрямувати діяльність студентів на професійний саморозвиток; розвинути їх пізнавальну і творчу активність; ознайомити з методами і прийомами професійного саморозвитку; розвивати комунікативні вміння, впевненість в собі, цілеспрямованість; зміцнювати самоконтроль, самодисципліну.

Методи: аналіз ситуацій, вправи, моделювання ситуацій, метод проєктів.

Форми: гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції.

Основна форма професійного саморозвитку на цьому етапі це самовдосконалення (за В. Мараловим [74]). Самовдосконалення приводить до особистісного зростання.

Самовдосконалення – це процес свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей і здібностей. Людина самостійно працює для досягнення ідеалу, який, як правило, недосяжним, та все ж тенденція руху, розвитку надає життю осмисленості.

Для реалізації цих завдань студенти мають опрацювати низку педагогічних програмних засобів. Це спеціальні мультимедійні електронні підручники, що ставлять за мету забезпечити навчання за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами.

Застосування методу моделювання професійних ситуацій дозволяє закріпити установки, цінності, орієнтації майбутніх педагогів, дає змогу переконатися у власних професійних можливостях і здібностях та підвищити рівень власної готовності до професійного саморозвитку.

Доцільно використати завдання, розроблені Ю. Коноваленком [56]. Вони різнотипні: для групової роботи, самостійної та індивідуальні завдання.

Для прикладу:

Завдання 1. Провести аналіз корисних, на вашу думку, додатків з різних навчальних предметів («Математика», «Українська мова», «Музичне мистецтво» тощо) та придумати як їх можна застосувати під час навчання.

Завдання 2. Підготувати невеликий виступ на 5-7 хвилин за однією з фахових дисциплін, зняти відео та розмістити його на сервісі YouTube, поширити на власних акаунтах в соціальних мережах.

Завдання 3. Знайти можливості продовження навчання (чи стажування) за кордоном за фахом (або за власними інтересами), подати заявку. Для

підтвердження виставити копії анкет, електронних листів та скриншоти цих документів [56].

Розвивати критичне мислення не менш важливо для майбутніх вчителів початкових класів. Для цього можна використати наступні методики: мозковий штурм; кубик; RAFT- технологія.

Мозковий штурм проводиться з маленькими групами студентів по 5–7 осіб. Кожній групі пропонується для вирішення складна педагогічна ситуація. Завдання студентів – запропонувати чим більше ідей її вирішення, а потім серед них визначити найраціональніші.

Метод кубика залучає студента до цілісного осмислення ситуації чи проблеми. Для цього на кожній із сторін кубика з паперу пишеться питання чи вказівки. Відповідаючи на них, студент повністю заглиблюється у матеріал.

Цей метод доцільно використати як перед так і після вивчення теми.

Суть RAFT-технології в тому, що студент має описати, висловити думку щодо певної ситуації, але конкретно з точки зору певної особи, вживаючись у відповідну роль. Тобто, якщо це розв'язання педагогічних задач, то студент може виступити в ролі вчителя, учня, когось із батьків, однокласника, директора. Так само, слухачі можуть взяти незвичайні ролі – слухати не як колеги, а як діти, чи батьки.

Також можна запропонувати студентам освоїти кілька прикладів гейміфікації в освіті [138], які можуть пригодитися в майбутній професійній діяльності. Для прикладу:

- 1) Duolingo – сайт для вивчення мови;
- 2) Ribbon Hero – гра для освоєння Microsoft Office;
- 3) GoalBook – Інтернет-платформа, щоб відслідковувати прогрес навчання;
- 4) The World Peace Game – гра для моделювання розв'язання найважливіших проблем у світі;

5) Socrative 101 – мобільна взаємодія між учителем й учнем, дозволяє вчителям створювати й оцінювати освітню діяльність студентів, яку вони здійснюють на планшетах, ноутбуках і смартфонах [64, с. 186].

Варто наголосити, що в освітньому процесі гейміфікація передбачає не створення ігор, а саме використання елементів гри.

Результатами цього етапу технології є реалізація у майбутніх вчителів початкових класів індивідуальних програм професійного саморозвитку.

Контрольно-рефлексивний етап.

Мета: розвивати спрямованість студентів до самоаналізу; закріплювати на практиці нові методи саморозвитку.

Завдання: розвивати рефлексивні вміння у пізнавальній діяльності, саморефлексію в цілому, вміння самодіагностики, самоаналізу.

Методи: самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання.

Форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації, сторітелінг.

Майбутні педагоги можуть навчитися самоаналізу за допомогою методу сторітелінгу. Так вони можуть на практиці формулювати свої думки та розповідати про себе, описувати, аналізувати вчинки та почуття, оцінювати висновки. Це все позитивно впливає на розвиток спрямованості на самоаналіз власного професійного саморозвитку. Ефективніше буде супроводити розповідь ілюстраціями, презентацією.

Одна з ідей – проектна технологія «Театр педагогічної майстерності» (автор О. Волошина [23]) або рефлексивні тренінги.

Професійна рефлексія це усвідомлення людиною себе в професійній сфері. Це визначає самоаналіз в професії, оцінка себе як її частини. Рефлексивний тренінг це психолого-педагогічна програма розвитку рефлексивних якостей, під час якої учасники переосмислюють свій досвід, дії та вчинки [23].

Ми приділили неабияку увагу рефлексивним тренінгам, які використали в експерименті.

Вважається, що професійна рефлексія це самоусвідомлення людини в професійній сфері, її внутрішньої роботи. Це визначає самоаналіз в професії, самоаналіз в професії, репрезентацію зовнішніх подій, пов'язаних з роботою, і оцінку себе всередині цих подій. В свою чергу, рефлексивний тренінг це програма розвитку рефлексивних якостей разом із осмисленням та переосмисленням учасникам свого досвіду, а також формування алгоритмів його аналізу [49].

Один із таких тренінгів – рефлексивно-перцептивний тренінг А. Реана. Його назва повністю відображає мету: засвоєння прийомів і методів проникнення у власну свідомість та пізнання інших (перцепція) у професійній сфері. Таке поєднання різних самостійних завдань зумовлено уявленням про цілісність рефлексивно-перцептивного аналізу.

Змістовний аспект тренінгу заключається в послідовному і циклічному переході від незнання до знання (усвідомлення) тої чи іншої психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до вже виявлених психологічних феноменів з метою їх кращого розуміння на даному етапі розвитку групи [102].

Груповий аналіз стосувався основних психологічних механізмів пізнання інших і самопізнання (проекування, ідентифікація, емпатія та ін.). Особлива увага надавалася виявленню неадекватних уявлень учасників тренінгу в сфері професійної взаємодії, а також корекції відповідних професійних установок.

Під час тренінгу використовувалися рольові ігри, дискусії, ігри.

В результаті студенти засвоїли ефективні прийоми та методи самопізнання, пізнання особистісних особливостей інших, провели корекцію самосприйняття себе як особистості та суб'єкта професійної діяльності, засвоїли систему рефлексивно-перцептивного аналізу [49].

Все це, безумовно, сприяло формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для вирішення завдань цього етапу студентам треба знайти додатки для операційної системи Android для майбутньої роботи з учнями, адже нині

смартфони витісняють звичайні комп'ютери. Майбутні вчителі початкових класів мають бути обізнаними у можливостях роботи з цими пристроями.

Результатами цього етапу є самодіагностика готовності до професійного саморозвитку, а також самоаналіз, розвиток вміння аналізувати результати професійного саморозвитку.

Регулятивно-коригувальний етап.

Мета: розвивати у студентів здатність регулювати власний професійний саморозвиток та прогнозувати подальші дії.

Завдання: розвивати вміння коригування, аналізу власних результатів; навчити шукати нові напрями саморозвитку.

Методи: вправи, самостійна робота.

Форми: самостійна робота, гурткова діяльність, індивідуальні консультації.

На цьому етапі доцільно провести роботу студентів з досвідченими фахівцями, а також дослідити нові методичні джерела. З поміж них варто виділити посібник Т. Ткачука. У ньому зібрані найпоширеніші питання майбутніх вчителів перед педагогічною практикою [120].

У ході роботи над посібником варто заохотити студентів пропонувати власні варіанти розв'язку проблеми. Для прикладу наведемо такі проблемні питання:

- «Як налагодити хороші стосунки з педагогічним колективом?»
- «Наскільки неформальним може бути спілкування з учнями під час практики?»
- «Як впоратись з емоціями на першому уроці під час практики?»
- «Що робити в ситуації, коли діти не реагують на прохання та зауваження вчителя?»
- «Що робити, якщо не знаєш відповіді на поставлені учнями питання?»
- «Скільки часу можна витратити на пояснення нового матеріалу?», «Який метод доцільніший?»
- «Як зацікавити дітей, щоб на уроці працювали всі?»

– «Що робити, якщо учень відмовляється виконувати якесь завдання під час уроку?»

– «Чи можна використовувати оцінку з виховною метою, особливо коли йдеться про учня, який не хоче вчитися?» [120].

Крім авторських, студенти розробляли й пропонували для обговорення власні варіанти розв'язання тих чи інших проблем.

Основна форма саморозвитку на цьому етапі – самоактуалізація (за В. Мараловим). У ній актуалізуються вищі мотиви поведінки й життя людини [74].

Можна також долучити студентів до написання власних публікацій.

Поетапна технологія підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки це поєднання змісту, принципів, методів і форм, що реалізує авторську концепцію та гарантує досягнення запланованого результату – у нашому випадку формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки.

Результатами цього етапу технології є самокорекція, розвиток вмінь коригувати власну спрямовану на професійний саморозвиток діяльність.

Проаналізуємо психолого-педагогічний інструментарій, який ми використовували у ході емпіричного дослідження.

Мотивація це один з основних факторів успішного навчання та саморозвитку. Але особливості цього фактора та його ефективність різняться на різних етапах навчального процесу, через які мусить пройти студент. Від першого до останнього курсу змінюється і сама навчально-професійна діяльність, і напрями, і тому сама мотивація. Причиною низького рівня готовності до саморозвитку може бути неадекватність мотивів навчальної діяльності, тож вдосконалення професійної підготовки можна спрямувати і на потребово-мотиваційний компонент.

Так, заходи, спрямовані на підвищення мотивації студентів до навчальної діяльності, виявлені в дослідженні Є. Клепцової та Д. Рубцової [52]. Це введення

блокової системи навчання і можливість вибору предметів для вивчення. Студентам рекомендовано опанувати насамперед навички цілепокладання: ставити досяжні і не дуже розтягнуті в часі цілі; детально фіксувати.

3. Дьорнеї конкретизує три основних типи джерел мотивації в освітньому процесі: компоненти курсу: навчальний план, навчальні матеріали, методи навчання та навчальні завдання; компоненти, специфічні для педагога: поведінка педагога, його особистість і стиль викладання; групові специфічні компоненти: динаміка групи [139].

Для того, щоб розвинути мотиваційний компонент ми ухвалили і впровадили ряд спеціальних методів і прийомів. Одні з основних такі: доведення та переконання, закріплення позитивного враження, комунікативна атака, сугестія (навіювання), подолання перешкод, делегування.

Згідно сучасних уявлень можна виокремити кілька комунікативних методик для використання у навчальному процесі: стимулювання когнітивних процесів (проблемні завдання, використання рольових та ділових ігор тощо); використання інтерактивних форм та прийомів навчання, що беруть до уваги інтерес, мотивацію студентів до навчальної діяльності; моделювання та імітація реальних чи віртуальних ситуацій; взаємодія викладача у межах малої творчої групи студентів за принципом єднання індивідів із різним креативним та інтелектуальним потенціалом.

У дослідженні ми вдалися до використання ігор та тренінгів для того щоб підвищити мотивацію студентів до саморозвитку. За допомогою відповідних ігрових форм, спостерігаючи за поведінкою студента, можна отримати детальне формування мотивації.

А. Тюков наголошує на наступних вимогах до проведення ігор:

1. Цілісність і повнота імітування професійної сфери. У грі має бути загальний сюжет або тема, що визначається видом професійної діяльності та завдання, що ставляться перед учасниками.

2. Дисципліна та самоорганізація.

3. Проблемність навчання [122].

Під час організаційно-діяльнісних ігор формування поведінкових патернів відбувається під час вирішення проблемних ситуацій, що виникають в процесі гри. Під час гри конфлікти і суперечності думок мають представлятися в свідомості учасників як змістові проблеми (а не в формі міжособистісних конфліктів).

Ми врахували вищезгадані вимоги та провели ряд ігор, що включали названі методи і прийоми. Це забезпечило певну перевагу при формуванні мотивації до навчання і саморозвитку завдяки таким причинам.

У студентів з'являється інтерес до пошуку істини. Це спонукає їх до дослідження та послуговуватися теоретичними джерелами. Це також розвиває навички пізнавальної діяльності і дозволяє по-іншому усвідомити себе як «суб'єкт навчання». У студентів формуються та набуваються навички та вміння ведення дискусії та відстоювання, обґрунтування своєї думки. У них розкриваються творчі здібності, а також формуються навички, необхідні для подальшої самостійної навчальної діяльності.

Мета тренінгу, у свою чергу, полягала у формуванні мотивів навчання: соціальної ідентифікації, суспільної значимості, досягнень. Розвиток кожного з цих складових ми забезпечили комплексом тренінгових вправ та ігор. У них була така структура:

1. Моделювання ситуації, рольові ігри.
2. Дискусії у групах.
3. Тренінгові вправи, їх обговорення та аналіз результатів.
4. Написання мотиваційних творів.

На тренінгах студенти набувають досвід і освоюють психічні паттерни, що дають змогу свідомо керувати власною навчальною мотивацією. Потім вони дозволяють застосувати цей досвід (і психотехніки) на семінарах і самостійній роботі (підготовка до семінарів), тобто в межах традиційного навчання. Крім того,

студенти, які брали участь у тренінгу, змінюють своє ставлення до навчання і майбутньої професійної діяльності, що підтверджує ефективність методу.

Таблиця 2.2.

Методи дослідження компонентів готовності

Компоненти	Показники	Методики діагностики
Потребово-мотиваційний	– інтерес до педагогічної діяльності; – мотивація досягнення високого рівня.	– методика вивчення мотивації навчання Т. Ільїної; – методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів.
Змістовий	– високий рівень педагогічної майстерності; – володіння професійними методами, техніками і навичками.	– методика перевірки навченості І. Тодорової; – тести з метою перевірки засвоєння матеріалу.
Рефлексивно-акмеологічний	– позитивна спрямованість на педагогічну діяльність ; – професійна рефлексивність	– методика на рефлексивність А. Карпова; – дослідження спрямованості особистості (Б. Басса).

Охарактеризуємо кожен з методів дослідження компонентів готовності. Починаємо з методики діагностики першого компонента. «Методика вивчення мотивації навчання в вузі» Т. Ільїної [41]. В процесі роботи над створенням методики авторка послуговувалась рядом інших відомих методик. У цій методиці є три шкали:

- «Надбання знань» (прагнення до здобування знань, допитливість);
- «Опанування професії» (прагнення оволодіти професією, важливими знаннями та сформувані професійно важливі якості);
- «Отримання диплому» (прагнення отримати диплом через формальне засвоєння знань, прагнення пошуку інакших шляхів здачі іспитів і заліків).

Опитувальник складається з п'ятдесяти питань, в кожному за згоду треба ставити знак «+» і за незгоду знак «-». Ключем до тестування виступають шкали. За кожну відповідь на питання у шкалах ставиться певна кількість балів. Так виходить результат, який потім потрібно співставити з максимумом шкали. Переважання мотивів за першими двома шкалами показує адекватний вибір професії і задоволення нею, що є однією з передумов високого рівня готовності до професійного саморозвитку.

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів модифікована А. Реаном та В. Якуніним. Методику вивчення мотивів навчальної діяльності розробили на кафедрі педагогічної психології Ленінградського університету (модифікація А. Реана, В. Якуніна) щоб виявити найбільш значущі для студентів мотиви навчання [102].

Опитувані отримують список 16 причин вчитися. Потрібно вибрати п'ять з них, що найбільш імпонують індивіду. Для кожного опитуваного проводиться якісний аналіз провідних мотивів. Частота вибору того чи іншого мотиву визначається по всій вибірці.

Методика оцінки ефективності навчальної діяльності студентів І. Тодорової [121]. Цю методику можна використати для визначення студентами оцінки власної навчальної діяльності в цілому, як на одному занятті, так і протягом певного періоду часу. З цією метою дослідник чітко визначає предмет для розгляду та тривалість наступного дослідження. Це дозволить: 1) отримати кількісні та якісні дані про ефективність організації навчальної діяльності студентів; 2) Забезпечити значний, різноманітний та ефективний зворотний зв'язок викладача і студента. 3) визначити задоволеність студентів якістю та особливостями організації навчання; 4) зосередити увагу на ключових якостях навчального процесу; 5) виховувати у студентів навички саморефлексії, формувати в них навички повної самооцінки власної роботи та формувати активну позицію у навчанні.

Методологічні та теоретичні основи методології – це основні положення особистісно-орієнтованої педагогіки з урахуванням цілей, сутності, принципів і прийомів навчально-виховного процесу, уявлень про психологічну структуру діяльності та елементи ефективного навчання студентів.

Якість теоретичних знань та практичних навичок це не менш важливо ніж вміння їх застосовувати. Саме того, для контролю знань потрібно проводити тестування, опитування, давати завдання в усних та письмових формах. Це потрібно також для підтримки активності студентів.

Діагностика рівня розвитку рефлексії проводиться за допомогою методики визначення рівня рефлексивності А. Карпова [50]. Ця методика дозволяє діагностувати 4 види рефлексивних процесів, розділені на 4 групи: ретроспективна рефлексія діяльності; рефлексія реальної діяльності; рефлексія майбутньої діяльності; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми.

Опитувальник складається з 30 тверджень, кожен з яких необхідно оцінити за 7-бальною шкалою, де 1 - це повне непогодження зі змістом затвердження, а 7 – абсолютна згода з ним. Методика включає в себе як прямі, так і зворотні твердження, що діагностують рефлексивні процеси розпізнавання, усвідомлення та ідентифікації як своїх власних, так і чужих переживань, почуттів, мотивів поведінки, станів. За допомогою даної методики також можна виявити загальний рівень розвитку позначених рефлексивних процесів, як по відношенню до себе, так і до інших. Таким чином, опитувальник складається з 12 шкал.

Дослідження спрямованості особистості (Б. Басса) [49]. За цією методикою можна визначити наступні різновиди спрямованості особистості: 1) спрямованість на самого себе (Я) – орієнтація на винагороду та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до конкуренції, тривожність, інтровертність, роздратованість, прагнення до влади; 2) спрямованість на спілкування (С) – прагнення перш за все до спілкування з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково заради справи, а перше для самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від соціуму, потреба в емоційних стосунках з

людьми; 3) спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проєктів, виконання роботи максимально якісно, орієнтація на співпрацю заради справи, вміння відстоювати в інтересах проєкту власну думку, важливу для досягнення загальної мети.

Таким чином технологія формування готовності складається з таких етапів: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контрольньо-рефлексивний, регулятивно-коригувальний. У ході проведення педагогічного експерименту з метою встановлення ефективності розробленої технології використано такі методи дослідження як: методика вивчення мотивації навчання Т. Ільїної, методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів модифікована А. Реаном та В. Якуніним, методика перевірки навченості І. Тодорової, тестування з метою перевірки засвоєння матеріалу, методика А. Карпова для визначення рівня рефлексивності, методика дослідження спрямованості особистості Б. Басса.

У наступному підрозділі проаналізуємо результати педагогічного експерименту.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

Узагальнюючи педагогічну літературу, зазначимо, що педагогічний експеримент у нашому дослідженні слід розуміти як дослідження, метою якого є визначення та перевірка ефективності використання чи впровадження нових методів, форм, прийомів, видів навчання. За допомогою педагогічного експерименту можна вирішити такі завдання: виявити чи підтвердити наявність чи відсутність залежності між обраним методом та очікуваним результатом; визначити кількісну міру залежності; визначити механізм залежностей тощо [29].

Метою нашого педагогічного експерименту є перевірка результативності розробленої нами технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Досягнення мети здійснювалось через такі завдання:

1. Формування вибірки досліджуваних зі студентів КЗКОР «Ржищівський гуманітарний фаховий коледж».
2. Визначення рівня готовності до професійного саморозвитку на відповідних етапах педагогічного експерименту
3. Порівняння та узагальнення отриманих результатів з метою підтвердження чи спростування гіпотези.

До методів дослідження віднесено: опитування, тестування, психолого-діагностичні методики, тренінги.

Педагогічний експеримент складається з наступних етапів: 1) констатувальний; 2) формувальний; 3) узагальнюючий.

Базою дослідження став КЗКОР «Ржищівський гуманітарний фаховий коледж». Загалом у педагогічному експерименті взяло участь 53 особи.

На констатувальному етапі нами було продіагностовано 53 респондента, які навчаються на 2–3 курсах спеціальності «Початкова освіта з правом викладання англійської мови» КЗКОР «Ржищівський гуманітарний фаховий коледж». У кінці цього етапу педагогічного експерименту випадковим чином зі студентів було обрано 26 студентів в експериментальну групу та 27 студентів – у контрольну. Констатувальний етап був проведений у квітні–травні 2020–2021 навчального року. Специфікою став дистанційний формат діагностування та реальне опрацювання результатів.

На констатувальному етапі було проведено діагностування студентів за бланком 1 (див. додаток Б).

За першою методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» Т.І. Ільїної виявилось, що у більшості студентів (60%) переважає мотивація навчання «отримання диплому». Третина (30%) керується мотивацією «оволодіння

професією» і лише деякі (10%) на «надбання знань». Такий вибір тільки демонструє переважання низького рівня готовності у студентів.

За методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А.Реана та В.Якуніна студенти мали вибрати зі списку головні причини, що спонукають їх вчитися. Найбільш суттєвими виявились «Одержати диплом», «Домогтися схвалення батьків» та «Уникнути покарань». Ознакою високого рівня готовності до професійного саморозвитку став вибір студентами причин «стати висококваліфікованим фахівцем» та «Забезпечити успішність майбутній професійній діяльності». Їх обрала незначна частина студентів: лише 25 %.

Згідно методики оцінки ефективності навчальної діяльності студентів І. Тодорової виявилось, що здебільшого студенти розцінюють свою навчальну діяльність як неефективну, або ж просто малоефективну (йдеться як про роботу на одному занятті, так і навчання в цілому). Відповіді студентів дали зрозуміти, що більшості не вистачає мотивації працювати більше, а також проблему становлять міжособистісні зв'язки, між викладачами та студентами.

Тест на теоретичні знання з курсу «Педагогіка» студенти виконали переважно успішно та посередньо. Це ще раз доводить, що засвоєння обов'язкової теоретичної бази в процесі фахової підготовки це процес окремий від професійного саморозвитку.

За методикою А. Карпова ми визначили, що високий рівень саморефлексії присутній у значній меншості студентів (30 %). Це спричинено тим, що в процесі фахової підготовки цій якості приділяють значно менше уваги. Як ми зазначали раніше, її присутність чи відсутність на пряму свідчить про рівень готовності до професійного саморозвитку у студентів.

За останньої методикою Б. Басса ми визначили, що в своїй більшості (65 %) студенти визначаються спрямованістю особистості на себе (Я), що перш за все потрібно розцінювати, як спрямованість на досягнення власного комфорту. Спрямованість на справу, діло (Д) свідчить про високу зацікавленість роботою,

діяльністю – одна з ознак високого рівня готовності до професійного саморозвитку.

За узагальненим результатом обробки бланків студентів встановлено, що високий рівень готовності до професійного саморозвитку визначено у 9 студентів (16,98 %). Середній рівень встановлено у 12 студентів (22,64 %), а решта мала низький рівень – 32 студенти (60,38 %) (див. рис. 2.2).

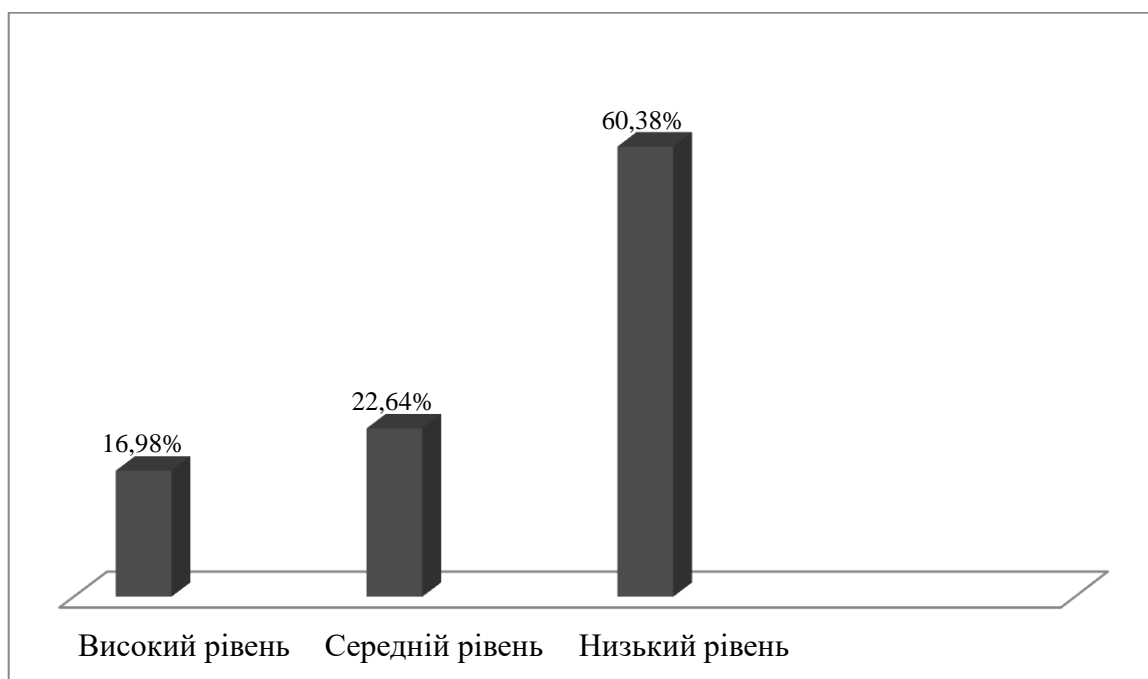


Рис. 2.2. Рівні готовності до професійного саморозвитку студентів КЗКОР «Ржищівський гуманітарний фаховий коледж» на констатувальному етапі

За отриманими результатами узагальнення діагностування студентів щодо встановлення рівнів їхньої готовності до професійного саморозвитку нами наприкінці констатувального етапу було сформовано гіпотезу емпіричного дослідження.

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що впровадження в освітній процес фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи технології формування готовності до професійного саморозвитку підвищить рівень цієї готовності.

Формувальний етап педагогічного дослідження полягав у наступному. У навчальну дисципліну «Педагогіка» ми внесли до семінарських занять низку

вправ: проблемні завдання, імітаційні ігри, розв'язання педагогічних ситуацій та їх подальший аналіз. До самостійної роботи студентів ми запропонували опрацювання та вивчення відеозаписів та літератури. У виховній роботі зі студентами викладачі організували тренінги з професійного саморозвитку студентів. Ці заходи були впроваджені у вересні 2021 року в експериментальній групі. У контрольній групі нічого не проводили.

Наприкінці ми провели повторне діагностування студентів експериментальної та контрольних груп за бланком 1 (див. додаток Б).

В експериментальній групі отримано такі результати: високий рівень готовності встановлено в 11 студентів (42,31 %), середній у 8 (30,77 %), а низький у 7 студентів (26,92 %).

У контрольній групі результат повторного діагностування такий: високий рівень визначено у 4 студентів (14,81 %), середній – у 10 (37,04 %), а низький у 13 (48,15 %) (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

**Рівні готовності в експериментальній та контрольній групах студентів
в кінці формувального етапу**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-ть	У %	К-ть	У %
Високий	11	42,31	4	14,81
Середній	8	30,77	10	37,04
Низький	7	26,92	13	48,15
Разом	26	100	27	100

Спостерігаємо, що в експериментальній групі найвищий показник (41,31 %) отримано для високого рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. У контрольній групі найвищий показник (48,15 %) встановлено для низького рівня готовності.

Результати узагальнюючого етапу педагогічного експерименту. За даними таблиці 2.3 ми побудували діаграму розподілу рівнів готовності студентів експериментальної та контрольної груп.

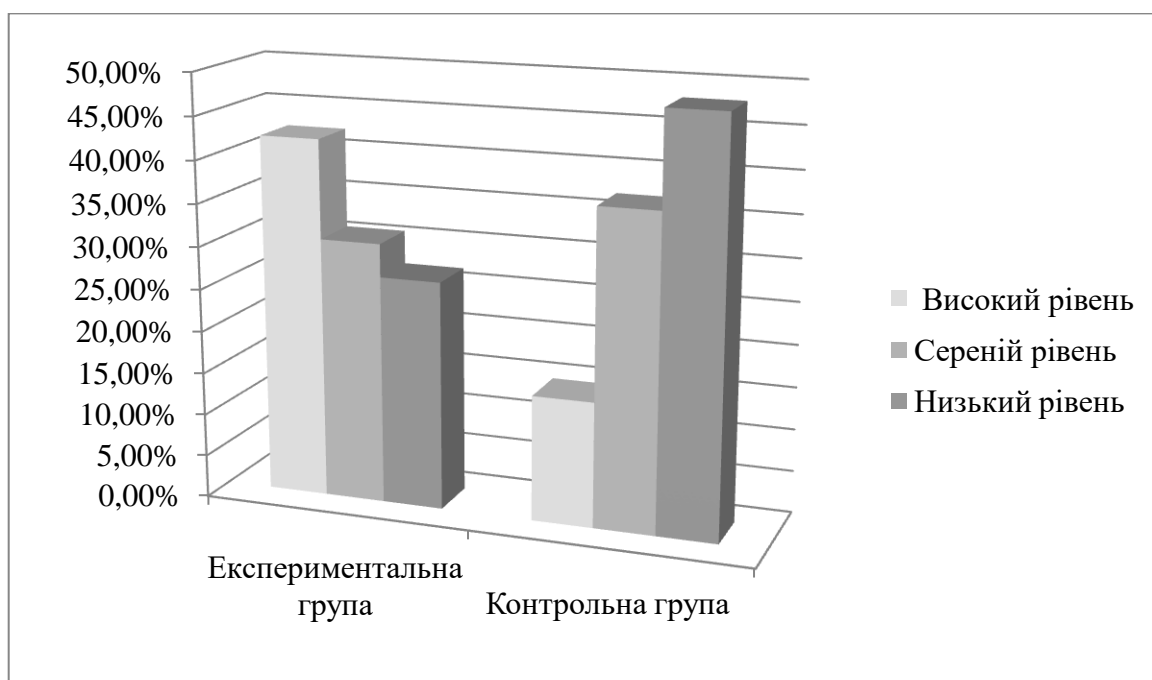


Рис. 2.3. Рівні готовності до професійного саморозвитку студентів експериментальної та контрольної груп в кінці педагогічного експерименту

З метою перевірки достовірності отриманих результатів щодо рівнів готовності нами було складено дві статистичних гіпотези дослідження і застосовано статистичний критерій однорідності χ^2 Пірсона [84, с. 51]:

H_0 (нульова гіпотеза) – емпіричні розподіли рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку студентів ЕГ і КГ незначні;

H_1 (альтернативна гіпотеза) – емпіричні розподіли рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку студентів ЕГ і КГ значно різняться між собою і ця різниця є результатом упровадження технології.

Визначення статистичних критеріїв слугує вибором однієї з визначених гіпотез. На основі даних табл. 2.3. обчислюємо емпіричне значення критерію, яке порівнюється з табличне заданим еталонним числом – критичним значенням критерію $\chi_{кр}^2$. Згідно з установленими в таблиці критичних значень статистики,

що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи 2 і рівнем значущості $p=0,05$, критичне значення $\chi_{кр}^2 = 5,991$.

Кількість ступенів свободи у процесі зіставлення емпіричних розподілів визначається за формулою 2.1 [84, с. 51]:

$$U = (K - 1) * (C - 1), \quad (2.1)$$

де $K = 3$ (кількість рівнів), $C = 2$ (кількість розподілів, що порівнюється).

$$U = (3 - 1) * (2 - 1) = 2$$

Розрахунок емпіричних значень критеріїв для ЕГ і КГ до та після формувальних заходів здійснювався таким чином: визначаємо емпіричні частоти, вносимо емпіричні дані в таблицю розрахунку $\chi_{емп}^2$ критерію для ЕГ і КГ за середнім значенням критеріїв, визначаємо теоретичні частоти – f_t .

Для цього використовуємо формулу 2.2 [84, с. 51]:

$$f_t = n * m / S, \quad (2.2)$$

де n – кількість осіб на початку експерименту (після експерименту);

m – кількість осіб на початку та після експерименту за рівнями;

S – загальна кількість осіб на початку та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту.

Для визначення $\chi_{емп}^2$ використовуємо формулу 2.3:

$$\chi_{емп}^2 = \Sigma (f_e - f_t)^2 / f_t, \quad (2.3)$$

де f_e – емпірична частота; Σ – сума $\chi_{емп}^2$ за емпіричними частотами.

За проведеними підрахунками передбачається отримання емпіричного значення критерію. Якщо емпіричне значення менше від критичного, то ступінь збігу характеристик порівнюваних об'єктів більший, і в такому випадку приймається нульова гіпотеза. Чим більше емпіричне значення критерію від критичного значення, тим сильніше розрізняються характеристики порівнюваних об'єктів, відкидається нульова гіпотеза і приймається альтернативна – характеристики ЕГ і КГ вважаються різними з достовірністю відмінностей.

За таким алгоритмом проводимо розрахунки критерію $\chi_{емп}^2$ для КГ та ЕГ. За отриманими підсумковими результатами очевидно, що емпіричне значення χ^2 для

КГ становить 1,7, що менше критичного значення ($\chi_{кр}^2 = 5,991$), тобто допускається деякий ступінь збігу характеристик порівнюваних об'єктів КГ, в той час як емпіричне значення χ^2 для ЕГ становить 21,46, тобто є значно більшим від $\chi_{кр}^2$, що засвідчує істотну різницю між характеристиками порівнюваних об'єктів. Отже йдеться про рівень сформованості досліджуваного явища в ЕГ після впровадження технології. Отриманий статистично значущий показник різниці ЕГ і КГ за результатами вимірювань свідчить про ефективність визначених і впроваджених формувальних заходів.

Отримані результати підтверджують висунуту нами гіпотезу: дійсно цілеспрямоване і системне впровадження в освітній процес фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи технології формування готовності до професійного саморозвитку сприяє підвищенню її рівнів готовності у студентів.

Отже, ми провели педагогічний експеримент, що складався з трьох етапів: констатувального, формувального та узагальнюючого. На кожному з них було встановлені висновки.

Констатувальний етап показав, що у студентів переважає низький рівень готовності до професійного саморозвитку. Це дало нам підстави висунути гіпотезу, що завдяки складеній технології та її впровадженню на формувальному етапі середній показник готовності серед студентів підвищиться.

Ми поділили досліджуваних на дві групи: контрольну та експериментальну і провели в експериментальній групі формувальні заходи: у процес фахової підготовки ми внесли розроблену технологію.

У результаті, на узагальнюючому етапі виявилось, що у експериментальної групи переважає високий рівень готовності, а у контрольній, на противагу, так і лишився переважаючим низький. Це і доводить вище висунуту нами гіпотезу.

Висновок до другого розділу

Вчені по-різному трактують та визначають критерії та основні показники професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів.

Проаналізувавши потрібні дослідження, ми виділили структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів. Вона складається з трьох компонентів: 1) потребово-мотиваційний; 2) змістовий; 3) рефлексивно-акмеологічний.

Кожен з цих компонентів визначається своїми критеріями. Потребово-мотиваційний: інтерес до педагогічної діяльності; наявність особистісно-значущих цілей; мотивація досягнення високого рівня; орієнтація на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; потреба у внутрішньому саморозвитку, сильні волюві якості, особливо цілеспрямованість, наполегливість, дисципліна, самокритичність.

Змістовий: готовність і бажання застосувати отримані знання на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; володіння професійними методами, техніками і навичками; висока професійна активність.

Рефлексивно-акмеологічний: позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, на вдосконалення механізму навчання та професійної діяльності; професійна рефлексивність, критичне засвоєння нового досвіду, саморегуляція.

Згідно вище згаданих компонентів та критеріїв ми визначили показники готовності майбутнього вчителя до саморозвитку: інтерес до нового у педагогічній діяльності; усвідомлення важливості професійного розвитку; володіння професійними знаннями та навичками; спрямованість на професійні цінності; позитивне ставлення до обраної професії; здатність до саморефлексії, самоаналізу; система уявлень про вимоги професії до особистості вчителя; наявність чітких професійних цілей; стійка мотивація займатися педагогічною діяльністю; самоорганізація і самодисципліна.

У відповідності до визначених компонентів, критеріїв і показників можна виділити три рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: високий, середній, низький.

Ми провели педагогічне дослідження, що складалося з трьох етапів (констатувального, формувального та узагальнюючого) задля підтвердження чи

спростування гіпотези, яка полягала в тому, що впровадження в освітній процес фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи розробленої нами технології формування готовності до професійного саморозвитку підвищить рівень цієї готовності.

На початку експерименту відсоток у студентів низького рівня готовності значно переважав над високим. Після впровадження у освітній процес технології формування готовності до професійного саморозвитку, результати змінилися. На противагу контрольної групи, де відсоток низького рівня готовності все так само переважав, в кінці дослідження у експериментальній групі виразно домінував високий рівень готовності. Це і доводить висунуту нами гіпотезу.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено цілісний аналіз проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки. Результати проведеного дослідження дають змогу виокремити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз філософських, психологічних і педагогічних досліджень та іншої літератури з проблем особистості, особистісного розвитку та самовдосконалення дозволяє визначити саморозвиток особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану і творчу діяльність, також як цілеспрямовану і цілеспрямовану зміну власних цінностей та особливостей, з метою досягнення тих чи інших цілей. Професійне саморозвиток визначається як свідомо діяльність людини, спрямована на повноцінне усвідомлення себе як людини у вузькій соціальній сфері, визначеній професією.

Аналіз наукових джерел показав, що попри велику кількість досліджень особистісного розвитку педагогів, в сучасній літературі поняття професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а також готовності до цього, не розкриті та представлені недостатньо. На основі низки наукових підходів ми довели, що професійний саморозвиток невідривно пов'язаний з особистісним.

Ми дали визначення, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи це динамічний процес, спрямований на самовдосконалення та творчу реалізацію в професійній педагогічній діяльності, а також неперервний розвиток з метою досягнення вищих рівнів професіоналізму.

2. Під час аналізу теоретичних джерел ми визначили, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи містить в собі наступні компоненти: теоретико-практичний компонент, змістовий компонент, рефлексивно-акмеологічний компонент.

Складено структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів, яка складається з таких компонентів і відповідних ним критеріїв:

потребово-мотиваційний (наявність особистісно-значущих цілей; мотивація досягнення високого рівня; орієнтація на професійний саморозвиток; усвідомлене ставлення до професійного саморозвитку; потреба у внутрішньому саморозвитку; ильні вольові якості, особливо цілеспрямованість, наполегливість, дисципліна, самокритичність), змістовий (готовність і бажання застосувати отримані знання на практиці; високий рівень педагогічної майстерності; володіння професійними методами, техніками і навичками; висока професійна активність) та рефлексивно-акмеологічний (позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, на вдосконалення механізму навчання та професійної діяльності; професійна рефлексивність, критичне засвоєння нового досвіду, саморегуляція).

У відповідності до цих визначених компонентів, критеріїв і їхніх показників виділено три рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: високий, середній, низький.

3. Розроблено педагогічну технологію задля формування у студентів готовності до професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки, яку поєднали з курсом «Педагогіка». В її основі лежить низка методик, прийомів та методів, що сприяють формуванню готовності, включно з усіма компонентами та критеріями. Виокремлено такі технологічні етапи: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контроль-рефлексивний та регулятивно-коригувальний. У технології домінують активні пізнавальні, тренувальні та інтерактивні методи (проблемні лекції; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій, аналіз відеоситуацій, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо; технології «змішаного навчання», «перевернутого навчання» тощо), що в поєднанні з сучасними ІКТ дають змогу розвивати всі компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

4. Здійснено педагогічний експеримент, що складався з трьох етапів: констатувального, формувального та узагальнюючого. Констатувальний етап показав, що у студентів переважає низький рівень готовності до професійного

саморозвитку. Це дало нам підстави висунути гіпотезу, що завдяки складеній технології та її впровадженню на формувальному етапі середній показник готовності серед студентів підвищиться. Аналіз виявленої під час формувального експерименту динаміки готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів експериментальної та контрольної груп засвідчує ефективність розробленої технології. На узагальнюючому етапі виявилось, що у експериментальної групи переважає високий рівень готовності (він склав 42,32%), а у контрольній, на противагу, так і лишився переважаючим низький (48,15%). Результати педагогічного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу дослідження.

Таким чином, мета роботи досягнута, завдання виконано.

У перспективі вбачаємо необхідність розгляду та дослідження чинників формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх учителів початкової школи в умовах навчання у закладах вищої освіти.

РЕЗІЮМЕ

Дипломна робота викладена на 115 сторінках, містить 2 розділи, 4 рисунки, 3 таблиці та 141 джерело в переліку посилань.

Об'єктом розгляду постає фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи. Предмет роботи – технологія формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Автор ставить за мету теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

У першому розділі представлено базові поняття дослідження та проведено теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку. У другому розділі – хід експерименту. Автор досліджує рівень готовності до професійного саморозвитку в експериментальній групі, випробовує технологію формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки.

Експеримент довів, що технологія працює, і над готовністю до професійного саморозвитку потрібно працювати. Є сенс і далі досліджувати дану проблему та удосконалювати методи роботи щодо формування готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку.

Ключові слова: готовність, майбутній вчитель початкової школи, освіта, педагогічна технологія, професійний саморозвиток, фахова підготовка.

RESUME

This thesis consists of 115 pages, contains 2 sections, 4 illustrations, 3 tables and 141 sources in the list of sources.

The object of work is the professional training of future primary school teachers. The subject is the technology of formation of readiness for professional self-development of future primary school teachers in the process of professional training.

The author's aim is to substantiate theoretically and experimentally test the technology of formation of readiness for professional self-development of future primary school teachers in the process of professional training.

The first section presents the basic concepts of the study and a theoretical analysis of the problem of professional self-development. In the second section the author gives the course of the experiment. The author investigates the level of readiness for professional self-development in the experimental group, tests the technology of formation of readiness for professional self-development of future primary school teachers in the process of professional training.

The experiment proved that the technology works, and we need to work on readiness for professional self-development. It makes sense to explore this problem further and improve methods of working on the readiness of future professionals for professional self-development.

Key words: professional self-development, readiness, primary school teacher, professional training, education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания. Ред. колл.: Ломов Б. Ф., Шорохова Е. В., Забродин Ю. М. Москва: Наука, 1977. 380 с.
2. **Андреев В. И.** Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
3. **Андрусь О.** Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. №4(2). С. 283–294.
4. **Андрущенко В.** Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Київ: Майстер-клас, 2005. № 1. С. 5–17.
5. **Анциферова Л. И.** Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2006. 512 с.
6. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах: науч. изд. Киев: Рад. шк., 1982. 198 с.
7. **Багаева И. Д.** Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.08. Усть-Каменогорск, 1991. 36 с.
8. **Балл Г. О.** Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. Освіта і управління. 1997. № 2. С. 21–36.
9. **Березовська Л. І.** Самовиховання та саморегуляція особистості: навч. посіб. Київ: Слово, 2011. 168 с.
10. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. Москва: Просвещение, 1989. 192 с.
11. **Бех І. Д.** Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
12. **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». Ялта, 2009. 12 с.

13. **Богданов И. В.** и др. Психология и педагогика. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/index.php (дата звернення: 18.10.2021).
14. **Бодалёв А. А.** Личность и общение: избранные труды. Москва: Педагогика, 1983. 271 с.
15. **Большой толковый** психологический словарь: Т. 2. Пер. с англ. Робер Артур. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2001. 560 с.
16. **Бондар В. І.** Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. Початкова школа. 2008. № 7. С. 22–23.
17. **Бондаренко Л. А.** Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментальновиконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 235 с.
18. **Борытко Н. М.,** Соловцова И. А. Педагогика. Москва: Академия, 2007. 492с.
19. **Бубнова М. Ю.** Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнародний збірник наукових робіт. 2010. Вип. № 33. С. 17–20.
20. **Вакуленко В. М.** Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми. Філософія освіти. 2006. № 3. С. 124–133.
21. **Васянович Г. П.** Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 3. С. 9–30.
22. **Власова Е. А.** Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монографія. Николаев, 2009. 116 с.
23. **Волошина О. В.** Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 195 с.

24. **Волярська О. С.** Науково-методична компетентність фахівців навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ. Вісник післядипломної освіти, 2015. № 3(26). С. 40–47.
25. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. Москва: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. 671 с.
26. **Гальскова Н. Д.** Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 350 с.
27. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
28. **Гуменецька Л. М.** Короткий тлумачний словник української мови. Київ: Радянська школа, 1978. 296 с.
29. **Гуревич Р.С.,** Сидоренко В. Д., Кадемія М. Ю. Як підготувати і захистити дипломну роботу? (для студентів педагогічних вищих навчальних закладів очних та заочних форм навчання освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр-спеціаліст-магістр»). Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. 80 с.
30. **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. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 309–317.
31. **Дем'яненко Н. М.** Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 322–331.
32. **Деркач А. А.** Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. 492 с.
33. **Дубасенюк О. А.** Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: моногр. За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

34. *Дудікова Л. В.* Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
35. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 1983. 32 с.
36. *Дьяченко М. И.,* Кандыбович Л. А. Педагогические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1979. 176 с.
37. *Дьяченко М.,* Кандыбович С., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 416 с.
38. *Дюшеева Н. К.* Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. С. 16–23.
39. *Забіяко Ю. О.* Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2013. № 2. С. 16–19.
40. *Загнибіда Р. П.* Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутнього менеджера туризму в позааудиторній діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 21 с.
41. *Загорулько Р. В.,* Ракова Н. А., Шевцова Л. И. Педагогические системы и технологии: практический аспект : курс лекций. Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. 194 с.
42. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної дії: моногр. Київ; Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
43. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
44. *Исаев А. К.* Самореализация личности как проблема социальной философии: автореф. дис... канд. философ. наук. Москва, 1993. 23 с.
45. *Ильчук В. В.* Основні напрями професійного саморозвитку викладачів аграрних ВНЗ. Сучасні технології навчання у професійній підготовці

- майбутніх фахівців: матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції. Львів: СПОЛОМ, 2013. С. 315–317.
46. **Калугіна Т. В.** Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2019. 381 с.
47. **Кальницька К. О.** Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.
48. **Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
49. **Карелин А. А.** Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. С. 28–31.
50. **Карнов А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
51. **Кларин М. В.** Педагогическая технология. Москва, 1989. 214 с.
52. **Клепцова Е. Ю.,** Рубцова Д. О. Проблемы мотивации студентов вуза. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 60–66. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm> (дата звернення: 18.10.2021).
53. **Ковальчук Н. П.** Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу. URL: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/6_koval_chuk%20n.p.,.doc.htm (дата звернення: 18.10.2021).
54. **Коджаспирова Г. М.** Педагогика. Москва, 2004. 336 с.
55. **Кон И. С.** В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
56. **Коноваленко Ю. В.** Завдання, які можна використовувати для роботи зі студентами педагогічних спеціальностей. URL: <http://hardkonovalenko.blogspot.com> (дата звернення: 18.10.2021).
57. **Коробейнік В. А.** Визначення критеріїв та рівнів сформованості професійного самовдосконалення вчителів фізичної культури URL:

http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2013/Pedagogica/2_141829.doc.htm (дата звернення: 18.10.2021).

58. **Короткий словник** актуальних педагогічних термінів/ Короткий словник актуальних педагогічних термінів. упор. Флегонтова Н. М. Київ: КНУТД, 2013. 55 с.
59. **Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.
60. **Кремень В. Г.** Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: ТОВ «Знання» України, 2010. 520 с.
61. **Кужельний А. В.** Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
62. **Кузікова С. Б.** Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 145–149.
63. **Кузьмина Н. В.** Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
64. **Кухаренко В. М.,** Березенська С. М., Бугайчук К. Л., Олійник Н. Ю., Олійник Т. О., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г., Столяревська А. Л. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
65. **Кюльпе О.** Новая философская энциклопедия. Москва: Мысль, 2010. 744 с.
66. **Левитан К. М.** Юридическая педагогика: учебник. Москва: Норма, 2008. 432 с. URL: <https://studfile.net/preview/1765387/> (дата звернення: 18.10.2021).
67. **Левитов Н. Д.** О психических состояниях человека URL: http://www.al24.ru/wpcontent/uploads/2014/02/%D0%BB%D0%B5%D0%B2_1.pdf (дата звернення: 18.10.2021).
68. **Леонтьев А. Н.** Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 45 с.

69. **Леонтьев А. Н.** Психология общения. 2-е изд. исп. и доп. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
70. **Лихачев Б. Т.** Педагогика. Курс лекцій. 4-е. изд. перераб. и доп. Мосва: Юрайт-М, 2001. 607 с.
71. **Лобода Ю. Г.** Професійна підготовка фахівців як цілеспрямований процес у вищих закладах освіти. URL: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-loboda-yu-g-profesiyna-pidgotovka-fahivtsiv-yak-tsilespryamovaniy-protses-u-vischih-zakladah-osviti/> (дата звернення: 18.10.2021).
72. **Луговий В. І.** Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): автор. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 48 с.
73. **Максименко С. Д.,** Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). Рідна школа. 1994. № 3–4. С. 68–71.
74. **Маралов В. Г.** Основы самопознания и саморазвития. Москва: Академия, 2002. 256 с.
75. **Маркова А. К.** Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.
76. **Маркова А. К.** Психология профессионализма. Москва: Междунар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
77. **Маслоу А.** Самоактуализация личности и образование. Киев; Донецк: Ин-т психологии, 1994. С. 34–57.
78. **Масовер Н. Ю.** Саморазвитие студента в профессиональноличностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины. Методическое пособие «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией “химия”». Новгород: НовГУ, 2005. Т. 13. 2005. Вып. 2.
79. **Минюрова С. А.** Психология самопознания и саморазвития: ученик. Москва: ФЛИНТА, 2016. 480 с.

80. **Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 200 с.
81. **Молдован А. Д.** Проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=molv_2017_3.1_57 (дата звернення: 18.10.2021).
82. **Мосейчук Ю. Ю.** Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у контекст і неперервної освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2017. № 13. С. 53–57.
83. **Москальова Я. Ю.** Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 20 с.
84. **Наследов А.Д.** Математические методы психологического исследования, анализ и интерпретация данных. Санкт Петербург:Речь, 2012, 392 с.
85. **Ніколаєнко С.** Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє. Вища школа. 2006. № 2. С. 3–22.
86. **Ніколаєску І. О.** Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору. Черкаси: ОПОПП, 2012. 54 с.
87. **Одегов Ю. Г.,** Руденко Г. Г., Апенько С. Н., Мерко А. И. Мотивация персонала: учебное пособие. Практические задания (практикум). Москва: Альфа-Пресс, 2010. 640 с.
88. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка. Москва: Советская энциклопедия, 1964. 900 с.
89. **Останчук О.** Професійний розвиток і самопроекування в системі освіти. Шлях освіти. 2007. № 4. С. 13–18.

90. **Отиц О. М.** Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагогічного професійного навчання: монографія. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.
91. **Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 31–37.
92. **Пелех Ю. В.** Аксіопедагогіка: інтелектуальна відповідь на виклики суспільства. Педагогічна газета. 2009. № 10 (183). С. 6.
93. **Пехота О. М.** Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-ге вид. доп. та перероб. Миколаїв: Іліон, 2006. 272 с.
94. **Подопригора С. Я.** Индивидуальная стратегия самосозидания как способ культурной идентификации: дис. ... докт. филос. наук: 24.00.01. Ростов-на-Дону. 2003. 355 с.
95. **Полипарадигмальность** как методологический принцип современной педагогіки. Педагогика: научно-теоретический журнал. 2005. № 9. С. 17–25.
96. **Полоз Г. М.** Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 217 с.
97. **Пришуна Ю. Ю.** Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 227 с.
98. **Про вищу освіту:** Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.10.2021).
99. **Про затвердження** професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23.12.2020 р. № 2736. URL:

https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (дата звернення: 18.10.2021).

100. **Про освіту:** Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.10.2021).
101. **Про повну загальну** середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (дата звернення: 18.10.2021).
102. **Реан А. А.** О ценностно-мотивационной сфере студентовуниверсантов. Санкт-Петербург, 1999. С. 47.
103. **Рибалко Л. С.** Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2008. 42 с.
104. **Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. Москва: Изд. группа «Прогресс»; Универс, 1994. 480 с.
105. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
106. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
107. **Сергеева Б. В.** Самоорганизация профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования. Современные наукоемкие технологии. 2015. № 8. С. 78–82.
108. **Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Пенькова О. І., Володарська Н. Д.** та ін. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.
109. **Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

110. **Сисоєва С. О.** Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: моногр. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 400 с.
111. **Сігаєва Л. Є.** Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти. Педагогіка і психологія. 1999. № 3. С. 94–100.
112. **Сластенин В. А.** Педагогіка. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
113. **Сластенин В. А.,** Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогіка : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. Москва: Школа-Пресса, 2000. 512 с.
114. **Слободчиков В. И.** Психология развития человека. Москва: Школа-Пресс, 2000. 416 с.
115. **Смолюк А. І.** Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2018. 233 с.
116. **Степанова В. Е.** Философско-методологические основания саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11. Якутск, 2003. 25 с.
117. **Стрицьєвич Т. М.** Компоненти та критерії сформованості 202 здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 74. С. 149–154.
118. **Тихонова Т. В.** Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ: Інститут вищої освіти АПН України, 2001.
119. **Тищенко В. П.** Викладач вищої школи: феномен професії: монографія. Львів: Сполом, 2006. 398 с.

120. **Ткачук Т. П.** Педагогічна практика. 35 порад студентів-філологів. Тернопіль: Богдан, 2016. 32 с.
121. **Тодорова І. С.** Методика оцінки ефективності навчальної діяльності студентів / Ірина Степанівна Тодорова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. – (В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е видання. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – С. 424-430.)
122. **Тюков А. А.** О путях описания психологических механизмов рефлексии. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 68–75.
123. **Узнадзе Д. Н.** Психология установки. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 416 с.
124. **Фалько Р. В.** Формування готовності до саморозвитку у майбутніх вчителів початкової школи. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «AD ORBEM PER LINGUAS ДО СВІТУ ЧЕРЕЗ МОВИ», 18 травня 2021 р., Київ, КНЛУ URL: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGk3dmbFYMdp6r4&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2130080&parId=68696B3E65309B90%2128578&o=OneUp> (дата звернення: 18.10.2021).
125. **Федій О. А.** Актуальні питання самовиховання студентів педагогічних вузів. 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.
126. **Философская энциклопедия.** Гл. ред. Константинов Ф. В. Т. 4, Москва: Советская энциклопедия. 1968. 591 с.
127. **Философский энциклопедический** словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
128. **Франкл В. В.** поисках смысла: сборник. Москва: Прогресс, 1999. 272с.

129. **Фрицюк В. А.** Професійний саморозвиток майбутнього педагога: моногр. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
130. **Харченко П. В.** Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис.. канд. пед. наук. Київ, 2004. 246 с.
131. **Хоружа Л. Л.** Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 36 с.
132. **Цвєткова Г. Г.** Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей: програма та методика експериментального дослідження. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 3. С. 78–83.
133. **Цокур Р. М.** Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис.. канд. пед. наук. Одеса, 2004. С. 191–205.
134. **Цюняк О. П.** Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ, 2014. Вип. 25. С. 182–185.
135. **Червонець І. В.** Сутність самореалізації в професійному становленні вчителя. Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2009. Вип. 166. С. 189–194.
136. **Allport G., Sullivan R.** The Goals of Higher Education. Harvard University Press, 2014. P.132
137. **Broadfood P.** Teaching and the Challenge of Change: educational research to teacher education. European journal of Teacher Education. Vol. 15. № 1, 1992. P. 45–53.
138. **Chou Yu.** Gamification in Education: Top 10 Gamification Case Studies that will Change our Future / Yu. Chou. URL:

<https://yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/> (дата звернення: 18.10.2021).

139. **Dörnyei Z.**, Ushioda E. Teaching and researching motivation. Harlow, UK: Pearson, 2011. P. 325.
140. **Katz D.**, Psychological Atlas. Forgotten Books, 2018. P. 160
141. **Thomas W.**, Social Behavior and Personality: Contributions of W. I. Thomas to Theory and Social Research. Forgotten Books, 2018. P. 354

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета вивчення рівня готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів (авторський варіант)

Шановні студенти! Просимо взяти участь у дослідженні вашого саморозвитку в процесі фахової підготовки. Будьте максимально щирими. Дякуємо за співпрацю!

Вік _____; Стать _____; Дата _____ 20__ р.

1. Що для Вас означає поняття «професійний саморозвиток»?

2. 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 _____

3. Чи важливим є для Вас професійний саморозвиток?

Так ____; Скоріше так, ніж ні ____; Скоріше ні, ніж так ____; Ні ____.

4. Чи потрібно майбутньому педагогу володіти професійною компетентністю?

Так ____; Скоріше так, ніж ні ____; Скоріше ні, ніж так ____; Ні ____.

Навіщо? _____

5. Чи відчуваєте Ви потребу підвищити рівень професійного саморозвитку?

Так ____; Скоріше так, ніж ні ____; Скоріше ні, ніж так ____; Ні ____.

6. Для чого, на Вашу думку, слід підвищувати свій професійний саморозвиток? _____

7. Чи займаєтесь Ви займаєтесь професійним саморозвитком?

Так ____; Скоріше так, ніж ні ____; Скоріше ні, ніж так ____; Ні ____.

8. Які методи та форми роботи використовуєте ви, як майбутній вчитель початкових класів, для професійного саморозвитку? _____

9. Чи погоджуєтесь з думкою, що професійний саморозвиток фахівця – це безперервний процес? Чому?

Так ____; Скоріше так, ніж ні ____; Скоріше ні, ніж так ____; Ні ____.

10. Які форми роботи Ви б започаткували в коледжі з метою підвищення професійного саморозвитку студентів? _____

Дякуємо за увагу!

Додаток Б

Бланк проведення діагностики рівня готовності до професійного саморозвитку в майбутніх вчителів початкової школи

ПІБ _____

Вік _____

Група _____

Тест 1 «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна)

Інструкція: *Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку "+ " поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку "-", якщо не згодні з цим твердженням.*

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.

13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь напишіть _____).
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.

33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь напишіть _____).
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Тест 2. Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів
(А.А. Реан, В.А. Якунин)»

Інструкція: *перед вами список причин, які спонукають людей вчитися. Виберіть з цього списку п'ять причин, найвагоміших вам.*

Тестовий матеріал:

Стати висококваліфікованим фахівцем.

Одержати диплом.

Успішно продовжити навчання наступних курсах.

Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».

Постійно отримувати стипендію.

Придбати глибокі й глибокі знання.

Бути постійно готовий до черговим занять.

Не запускати вивчення предметів навчального циклу.

Не відставати від однокурсників.

Забезпечити успішність майбутньому професійному діяльності.

Виконувати педагогічні вимоги.

Досягти поваги викладачів.

Бути прикладом однокурсників.

Домогтися схвалення батьків і оточуючих.

Уникнути засудження та покарань погану навчання.

Одержати інтелектуальне задоволення.

Тест 3. Методика оцінки ефективності навчальної діяльності студентів
(І. Тодорова)

Інструкція: Прочитайте наведені далі речення. Читати потрібно і ліве, і праве твердження. Визначте, яке із них точніше характеризує вашу думку стосовного навчального процесу. Потім обведіть тільки одну цифру (бал), яка показує ступінь визначеності даної характеристики. Чим ближче цифра до твердження, тим більше визначено цю характеристику.

Орієнтуйтеся на наступну шкалу:

- швидше переважає ця характеристика, чим протилежна;
- характеристику виразно визначено;
- характеристику визначено дуже сильно;
- не знаю, важко сказати

“+” Характеристика навчання	Обведіть потрібну цифру	“–” Характеристика навчання
1. Вчитися цікаво, захоплююся процесом навчання.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	1. Вчитися не цікаво, навчаюся без захоплення.
2. Вчу предмет за власним бажанням, добровільно.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	2. Вчу предмет під зовнішнім тиском, за обов’язком.
3. Вчусь старанно, наполегливо, систематично.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	3. Вчусь абияк, з лінню, не систематично.
4. Зв’язок навчального курсу з майбутньою професією мені зрозумілий.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	4. Зв’язок навчального курсу з майбутньою професією мені незрозумілий.
5. На заняттях я активний, не відволікаюся і не займаюся сторонніми справами.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	5. На заняттях я пасивний, часто відволікаюся і займаюся сторонніми справами.
6. Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені зрозумілі.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	6. Ціль, обсяг і алгоритм виконання самостійної роботи мені незрозумілі.
7. Мої оцінки власної роботи заняттях	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	7. Мої оцінки власної роботи на заняттях не

збігаються з оцінкам викладача.		збігаються з оцінкам викладача.
8. Я встигаю законспектувати матеріал, що подається на заняттях.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	8. Я не встигаю законспектувати матеріал, що подається на заняттях.
9. Мені вдається швидко та якісно опрацьовувати навчальну інформацію.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	9. Мені не вдається швидко та якісно опрацьовувати навчальну інформацію.
10. На заняттях напружено працюють перш за все мої мислення та уява.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	10. На заняттях напружено працює перш за все моя пам'ять.
11. Навчальний матеріал мені зрозумілий, у ньому достатньо конкретних прикладів та визначено основні думки.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	11. Навчальний матеріал мені не зрозумілий, у ньому замало конкретних прикладів та не визначені основні думки.
12. На заняттях добре чути, що говорить викладач, чітко видно записи на дошці, в аудиторії - продуктивна тиша	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	12. На заняттях майже не чути, що говорить викладач, погано видно записи на дошці, в аудиторії – гомін.
13. Навчальна інформація використовується для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	13. Навчальна інформація не використовується для виконання практичних вправ, аналізу конкретних ситуацій, наближених до професійних.

професійних.		
14. Здобута навчальна інформація зберігається у пам'яті на довгий час.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	14. Здобута навчальна інформація не зберігається у пам'яті на довгий час.
15. На заняттях подається рівно стільки інформації, скільки я можу якісно опрацювати.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	15. На заняттях подається інформації або занадто багато, або занадто мало.
16. На заняттях я не зморююсь, відчуваю себе бадьорим.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	16. На заняттях я зморююсь, відчуваю себе знесиленим.
17. Для того, щоб добре вчитися, мені не потрібен постійний контроль з боку викладача.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	17. Для того, щоб добре вчитися, мені потрібен постійний контроль з боку викладача.
18. На заняттях у мене переважає гарний настрій, відчуваю себе впевнено.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	18. На заняттях у мене переважає поганий настрій, відчуваю себе невпевнено.
19. Відчуваю підтримку, повагу та розуміння з боку викладача.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	19. Відчуваю неповагу, відсутність підтримки та розуміння з боку викладача.
20. Моя група позитивно впливає на мою підготовку, стимулює бажання вчитися.	+3+ 2 +1 0 -1- 2 -3	20. Моя група негативно впливає на мою підготовку, гальмує бажання вчитися.

Тест 4. Методика на рефлексивність А. Карпова

Інструкція: Вам треба дати відповіді на твердження опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 - абсолютно невірно;

2 - невірно;

3 - скоріше так;

4 - не знаю;

5 - скоріше вірно;

6 - вірно;

7 - абсолютно вірно.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я мимовільно веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

Тест 5. Дослідження спрямованості особистості (Б. Басса)

Інструкція: Потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільше відповідає дійсності та виражає Вашу думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім вибрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

1. Найбільше задоволення я одержую від: А) схвалення моєї роботи; Б) усвідомлення того, що робота виконана добре; В) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути: А) тренером, який розробляє тактику гри; Б) відомим гравцем; В) обраним капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто: А) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід; Б) зацікавлює своїм предметом так, що учні з задоволення заглиблюються в цей предмет; В) створює у колективі таку атмосферу, за якої кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди: А) радіють за виконану роботу; Б) із задоволенням працюють у колективі; В) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі: А) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно; Б) були вірними та відданими мені; В) були розумними та цікавими людьми.

6. Кращими друзями я вважаю тих: А) з ким маю гарні стосунки; Б) на кого завжди можна покластися; В) хто може багато досягти у житті.

7. Найбільше мені не подобається: А) коли у мене щось не виходить; Б) коли розвалюються стосунки з товаришами;

В) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог: А) не приховує своєї антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх; Б) викликає дух суперництва в колективі; В) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося: А) проводити час з друзями; Б) відчуття виконаної справи; В) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто: А) досягнув успіху в житті; Б) дійсно закоханий у свою справу; В) відзначається доброзичливістю та товариськістю.

11. Насамперед школа повинна: А) навчати вирішувати завдання, які ставить життя; Б) розвивати передусім індивідуальні здібності учнів; В) виховувати якості, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його: А) для спілкування з друзями; Б) для відпочинку та розваг; В) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли: А) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію; Б) маю цікаву роботу; В) отримаю винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли: А) інші люди поважають мене; Б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; В) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб: А) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, спортом, де я брав участь; Б) написали про мою діяльність; В) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Краще за все я навчаюсь, коли викладач: А) має до мене індивідуальний підхід; Б) може зацікавити своїм предметом; В) проводить колективні обговорення проблем, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого, за: А) образу власної гідності; Б) невдачу при виконанні важливої справи; В) втрату друзів.

18. Найбільше я ціную: А) успіх; Б) можливості спільної роботи; В) здоровий практичний розум та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які: А) вважають себе гіршими за інших; Б) часто сваряться та конфліктують; В) заперечують усе нове.

20. Приємно, коли: А) працюєш над важливою справою; Б) маєш багато друзів; В) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. На мою думку, в першу чергу керівник повинен бути: А) доступним; Б) авторитетним; В) вимогливим.

22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки: А) про те, як знайти друзів та налагодити гарні стосунки з оточуючими; Б) про життя знаменитих людей; В) про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби в мене були музикальні здібності, я бажав би бути: А) диригентом; Б) композитором; В) солістом.

24. Я бажав би: А) вигадати цікавий конкурс; Б) перемогти у конкурсі; В) організувати конкурс і управляти ним.

25. Для мене важливо знати: А) що я бажаю зробити; Б) як досягнути мети; В) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб: А) інші люди схвалювали її вчинки; Б) передусім виконувати свою справу; В) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, якщо: А) спілкуюсь з друзями; Б) дивлюсь цікаві фільми; В) займаюсь своєю улюбленою справою.