

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

НУБІП України

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 378.091.12-051

ПОГОДЖЕНО

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

І. М. Савицька

« » 2023 р.

ДОНУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри педагогіки

Р. В. Сопівник

« » 2023 р.

НУБІП України

НУБІП України

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО

ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
(НА ПРИКЛАДІ НУБІП УКРАЇНИ)»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітня програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

НУБІП України

Гарант освітньої програми

кандидат педагогічних наук

Чередник Л.М.

НУБІП України

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

канд. пед. наук, доцент

Виговська С.В.

Виконав

Шишкін Павло В'ячеславович

НУБІП України

КИЇВ – 2023

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

д-р пед.н., доц.

Р. В. Сопівник

2022 року

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТУ

Шишкіну Павлу В'ячеславовичу

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітня програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Тема магістерської роботи: «Формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (на прикладі НУБіП України)»

затверджена наказом ректора НУБіП України від « » 20 р. №

Термін подання завершеної роботи на кафедру 2023 року

1. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки», посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Теоретичні питання формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

2. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку в НУБіП України.

3. Аналіз експерименту у майбутніх педагогів НУБіП України з формування їх готовності до професійного саморозвитку.

Дата видачі завдання: 2022 р.

Керівник магістерської роботи

(підпис)

Виговська С.В.

(прізвище та ініціали)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Шишкін П. В.

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

НУБІП України

Магістерська робота на тему «Формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (на прикладі НУБІП України)».

Обсяг і структура магістерської роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань) та трьох додатків. Загальний обсяг дорівнює 91 сторінці основного тексту, містить 16 таблиць, 5 рисунки.

Ключові слова: формування, професійний саморозвиток, готовність до професійного саморозвитку, дидактичні умови, професійна підготовка.

У даній роботі вивчається проблема формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Готовність до саморозвитку є важливою складовою професійного успіху майбутніх педагогів, тому оволодіння знаннями, вміннями та навичками, пов'язаними з саморозвитком становить один з найважливіших аспектів професійної підготовки здобувачів освіти в педагогічній галузі.

У першому розділі нашої роботи «Теоретичні аспекти формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку» проаналізовано наукові джерела за темою дослідження. Визначено сутність та структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Теоретично обгрунтовано дидактичні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

У другому розділі магістерської кваліфікаційної роботи «Реалізація дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку» висвітлено формуючий етап експериментального дослідження у НУБІП України. Описано застосування трьох дидактичних умов під час професійної підготовки майбутніх педагогів в експериментальній групі.

У третьому розділі дослідження «Експериментальна перевірка ефективності дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до

професійного саморозвитку» було описано організацію педагогічного експерименту. Висвітлено результати констатувального етапу експериментального дослідження та визначено недостатній рівень розвитку готовності студентів до професійного саморозвитку і необхідність впровадження певних дидактичних умов в їх професійну підготовку. Проаналізовано результати всіх трьох етапів педагогічного експерименту.

Результати дослідження свідчать про перехід на більш високий рівень готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів експериментальної групи в НУБіП України. Це підкреслює ефективність

обґрунтованих в роботі дидактичних умов професійного саморозвитку здобувачів освіти в галузі педагогіки.

НУБіП України

НУБіП України

НУБіП України

НУБіП України

ЗМІСТ

Вступ.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	7
1.1. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.....	7
1.2. Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.....	20
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	32
2.1. Формування ціннісного ставлення у майбутніх педагогів до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи.....	32
2.2. Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку.....	35
2.3. Моделювання професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку.....	40
Висновки до другого розділу.....	45
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	46
3.1 Організація педагогічного експерименту.....	46
3.2 Констатувальний етап експериментального дослідження.....	58
3.3 Аналіз результатів експериментального дослідження.....	70

Висновки до третього розділу.....	80
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	92

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ВСТУП

НУБІП України

Актуальність. Одним із напрямів модернізації сучасної освіти, що ґрунтується на принципах демократизації й гуманізації суспільства є створення умов для всебічного розвитку професійних якостей людини. Реалізація в Україні європейських освітніх стандартів обумовлює реформування і оновлення професійної підготовки майбутніх педагогів. Готовність до професійного саморозвитку гарантує плідну самореалізацію здобувачем освіти в галузі педагогіки, а також ефективність їх педагогічної діяльності з упровадженням інноваційних форм та методів навчання.

НУБІП України

Необхідність оновлення професійної підготовки майбутніх педагогів на засадах гуманізації, орієнтації на розвиток творчого потенціалу кожного суб'єкта освітнього процесу та його професійний саморозвиток підкреслюється положеннями законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» [1; 2] та ін.

НУБІП України

У дослідницькому пошуку керувалися ідеями, сформульованими у працях вітчизняних і зарубіжних учених, предметом наукових досліджень яких є аспекти професійної освіти, це: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Франкл [3; 4; 5; 6; 7] та ін.); психологічні теорії особистості та її діяльності, зміст і механізми процесів особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини, їх зв'язків із процесами навчання, виховання, професійного становлення – це: І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Маслоу, В. Рибалка, С. Рубінштейн, В. Семиченко [8; 9; 10; 11; 12; 13] та ін.; концепції та моделі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти – це: О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Резнік, О. Романовський, В. Ягупов [14; 15; 16; 17; 18; 19] та ін.; теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців-педагогів – це: О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, Л. Демінська, О. Дубасенюк, Р. Карпюк, Т. Круцевич, С. Левченко, О. Самойленко, Н. Сидорчук, О. Тимошенко, Б. Шмян, Н. Щерба, С. Яценко та інші [20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27]

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

На основі аналізу теоретичних джерел можемо зазначити, що проблемі професійного саморозвитку майбутніх педагогів не достатньо присвячено уваги, і загострює цю проблему виявлені суперечності, які виникають між:

- необхідністю цілеспрямованого професійного саморозвитку майбутніх педагогів, що забезпечує їхню конкурентоспроможність та відсутністю науково обґрунтованих дидактичних умов професійного саморозвитку цих майбутніх фахівців;

- об'єктивною потребою оновлення змісту і процесу вищої професійної освіти майбутніх педагогів з урахуванням новітніх соціокультурних вимог та невідповідністю існуючого у закладах вищої освіти навчально-методичного забезпечення професійного саморозвитку здобувачів освіти в галузі педагогіки;
- переважанням у вищій школі традиційних технологій та методів підготовки студентів у сфері фахової освіти і необхідністю переорієнтації на розвиток професійного мислення особистості майбутнього педагога, що передбачає впровадження інтерактивних методів навчання.

Визначені суперечності, соціальна значущість та актуальність проблеми професійного саморозвитку майбутніх педагогів, її недостатня теоретична й практична розробленість у теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір

теми дипломної роботи – «Формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (на прикладі НУБіП України)».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів.

Предмет дослідження – дидактичні умови формування професійного саморозвитку майбутніх педагогів у НУБіП України.

Мета дослідження – полягає у визначенні та обґрунтуванні дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Відповідно до поставленої мети в дослідженні визначено такі завдання:

1. Визначити сутність і структуру готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів.

2. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити дидактичні умови формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів у НУБіП України.

3. Розробити рекомендації з формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів.

З метою вирішення поставлених завдань було використано комплекс таких методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, класифікація, індукція, дедукція, абстрагування, узагальнення, порівняння, емпіричні – педагогічне спостереження, бесіда, опитування, тестування; для перевірки ефективності розроблених дидактичних умов формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів (педагогічний експеримент), статистичні – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних (методи математичної статистики).

Наукова новизна та практична значущість одержаних результатів полягає в тому, що:

– уточнено сутність і структуру готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів;

– розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів під час професійної підготовки;

– розроблено рекомендацій щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів, які будуть у пригоді для проведення модернізації освітнього процесу вищої школи у майбутніх педагогів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

1.1. Сутність та структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку

Професійна вправність і педагогічна майстерність здобувачів освіти в галузі педагогіки доведена до рівня, який відповідає запитам сучасного життя, – важлива умова модернізації системи вищої освіти. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває рефлексія опанованих знань і вмінь, потреба у самопізнанні, мотивація професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Відтак у процесі професійної підготовки студентів-педагогів з'являється можливість формувати і підтримувати їхні прагнення до продуктивної діяльності. Важливим завданням освітнього процесу стає створення умов для задоволення потреб у самовдосконаленні, стимулювання їхніх творчих дій у освіті. Саме тому в освітньому процесі робиться багато спроб визначити систему моральних і матеріальних стимулів для формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів, здатних працювати в мінливих умовах соціально-економічних і освітніх реформ, зусилля яких будуть спрямовані на професійний саморозвиток.

Науковці пропонують розрізнати п'ять етапів процесу засвоєння дій щодо розвитку і саморозвитку педагога.

Доведення професійних навичок і педагогічної майстерності студентів у галузі педагогіки до рівня, що відповідає вимогам сучасного життя, є важливою умовою модернізації системи вищої освіти. У цьому контексті особливого значення набуває рефлексія набутих знань і вмінь, потреба в самопізнанні та мотивація майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів з'являється можливість формувати та підтримувати їхнє прагнення до продуктивної діяльності. Важливим

завданням освітнього процесу є створення умов для задоволення потреб у саморозвитку шляхом стимулювання їхніх творчих дій в освіті. Тому робляться численні спроби визначити систему моральних і матеріальних стимулів в освітньому процесі, яка б забезпечувала готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, зусилля яких спрямовані на професійне самовдосконалення, здатних працювати в мінливих умовах соціально-економічних та освітніх реформ.

Науковці пропонують виокремлювати п'ять етапів процесу оволодіння діями з розвитку вчителя та особистісного зростання

Перший етап – створення орієнтовної схеми певної дії, протягом якої відбувається попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання.

Другий етап – етап формування дії в матеріальному вигляді. Він характеризується тим, що людина вже виконує дію, однак поки що у зовнішній, матеріальній формі з розгортанням всіх операцій, що входять до цієї дії. Цей етап дає можливість свідомо опанувати зміст дії.

Третій етап – формування дії як зовнішньої мовної. На цьому етапі елементи дії подано в імпліцитній формі зовнішньої мови, дія зазнає подальшого узагальнення, однак лишається ще неавтоматизованою і нескороченою.

Четвертий етап – етап формування дії в зовнішній мові про себе. Спочатку дія мало відрізняється від попереднього етапу за такими характеристиками, як розгорнутість, свідомість і узагальненість, однак, з переходом до розумової форми дія швидко починає скорочуватись і автоматизовуватись.

П'ятий етап – заключний – етап формування дії у внутрішній мові. На цьому етапі дія набуває автоматичності і процес самоспостереження стає проблематичним [28].

Забезпечення професійного саморозвитку майбутніх учителів пов'язане з рівнем їхньої самоорганізації, умінням визначати цілі самоперетворення, розширення особистісних можливостей, а також етапи самостійного становлення та реалізовувати намічені перспективні напрями саморозвитку за допомогою вольових зусиль. Ці дії пов'язані з набуттям досвіду практичного

розв'язання внутрішніх і зовнішніх суперечностей у студентів. Загальновідомо, що онтогенез психіки відбувається по спіралі. Кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої. «Ускладнення психічних структур під час переходу від нижчих до вищих рівнів психічного життя, – зазначає В. Рибалка, – пов'язане з усіма сторонами психічного розвитку – мотиваційною (сукупність потреб, інтересів та інших спонукань до діяльності), змістовною (системи ідей, знань, уявлень про об'єктивну реальність), операційною (системи дій, процесів, навичок) та загалом усією психічною діяльністю» [29, с. 135].

Рефлексивний фахівець – це експерт, який здатний розмірковувати, аналізувати та досліджувати свій досвід. Це, як казав Дж. Дріт, «вічний учень своєї професії», здатний до систематичної рефлексії своїх дій, професійного самоаналізу і самокорекції [30]. Такий погляд підкреслює розуміння сутності професійного саморозвитку майбутніх учителів як довготривалого процесу, що протікає в певній послідовності – усвідомлення необхідності роботи над собою, передбачення та реалізація програми дій, активне здійснення змін у собі та в обставинах, оцінка результатів. Таким чином, відбувається безперервний рух від одного рівня потреб розвитку особистості до вищого. Як зазначає Ю. Курнишев, «організація самостійної діяльності здійснюється в умовах духовно-морального укріплення розуміння студентом себе як педагога, осмислення свого фізичного і психологічного стану, поглиблення смислів фахової підготовки таких спеціалістів, що на цій основі потребує постійного самоаналізу і самоконтролю» [31, с. 32-33].

Ми виокремлюємо самоорганізацію як показник підвищення рефлексивності суб'єкта педагогічної освіти у зв'язку з можливістю оцінки реальних результатів самореалізації в особистісно-значущій діяльності, раціональних способів самореалізації, виокремлення якісних перетворень як у самій діяльності, так і в поведінці та спілкуванні майбутніх педагогів. Науковці визначають, що самоорганізація дає змогу визначити рівень активності, інтерактивної та міжособистісної рефлексії, характер змін ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, виявити важливі змістовні та смислові аспекти

діяльності, особливості взаємодії та оцінювання ефективності педагогічного супроводу особистісно-професійного саморозвитку студентів. Сукупність виокремлених аргументів дає змогу констатувати позитивний вплив навчально-

методичного супроводу на гуманізацію вищої педагогічної освіти, оскільки підвищення рівня самоорганізації в підготовці та здійсненні особистісно

значущої педагогічної діяльності розширює вільний пошук та опанування нових знань, вмінь та навичок, долучення до освітніх цінностей, надійне сплкування, рівноправні стосунки і, отже, стимулює професійний саморозвиток студентів,

розкриваючи їхні потенційні можливості і можливості, а відтак – і їхній

потенційний творчий хист. Ефективність педагогічної підтримки саморозвитку

студентів слід оцінювати за рівнем самоконтролю суб'єкта освіти, оскільки самоконтроль як інтегративний феномен є умовою адекватного психічного

відображення людиною свого внутрішнього світу та навколишньої об'єктивної дійсності.

Різноманіття механізмів самоконтролю підпорядковується принципу ієрархії. Відповідно до цього принципу механізми самоконтролю представлені на різних рівнях психічного функціонування: від окремих когнітивних процесів до вибору поведінкових мотивів.

Дослідник Ю. Курнишев підкреслює, що самоконтроль у процесі підготовки до педагогічної діяльності дає змогу, з одного боку, порівнювати отримані результати з ідеальним станом, що очікується на певному етапі

розвитку особистості на основі реальних показників, а з другого боку, що вищим є рівень самосвідомості самоконтролю, то ефективнішим є індивідуальний освітній проєкт, то ширшими є функції самоконтролю [31].

Інформаційний зміст компонентів, що беруть участь у саморегуляції, змінюється залежно від функцій і рівня саморегуляції, що впливає на корекцію мети й освітньої програми, вибір засобів і методів самостійного навчання та

реалізацію навчання. Це вимагає постійного вдосконалення освітньої компетентності студента в тій чи іншій галузі як чинника підвищення його особистісного розвитку. Водночас самоконтроль процесів і результатів

навчальної діяльності потребує кваліфікованого схвалення, компетентної координації та компетентного консультування, тобто створює необхідність розширення педагогічної взаємодії, форм і засобів співпраці. З іншого боку, вчитель має можливість оцінити поточний рівень виконуваних учнем контрольних дій, порівнюючи його з попереднім рівнем мимовільного та вольового самоконтролю [31]. Педагогічна підтримка, спрямована на посилення вольового самоконтролю, дає змогу створювати (моделювати) проблемні ситуації, запроваджувати нові види корекції, кожен з яких зумовлений відповідною функцією самоконтролю. Таким чином, оволодіння видами

самоконтролю на певному рівні слугує об'єктивним показником удосконалення професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Створення педагогічних умов для професійного саморозвитку студентів шляхом підвищення самомотивації, самооцінки, самоорганізації та самоконтролю особистості справляє позитивний

вплив на суб'єктивний досвід студентів щодо формування моральних норм, вподобань, моральних настанов і переконань у здоровому способі життя. Педагогічні умови активізації особистісного розвитку студентів у даному контексті спрямовані на закріплення ціннісного, когнітивного, морального, вольового та організаторського досвіду важливих видів діяльності майбутніх

педагогів у період їхнього професійного становлення, розширення та використання сприйняття студентами навчання як безпосереднього процесу: змісту, стосунків, спілкування, поведінки учасників освітнього процесу.

На нашу думку, дуже важливим є формування у майбутніх педагогів організаційних здібностей, тому що саме вони та організаційний досвід студентів сприяють плануванню дій з саморозвитку особистості для досягнення успіхів в професійному житті [32].

Важливим критерієм ефективності педагогічного супроводу професійного розвитку особистості є характер педагогічної взаємодії. Спираючись на здобутки вчених у цій царині В. Андрущенко, Н. Белікової, І. Зязюна, Р. Карпюка [3; 4; 5; 23; 24; 33] та ін., ми обираємо цей показник для оцінювання кількісних (особистості) та якісних (зміст) характеристик педагогічної взаємодії.

Спираючись на здобутки вчених, ми обираємо цей показник для оцінювання кількісних (особистості) та якісних (зміст) характеристик саморозвитку студентів у педагогічній взаємодії, що веде до закріплення шляху ціннісно-особистісної взаємодії на вищому рівні взаємодії, а відтак, на новому рівні гуманізації вищої освіти, через активізацію самопізнання, саморегуляції, самореалізації суб'єктів освіти. Ю. Курнишов оцінює вплив педагогічної взаємодії у двох аспектах:

- 1) збільшення видів педагогічної діяльності, що сприяють оптимальному добору, включенню та реалізації особистісно значущих якостей у професійній діяльності;
- 2) збагачення форми і змісту педагогічного спілкування, спрямованого на виявлення і розвиток комунікативних, волевових і розумових здібностей майбутніх учителів [31].

Відмітний критерій педагогічної підтримки дає змогу коригувати спільну діяльність і напрями самостійної роботи студента, зіставляти функції, дії та відносини суб'єктів педагогічного процесу. Слід зазначити, що професійний саморозвиток відбувається під час руху за траєкторією самостійного професійно-педагогічного саморозвитку.

О. Романовський розглядає сутність понять «самовдосконалення» та «самоосвіти» як показники, що суттєво впливають на підвищення рівня професіоналізму [18].

Здатність і можливість постійного самовдосконалення – це не вроджена риса чи якість, це не спонтанний процес, це складна і професійно значуща робота, яку вчитель проводить над собою впродовж усього свого життя, це активна педагогічна діяльність, що є неефективною без самореалізації, самооцінки та самовдосконалення. Ж.-П. Сартр вважав, що «людина є тільки те, що вона робить із себе» [34]. Усвідомлення важливості особистісного розвитку для майбутньої професійної діяльності оживляє цей процес.

Оскільки мотив – це прояв волі діяти певним чином, завдання викладача має бути спрямоване на створення або активізацію такого стану готовності та

зовнішнє управління мотивацією. Таким чином, поняття мотивації відображає не тільки внутрішній стан (внутрішня мотивація), а й зовнішні впливи (зовнішня мотивація), що спонукають учнів діяти певним чином. Завдання викладача в сучасному виші – задовольнити інтереси студента, зацікавити і втягнути його в активний особистісний розвиток, а потім сприяти тому, щоб потреба в особистісному розвитку мала найвищий пріоритет серед його численних індивідуальних і особистісних особливостей.

Процеси формування поняття «Я» та власного особистісного розвитку починаються тоді, коли учні починають ідентифікувати себе із суб'єктивним образом учителя. У традиційній вітчизняній педагогіці ці процеси розвитку особистості трактуються як розвиток соціально значущих рис і якостей, подолання вад свідомості та поведінки. На думку Ю. Драгнєва, професійно-особистісний саморозвиток майбутніх педагогів – це педагогічний процес поступової зміни особистісної сфери, що забезпечує професійний саморозвиток особистості студента в умовах підвищення кваліфікації в галузі знань та освіти [35].

Ідеї активізації особистісного саморозвитку в працях педагогів і психологів останнього часу трактуються неоднозначно. Одні вчені розглядають поняття активізації саморозвитку як прагнення сформувати достатньо стійкі пізнавальні інтереси особистості вчителя, які стануть спонукальною силою, мотивацією навчального процесу і зможуть забезпечити його успішність. Інші вчені визначають його як систему дій учителя, що спонукає учнів до активного сприйняття навчального матеріалу. Ми погоджуємося з думкою вчених, які розуміють активізацію як цілеспрямовану діяльність учителя, спрямовану на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання. Слід зазначити, що викладач повинен намагатися знайти способи викликати інтерес, підвищити ефективність, творчу активність і самостійність студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і застосуванні їх на практиці.

Розвинена професійна культура особистості визначається професійними якостями, які визначають індивідуальні особливості такого важливого

показника, як педагогічна майстерність майбутнього вчителя, той ідеал, що стає метою саморозвитку і надає оригінальності його спілкуванню з учнями, повноту і рівень професійної компетентності. Аналізуючи літературу, ми згодні з тим, що вчитель є компетентним тією мірою, якою його робота відповідає вимогам, що висувуються до кінцевого результату цієї професійної діяльності; оцінка або вимірювання кінцевого результату – єдиний науковий спосіб оцінювання компетентності. Правильно казати, що професійна компетентність учителя – це сукупність індивідуальних та особистісних характеристик, які забезпечують здатність структурувати наукові та практичні знання з метою ефективної організації освітнього процесу для успішного розв'язання педагогічних завдань і готовність учителя як суб'єкта педагогічного впливу [28].

Серед критеріїв і показників ефективності професійної освіти особливу увагу слід приділити тим, які свідчать про формування у студентів готовності до професійного особистісного розвитку. Т. Круцевич у своїй роботі представила перелік професійних якостей майбутніх учителів як результат професійної підготовки

- уміння прогнозувати результати педагогічної діяльності з урахуванням розвитку індивідуальних та особистісних якостей у студентів, перспектив їх формування;

- уміння розподіляти увагу між кількома видами діяльності одночасно, щоб не випустити з поля зору всіх учнів; реагувати на ознаки втоми, неухважності, неухважності, неусвідомлення; відмічати порушення дисципліни, слідкувати за власною поведінкою, змістом навчального матеріалу та способом його подачі;

- здатність уміло виконувати педагогічні функції [25].

На наш погляд, ці якості є основою для професійного саморозвитку майбутніх учителів.

На думку Ю. Курнишова, особистісно-професійний профіль фахівця характеризується цілісною ієрархічною структурою і включає мотиваційний, особистісний, когнітивний та операційний компоненти. У ньому також

визначено показники сформованості професійних компетенцій майбутніх педагогів

– готовність постійно опановувати інноваційні педагогічні технології, творчо втілюючи їх в освітній практиці (мотиваційний компонент);

– володіння інноваційними освітніми технологіями (когнітивний компонент);

– висока активність до застосування інноваційних технологій у практиці вищої освіти (особистісний компонент);

– формування вмінь і навичок організації інноваційного процесу в певних видах педагогічної діяльності (операційний компонент) [31].

Ця ієрархія є прикладом формального розв'язання проблем фахової підготовки майбутніх педагогів, яке може бути реалізоване у вищому навчальному закладі. Однак вона не враховує реалізацію завдань безперервного професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, особливих умов і перспектив інтеграції майбутньої педагогічної діяльності.

Можна зазначити, що аналіз результатів теоретичного дослідження дає змогу визначити стан вивченості проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці, уточнити сутність професійного саморозвитку майбутніх учителів із

погляду психологічної теорії та методики професійної підготовки, дає змогу вивірити етапи цього процесу в межах їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Теоретичний аналіз нормативно-правових документів,

наукової літератури та сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів засвідчив, що необхідність забезпечення гармонійного розвитку фізичних і психічних сил особистості, збереження її здоров'я та здатності до активної діяльності впродовж усього життя пред'являє нові вимоги до вищої освіти в галузі педагогіки. Ці вимоги включають у себе виховання майбутніх учителів із чітким світоглядом, розвиненими професійними навичками та

здатністю ефективно реалізовувати потенціал освітнього процесу. Сутність готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення є цілісним особистісно-професійним утворенням, яке дає змогу ефективно вирішувати

освітні завдання здобувачів освіти та професійну самореалізацію, що формується в результаті професійної підготовки, включно зі способами самопізнання та розвитку в подальшій педагогічній діяльності.

Доведено, що готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку відбувається як самостійна діяльність, спрямована на зміни та інновації, метою якої є підвищення рівня педагогічної майстерності задля розвитку професійно важливих якостей, розширення потенціалу знань, опанування сучасних педагогічних ідей і технологій.

Саме це забезпечує професійне зростання педагога, підвищує якість його професійної діяльності та, зокрема, створює ефективне освітнє середовище.

Структуру готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів будемо розглядати в єдності чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, морально-вольового, організаційного та у відповідності до індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик педагогів та враховуючи ідеї особистісно-діялісної теорії викладені у трудах таких науковців як Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн [10; 12; 31] та ін.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку базується на таких основних положеннях: досягнення мети. Мета у професійній діяльності – це усвідомлений образ результатів своєї праці, процес постановки завдань щодо власного перетворення (особистісного розвитку). Цілі можуть різнитися залежно від типу особистісного чи професійного розвитку.

Тому основною метою професійного саморозвитку майбутніх учителів є створення та стимулювання позитивної мотивації до педагогічної діяльності, підвищення кваліфікації та самореалізація. Таким чином, мотиваційний компонент сприяє реалізації таких функцій

- мотиваційну (спонукає майбутнього вчителя до активної професійної діяльності)
- орієнтаційну (визначає характер мети в майбутній професійній діяльності вчителя)

– регулятивну (визначає ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності, тобто причину перетворень) [31].

Таким чином, мотиваційний компонент професійного саморозвитку майбутніх педагогів – це сукупність засобів, що визначають напрям і зусилля, необхідні для досягнення цілей перетворення (саморозвитку); він підкреслює цілеспрямованість професійної поведінки. Поставлені цілі та завдання визначають зміст будь-якого процесу.

Наступним компонентом у структурі готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення є когнітивний компонент.

Когнітивний компонент є одним із компонентів навчальної діяльності майбутніх учителів і відображає обсяг набутих знань, формує відповідні вміння, які визначені цілями та завданнями професійної освіти. На думку О. Куц, цей компонент являє собою «систему наукових знань, умінь, навичок, настанов і досвіду творчої діяльності, яка забезпечує всебічний розвиток особистості» [36, с. 137], сприяючи як самовдосконаленню людини загалом, так і її професійному саморозвитку.

Ми повністю поділяємо думку С. Резнік, що «професіоналізм, майстерність, досягнення успіху у будь-якій сфері вимагає певних інтелектуальних якостей. Отже, у цьому випадку мова йде про глибокі знання, широку ерудицію, критичні вміння, прагнення до особистісного і професійного зростання, інтелектуальної роботи, наукового пізнання світу студента» [17, с. 99].

Морально-вольовий компонент характеризується наявністю розвиненої сили волі, рішучості, витримки, витривалості, цілеспрямованості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних здібностях, здатності до рефлексії, наполегливості та завзятості в досягненні цілей (формування позитивної «Я-концепції»).

Процес вдосконалення обов'язково пов'язано з проявом та розвитком вольових рис особистості. Особливістю формування вольових рис є систематичне долаання труднощів, які постійно зростають; при цьому труднощі

повинні відповідати можливостям особистості. Логіка процесу навчання й логіка виховання волі збігаються, оскільки підпорядковані одним закономірностям і принципам (систематичність, прогресування, доступність). Формування вольових рис дає можливість вільно, у межах усвідомленої необхідності, визначати свою поведінку й діяльність та нести відповідальність за результати.

Організаційний компонент, на думку А. Кужельного, містить у собі вміння організувати свій робочий день із мінімальними витратами часу, вміння планувати, вміння швидко адаптуватися, вміння змінювати розпорядок дня, вміння шукати інформацію, працювати з літературою та використовувати інформаційні ресурси [37].

Результатом професійного становлення і розвитку особистості є зміни ціннісних орієнтацій, рівнів розвитку професійної компетентності, знань, реалізованих здібностей, перетворення особистісних і професійних якостей. На думку В. Орлова, оцінка результатів перетворень передбачає компонентний аналіз усієї структури особистісного розвитку, тобто спочатку аналізуються ситуації, що призводять до суперечностей між наявними настановами та необхідністю набуття нових характеристик (ураховуються процеси руху та самодіяльності), потім аналізуються мотиви, що сприяють перетворенням.

Аналіз цілей і змісту процесу розвитку особистості ґрунтується на комплексному розгляді когнітивного компонента і проводиться з метою виявлення позитивних і негативних ризиків перетворень, що відбуваються в процесі розвитку особистості.

Корекція результатів стає необхідною, якщо цілі були сформульовані невірно, недостатньо розвинений когнітивний компонент тощо, або результат не відповідає очікуванням [38]. Корекція може здійснюватися у вигляді рекомендацій щодо виправлення умов, що виникають, або детальнішої програми перетворень у рамках процесу професійного особистісного розвитку. Багато авторів сходяться на думці, що моральний та організаційний компоненти є необхідною умовою саморозвитку майбутнього фахівця, а їхня відсутність практично повністю виключає можливість як особистісного, так і професійного саморозвитку.

Таким чином, прагнення до саморозвитку виникає під впливом розвивального освітнього середовища, студентського та педагогічного колективу, власної педагогічної діяльності під час проходження практики.

Зацікавити майбутніх учителів у професійному саморозвитку – означає забезпечити їхню готовність до професійного саморозвитку та підвищити якість

їхньої професійної підготовки. Проте результати такого розвитку та саморозвитку відбуватимуться стихійно під впливом різних чинників, здебільшого неконтрольованих. Тому нашим завданням стало створення

дидактичних умов для професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що

характеризувався б усвідомленими діями на етапах самопізнання, збагачення

особистісних смислів навчальної діяльності, розвитку професійної компетентності, професійно значущих особистісних якостей, педагогічних умінь

та моделювання особистісного розвитку вчителя. Ми виходимо з розуміння

готовності до професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів як

складного, багатогранного, безперервного, творчого процесу, результати якого

мають двостороннє значення: вдосконалення та розвиток професійних знань,

умінь і навичок студента в галузі педагогіки та якісні зміни в його особистості.

Поділяючи думку О. Тимошенко, зазначимо, що основними ознаками

готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку є успіхи у

формуванні педагогічних умінь, що виявляються передусім у спроможності

професійно ефективно спрямовувати та конструктивно перебудовувати способи

діяльності й особистісного розвитку учнів у постійно мінливих нестандартних

педагогічних ситуаціях [26]. Це означає вміння обгрунтовано проектувати та

співвідносити процес реалізації творчих завдань.

1.2. Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку

Першою дидактичною умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ми пропонуємо формування ціннісного

ставлення у них до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи. На нашу думку, саме формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку, що здійснюється під час аудиторної роботи, забезпечує високу мотивацію до професійного саморозвитку.

Успіх в сфері педагогіки у сучасному світі обумовлюється багатьма факторами. Найбільш важливі серед них полягають у: правильному виборі мети і постановці завдань, аналізі досягнень і рівня виконаної роботи, системі раціонального планування діяльності, організації освітнього процесу, виборі оптимальних керунків для підвищення навчального рівня здобувачів освіти, ефективного контролю.

Кожна людина має внутрішній образ своїх стосунків із навколишнім світом. Ці відносини дуже різноманітні й належать до форм людської суб'єктивності. Діяльність людини мотивується її власними інтересами та потребами: «Я роблю це, тому що хочу», «Я роблю це для себе», «Я роблю це для когось іншого» тощо. Те саме стосується і мотивації сучасного педагога.

Становлення майбутнього педагога обумовлюється великою мірою його мотиваційним ядром (сукупністю ієрархічно розташованих стабільних мотивів, які обумовлюють поведінку студента). Мотиви – це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб, у яких проявляється активність суб'єкта, вони ж визначають її спрямованість. Вони відрізняються один від одного за типом потреби, що виявляється, за формами, в яких вони виступають, за широтою або вузькістю охоплення, за конкретним змістом діяльності, в якій вони реалізуються. Складній діяльності відповідають різноманітні мотиви, що утворюють мотиваційну систему. Мотиви розрізняють залежно від їхньої усвідомленості. Неусвідомлені мотиви – це установки та спонукання, а усвідомлені – інтереси, переконання та прагнення. Останні відіграють найважливішу роль у формуванні майбутнього фахівця. Прагнення, зокрема, задовольняються через спеціально організовану діяльність. Якщо людина чітко усвідомлює, які умови їй необхідні і які засоби вона планує використати, то прагнення набувають якості намірів [39].

Для вивчення трудової мотивації в різних трудових ситуаціях дослідниками цієї проблеми було запропоновано так звану диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки особистості. Під диспозицією особистості науковці розуміють систему її схильностей (установок) до певного поводження стосовно до тих або інших ситуацій, умов. Дослідники виділили чотири рівні диспозицій: 1) елементарні фіксовані установки, що виражають готовність до дії по задоволенню вітальних потреб у їжі, теплі й ін.; 2) ситуаційні установки, сформовані на основі потреби в спілкуванні у звичайних повсякденних обставинах; 3) базові соціальні установки, що визначають загальну спрямованість інтересів, діяльності особистості; 4) ціннісні орієнтації особистості, що визначають формування цілей життя й основних засобів їхньої реалізації (досягнення), утворюють вищий диспозиційний рівень [40].

Диспозиції четвертого рівня регулюють поведінку людини в найважливіших життєвих ситуаціях: вибір професії, місця роботи тощо. Цінності (мрії, амбіції, ідеали) як форма прагнень відіграють важливу роль у формуванні успішного фахівця в тій чи іншій галузі. Мотиви, як і цілі, передбачають можливе майбутнє. Мотиви та мотивація розглядаються в науці як причини, що визначають вибір напрямку поведінки та діяльності суб'єкта [41].

У педагогічній діяльності насамперед виокремлюють зовнішні мотиви та внутрішні мотиви (орієнтація на процес і результат своєї діяльності, особистісний і професійний розвиток, самореалізація). Специфічним мотивом є також спрямованість на домінування, тобто мотив влади. Таким чином, виокремлюються основні ознаки потреби в домінуванні та відповідні дії. Ознаки або потреби в домінуванні – це бажання контролювати своє соціальне оточення, впливати на поведінку інших і спрямовувати її за допомогою порад, переконань або інструкцій, наказів; спонукати інших діяти згідно з їхніми власними потребами та почуттями; схилити до співпраці; переконувати інших у власній правоті [42].

Ці дії належать до певного типу – організувати, переконувати, керувати, вмовляти, управляти, організувати, навчати, завойовувати,

управляти, ставити умови, судити тощо. На думку А. Орлова, сферу мотивації можна інтерпретувати в термінах центрування. На його думку, особистісна центруваність фахівця (егоїстична, бюрократична, конфліктна, авторитарна, когнітивна, альтруїстична, гуманістична) є невід'ємною і системною характеристикою діяльності. Характер центрування, в даному випадку, визначає стиль, настанови, соціальну перцепцію експерта в тій чи іншій галузі знань [38].

Мотиви – це насамперед властивість суб'єкта, вони можуть проявлятися як унікальні та глибокі переживання. Це не завжди може бути очевидним для оточуючих, але якщо мотиви спрямовані на добро і тим паче на розвиток особистості, то деякі суб'єктивні речі не завадять людині стати гарним фахівцем та ділитися своїми здобутками з іншими, незважаючи на примхи сучасного суспільства [41].

Ми вважаємо, що формування ціннісного ставлення у майбутніх педагогів до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи, доцільно визначати як систему методів та засобів освітнього впливу на студента, що здійснюється в аудиторній діяльності з метою розвитку навичок самомотивації, самоконтролю, самоосвіти, самооцінки.

Другою дидактичною умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ми пропонуємо розвиток професійного мислення студентів за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку. Питання розвитку мисленнєвої активності людини належать до найбільш важливих у психології. Їх вивчення і дослідження має досить суттєве теоретичне й практичне значення.

Суспільні відносини, що складаються в наші країні внаслідок економічних, політичних, правових та ін. перетворень, вимагають формування відповідного типу особистості, якій притаманні такі особливості розумової діяльності як: системність знань, активність, гнучкість і самостійність розуму. У зв'язку з цим набуває актуальності питання підготовки ініціативних, творчих майбутніх педагогів з розвинутим професійно-педагогічним мисленням.

Професійно-педагогічне мислення – це «таке мислення, яке уможлиблює проникання в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналіз власної діяльності, відшукування наукового обґрунтування успіхів і невдач, передбачення результатів роботи» [43].

Формування професійно-педагогічного мислення нерозривно пов'язано з такою мислинговою операцією, як порівняння. Адже розвиток мислення студента, зокрема розвиток вміння порівнювати, є важливим з огляду на одну з ідей педагогічної психології – єдність навчання, розумового розвитку та виховання особистості. Без повноцінного розумового розвитку не може сформуватися різнобічно розвинута особистість.

У становленні когнітивного інтелекту студента беруть участь і зміст знань, і ті розумові вміння, якими він оволодіває у закладі вищої освіти, засвоюючи та застосовуючи їх на практиці. Озброюючи студента вміннями розумової діяльності, зокрема, вмінням порівнювати, ми сприяємо тим самим формуванню успішного майбутнього педагога.

У науковій літературі дається таке визначення: «Порівняння – зіставлення об'єктів з метою з'ясування рис подібності чи відмінності між ними (або того чи іншого разом). Порівняння є найважливішою передумовою узагальнення й відіграє велику роль в умовиводах. Судження, що висловлюють результат порівняння, служать меті розкриття понять про об'єкти, які порівнюємо; в цьому відношенні порівняння виступає в ролі прийому, що доповнює, а інколи й заступає визначення» [44].

Порівняння є елементарним процесом, з якого починається пізнання навколишнього світу. Звідси і його роль і значення для навчання, про що неодноразово нагадував К. Ушинський: «Порівняння є основа будь-якого розуміння й будь-якого мислення, – писав він. – У дидактиці порівняння повинно бути основним прийомом. Щоб зрозуміти предмет, відрізнити від дуже схожих з ним предметів і знайти схожість з дуже віддаленими від нього предметами, тільки тоді ви з'ясуєте для себе всі суттєві ознаки, а це означає – зрозумієте предмет» [45].

Порівняння має свій предмет, свою мету та передбачає свої шляхи реалізації в процесі професійної підготовки. Предметом порівняння виступають об'єкти реальної дійсності, якості, ознаки, а також факти, явища, процеси.

Порівняння завжди відбувається під певним кутом зору. Порівняння використовують для систематизації й класифікації понять, адже це дає змогу співвіднести невідоме з відомим, пояснити нове через вже наявні поняття і категорії. Цей прийом можна використовувати на всіх етапах пізнання в процесі навчання: при сприйманні та усвідомленні нового, його узагальненні та систематизації. Роль порівняння в пізнанні не варто переоцінювати, оскільки воно, як правило, має поверховий характер, відображаючи лише перші етапи дослідження. Водночас порівняння є передумовою для проведення аналогії.

Порівняння за ступенем повноти може бути повним та частковим. Якщо під час порівняння необхідно встановити як подібність, так і відмінність, то це буде повне порівняння. Часткове порівняння вимагає з'ясування лише схожості чи відмінності. Порівняння відрізняються й за способами їх здійснення. Вони можуть бути паралельними, послідовними або віддаленими в часі. Паралельним буде порівняння матеріалу, який вивчається синхронно, наприклад, порівняння знань з психології та педагогіки (аналіз уроків, етапи пізнавальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці тощо). Послідовним є порівняння фактів, явищ, якостей, процесів, які вивчаються хронологічно. Віддаленим вважається порівняння об'єктів, що вивчалися на різних заняттях упродовж значного періоду.

Необхідною умовою порівняння є вміння виділяти суттєві ознаки предметів, явищ, саме цьому навчаються студенти під час професійної підготовки в закладах вищої освіти. Суттєва ознака – це ознака, що належить предмету за всіх його умов, без якої даний предмет існувати не може [46].

Для вірного визначення суттєвих ознак предметів чи явищ необхідно мати повні знання про них, оскільки суттєві ознаки можуть бути з'ясовані тільки в системі з іншими. Ще одна необхідність – це систематичне використання цього прийому та наближення спеціальних умов навчальної педагогічної діяльності до

практичної. З'ясувавши ознаки порівнюваних предметів, явищ, необхідно визначити підґрунтя цього порівняння. В цій якості можуть виступати лише такі ознаки, за якими явище чи подію правомірно співставити.

Для проведення цілеспрямованого порівняння, необхідно сформувати у студентів звичку додержуватися відповідного алгоритму:

- 1) з'ясуйте мету порівняння;
- 2) перевірте, повноту знань стосовно явищ, процесів, фактів, які необхідно порівняти;
- 3) виділіть усі ознаки й знайдіть основу для порівняння;
- 4) знайдіть схоже та відмінне;
- 5) зробіть висновки.

Діючи за цим правилом-орієнтиром студенти вчать ся діяти послідовно, логічно; міркувати; робити висновки та обґрунтовувати власну думку. Виділення

головного, порівняння неодмінно має закінчуватися висновками,

узагальненнями. Усе це не випадкове. Людина одержує велику кількість інформації і якби не здатність її до узагальнення, вона не змогла б у ній орієнтуватися. Ця категорія в логіці вважається однією з головних мислительних

операцій, за допомогою якої здійснюється виділення суттєвих ознак, що

належить цілому класу предметів [46]

Узагальнення – складний прийом розумової діяльності, який передбачає вміння аналізувати явища, виділяти головне, абстрагувати, порівнювати. Саме

тому в практиці навчання спочатку й відпрацьовуються ці структурні компоненти прийому. Об'єктом узагальнення можуть бути добре відомі

студентам, схожі між собою властивості предметів, факти, події та ознаки, зв'язки та відношення, процеси. Метою узагальнення є повноцінне засвоєння та

використання знань на рівнях стандартних операцій, аналітико-синтетичному та творчому. За особливостями пізнавальної діяльності розрізняють два типи

узагальнення: емпіричне та теоретичне. Емпіричне узагальнення здійснюється в порівнянні зовнішніх, безпосередньо даних ознак з метою виділення загальної

ознаки. Реалізується воно у спосіб підведення конкретних видових понять під більш загальні (родові) [47].

Теоретичне узагальнення здійснюється на підставі аналізу, синтезу, абстрагування. Під час таких операцій виділяється суттєве, яке ми відділяємо від несуттєвого. На основі цього здійснюється теоретичне узагальнення, яке відбувається діалектичним шляхом, коли явища розглядаються в розвитку, взаємозв'язку та взаємозумовленості. Ці два типи й способи узагальнення не можна протиставляти. Теоретичне узагальнення необхідне для формування системи наукових понять та ідей.

На практиці студенти вчать формулювати емпіричні узагальнення, а від них переходять до теоретичних. Обидва типи узагальнення доцільні в освітньому процесі, але застосування кожного з них обумовлюється особливостями навчального матеріалу, його складністю. Узагальнення розрізняють не тільки за способом його здійснення, а й за обсягом.

Часткові узагальнення робляться на основі окремих фактів, явищ і властивостей. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні та групуванні об'єктів на основі однієї властивості (синкретичні асоціації). Прості зв'язки та взаємозалежності становлять основу курсових узагальнень. Складнішим є комплексне узагальнення, за якого низка об'єктів з різними підставами об'єднуються в єдине ціле. Підставою для тематичних узагальнень є окремі закономірності, ідея конкретного предмета [48].

Таким чином, реалізація другої дидактичної умови дозволяє суттєво вплинути на мотиваційну та когнітивну сферу майбутніх педагогів, тому що при цьому відбувається перевід знань та вмінь з зовнішнього (діяльнісного) у внутрішній (мисленнєвий, ціннісний) світ особистості, що, на нашу думку, сприятиме зародженню готовності до формування саморозвитку студента.

Третьою дидактичною умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ми пропонуємо моделювання професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку.

Формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку можливе лише тоді, коли освітні процеси вищих навчальних закладів ставлять студентів в умови, наближені до їхньої майбутньої практичної діяльності, що можливо за використання методів моделювання професійно орієнтованих завдань. І. Дичковська стверджує, що метою навчання є «формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у непередбачуваних виробничих ситуаціях, співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати» [49, с. 4-5].

Сучасні науковці-педагоги (І. Зязюн, В. Каплінський, Н. Кузьміна, В. Семиченко) називають моделювання найбільш ефективним методом занурення майбутніх фахівців у реальні умови професійної діяльності [50; 51; 52; 53]. Дослідники зазначають, що включення моделювання в освітній процес у виші допомагає побудувати «міст» між теоретичними знаннями та навичками і вміннями, які використовуватимуться майбутніми фахівцями в їхній професійній діяльності.

На наш погляд, моделювання професійних ситуацій, що стимулюють у студента вдосконалення організаційних та рефлексивних навичок, підвищують рівень самостійності суджень та впевненість у власних силах сприятимуть формуванню готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Зокрема, моделювання суттєво підвищує рівень творчої активності студентів, підштовхуючи їх до пошуку більш нестандартних вирішень професійних ситуацій.

Дослідники зазначають, що впровадження в освітній процес закладу вищої освіти такої форми навчання, як моделювання, сприяє розвитку у студентів трьох видів діяльності:

– відтворювальна діяльність, що виражається в спрямованості студента на розуміння суті процесів, запам'ятовування, відтворення знань, оволодіння навичками за запропонованою моделлю;

– інтерпретаційна діяльність, що виражається в прагненні студента оволодіти сенсом навчального матеріалу; встановленні зв'язків між знаннями, отриманими під час вивчення предметів різного спрямування; опануванні інструментами розв'язання проблем у нестандартних умовах;

– творча активність, що виражається в прагненні до самостійного пошуку нестандартних шляхів вирішення проблемної ситуації; активізація творчих інтересів студента [54, с. 132-133].

У перекладі з латинської слово «modulus» означає «зразок, норма, міра».

Однак єдиного трактування цього поняття не існує. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав нам змогу виокремити такі трактування поняття «модель»: це зразок для копіювання та наслідування; це певний вид штучно створеної конструкції; це уявлення про реальний об'єкт, що відображає його основні риси та характеристики.

З погляду філософської думки, модель розуміють як уявну або реалізовану матеріальну систему, що відтворює об'єкт вивчення таким чином, що її вивчення дає змогу краще зрозуміти цей об'єкт, формуючи у свідомості здобувачів освіти «поняття-уявлення, поняття-пізнання і поняття-репродукції». У педагогіці поняття «модельовання» розглядається в різних контекстах. У найширшому сенсі модельовання належить до деякого загального аспекту когнітивного процесу. Воно враховує той факт, що осягнення будь-якого явища або процесу можливе тільки при побудові уявної когнітивної моделі. У цьому контексті модельовання – це осягнення нового [54].

На наш погляд, правильніше визначати модельовання як процес пізнання, в якому реальне явище або об'єкт дійсності відтворюється в іншому штучно створеному об'єкті або явищі.

З погляду педагогічних завдань зручно сказати, що модель – це штучно створена викладачем система, яка відтворює елементи, параметри, властивості та компоненти реального об'єкта, відкриваючи тим самим нові можливості для вивчення цього об'єкта учнями.

Об'єктами моделювання в педагогіці можуть бути діяльність, поведінка, процес спілкування і навіть сама особистість. О. Кравчук зазначає, що модель дає вчителю унікальну можливість – створити штучний об'єкт, який може дати учням інформацію про реальний об'єкт [55].

Моделювання проблемних ситуацій може дати змогу майбутнім учителям поставити себе на місце реального фахівця, оцінити власні здібності у розв'язанні проблемних ситуацій та продемонструвати готовність до професійного особистісного розвитку.

О. Власенко стверджує, що замінити реальний об'єкт на штучний можна тільки за наявності схожості та відповідності між створеною моделлю та реальністю: «Модель виконує свою роль тільки тоді, коли чітко визначено ступінь відповідності об'єкту. Вивчаючи модель, схожу на досліджуваний об'єкт реальності, ми отримуємо нові знання про цей об'єкт» [56, с. 90]. Ми підтримуємо це твердження, оскільки неправильне відтворення моделі може призвести до спотвореного уявлення студентів про специфіку майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення підходів до класифікації моделей дало нам змогу виокремити такі види моделей залежно від типу вираження моделі

– матеріальні моделі або ті, що представляють фізичний устрій конкретного реального об'єкта;

– образні моделі або ті, які існують у вигляді ідеалізованого представлення об'єкта;

– знакові моделі, або ті, які виражені в графічній формі (формули, малюнки, графіки).

На наш погляд, педагогічне моделювання професійних ситуацій, може містити елементи всіх цих типів моделей.

Підбиваючи підсумок, можна виокремити необхідні умови для ефективного моделювання професійно-орієнтованих ситуацій:

1) моделювання професійно орієнтованих ситуацій має здійснюватися з використанням активних методів навчання (групові вправи, розбір конкретних ситуацій, рольові ігри);

2) професійно орієнтована модель має включати елементи проблеми, розв'язання якої потребує мобілізації готовності до професійного розвитку особистості;

3) моделювання має проводитися таким чином, щоб студенти почувалися вільно, використовуючи власний суб'єктивний досвід під час розв'язання проблемних ситуацій

4) викладач має створити умови для вільного висловлення студентами своїх думок, почуттів і переживань, які супроводжуватимуть процес розв'язання проблемної ситуації

Розуміння важливості застосування навичок взаємодії для майбутніх педагогів привело нас до використання інтерактивних форм навчальної роботи, які передбачають активну взаємодію студентів у процесі моделювання. В. Ягодникова зазначає, що такі форми роботи дають змогу не тільки розвинути розуміння суті проблеми, а й активізувати її емоційне сприйняття [57, с. 300].

Можемо зазначити, що реалізація третьої дидактичної умови сприятиме розвитку морально-вольової та організаційної сфери майбутнього педагога.

Таким чином, обґрунтовані та визначені дидактичні умови зумовлюють зміст, форми і методи навчання майбутніх педагогів та повинні застосовуватися з першого курсу протягом всього освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Висновки до першого розділу

Проаналізовано наукові джерела за темою дослідження. Уточнено сутність поняття «готовність до професійного саморозвитку майбутнього педагога».

Надано структуру, визначено та охарактеризовано компоненти цього поняття.

Теоретично обґрунтовано дидактичні умови формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів під час професійної підготовки.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ2.1. Формування ціннісного ставлення у майбутніх педагогів до
професійного саморозвитку під час аудиторної роботи

Першою дидактичною умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку стало формування у них ціннісного ставлення до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи. Перша дидактична умова впроваджувалася в процесі викладання різних курсів гуманітарного циклу кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України на дисциплінах: «Педагогіка вищої школи», «Лідерство в освіті», «Основи наукових досліджень в педагогіці», «Історія педагогіки та розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах», «Керівник закладу освіти», «Дистанційна освіта», «Методика навчання сільськогосподарських дисциплін». Саме ці дисципліни викладаються при підготовці майбутніх педагогів на першому курсі.

Для поглиблення усвідомлення майбутніми педагогами значення професійного саморозвитку для успішної побудови педагогічної кар'єри використовувався комплекс навчальних методів, серед яких: лекція, опитування, диспут, бесіда.

Лекція була присвячена двом видатним педагогам України – Константину Ушинському та Івану Зязюну. Кожен з видатних викладачів досягли успіху не тільки у вітчизняній педагогіці, а й у світовій педагогічній науці. На прикладі цих двох відомих педагогів розкривалися закономірності саморозвитку у фахівців в галузі педагогіки, при цьому особливу роль в лекції виділялось ціннісному ставленню педагогів до професійного саморозвитку.

На лекції наводилась інформація про саморозвиток видатних педагогів-науковців, про їх особистісні характеристики, згадки інших відомих діячів про них та роль саморозвитку в досягненні успіху у цих особистостей.

Після лекції майбутні педагоги були запрошені до участі в дискусії, їм було запропоновано розділитися на три групи для обговорення теми «Що означає професійний розвиток особистості в роботі сучасного вчителя?». У контексті цієї теми було розглянуто такі твердження:

- Що означає успіх у роботі педагога (результати, визнання, слава, гроші)?
- Чи може відбутися викладач без професійного саморозвитку?

– Чи повинен педагог вчити методам професійного саморозвитку своїх студентів?

– Чи повинен викладач замислюватися про наслідки своїх дій для оточуючого світу?

У всіх групах один зі студентів був призначений ведучим. Ведучий мав визначити два полярні твердження, пов'язані з темою, обраною для дебатів. Наприклад: «Твердження 1: Гроші – єдине мірило успіху сучасного педагога», «Твердження 2: Історичне визнання наукових досягнень – єдине мірило успіху сучасного педагога».

Ці твердження на окремих папірцях наосліп розподілялися між іншими двома учасниками трійки, які мали довести отримане твердження.

Диспут проходив у три етапи: аргументація, контраргументація, запитання і відповіді сторін. На підготовку аргументів та запитань протилежній стороні відводилось 10 хвилин.

Студенти мали за короткий час придумати аргументи та сформулювати їх так, щоб вони виглядали переконливо та вагомо. Загальний час дебатів становив 30 хвилин. За результатами дебатів учасник, що був ведучим, визначав переможця, який зумів довести свою точку зору.

Після закінчення дебатів у міні-групах відбулася загальна дискусія у формі бесіди. Студенти розповідали: 1) які висловлювання переважали; 2) які аргументи були найбільш переконливими; 3) які елементи невербального

спілкування допомагали учасникам довести свою точку зору, а які, навпаки, заважали; 4) що було найскладнішим під час підготовки аргументів; 5) що було найскладнішим під час визначення переможців дебатів.

Після спільного обговорення група визначила «універсальні поради» щодо підготовки до дебатів.

Під час лекцій, дискусій та бесід майбутні педагоги отримали величезну кількість багатогранної інформації, яка може залишитися в їхній пам'яті лише як набір цікавих фактів. Для того щоб ця інформація вплинула на сприйняття важливості професійного саморозвитку для досягнення успіху майбутніми педагогами, було влаштоване письмове опитування, що ставило на меті систематизацію отриманих знань та навичок.

Під час опитування студентів попросили оцінити важливість професійного особистісного розвитку у викладацькій діяльності. Після завершення оцінювання студенти мали обґрунтувати свою оцінку, написавши підсумковий висновок. Така форма роботи була спрямована на те, щоб спонукати майбутніх педагогів переосмислити значення професійного саморозвитку в роботі сучасного педагога загалом.

За результатами бесіди було організовано дискусію на тему «Чи мають професійні досягнення для педагога бути важливішими за матеріальне благополуччя?».

Під час дискусії майбутні вчителі зрозуміли, що універсально правильних відповідей на такі запитання не існує, для кожної людини вони дуже різні. І кожен майбутній фахівець у галузі педагогіки має глибоко усвідомлювати власні ціннісні орієнтації, слідувати їм і розуміти, до яких соціальних наслідків можуть призвести його дії.

Можемо зазначити, що комплекс заходів, проведених під час реалізації першої дидактичної умови, спонукає майбутніх педагогів до рефлексії та обдумування значення професійного саморозвитку для досягнення особистого та професійного успіху, суспільного добробуту, розвиває мотиваційний,

когнітивний та морально-вольовий компонент саморозвитку особистості студента.

2.2. Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку

Другою дидактичною умовою формування готовності майбутніх фахівців в галузі педагогіки до професійного саморозвитку ми пропонуємо розвиток професійного мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку.

Друга дидактична умова реалізовувалася в процесі впровадження спецкурсу «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів» за допомогою інтерактивних методів навчання у викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Розглянемо методичні особливості спецкурсу «Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів».

Мета й основне завдання спецкурсу – дати змогу студентам зрозуміти процес професійного саморозвитку, його ціннісну спрямованість і значущість у професійному становленні майбутніх фахівців у галузі педагогіки, закласти перші підвалини проектування та реалізації студентами власного професійного саморозвитку.

Система знань, що засвоюються студентами в рамках курсу, охоплює такі теми: теоретико-методологічні знання з різних галузей психолого-педагогічної теорії та практики, які розкривають основні та специфічні особливості професійного розвитку особистості та включають у себе

– аналіз понять, пов'язаних із поняттям «професійний саморозвиток»;

– аналіз основних і специфічних особливостей професійного саморозвитку майбутніх педагогів.

– висока працездатність, гнучкість розумових процесів, здатність до постійного пошуку, бачення проблем, прийняття нестандартних рішень;

– визначення ролі та місця професійного саморозвитку в професійній діяльності фахівця;

– закладання перших засад здатності проектувати та здійснювати власний професійний саморозвиток.

Спеціалізація зі спецкурсу «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів» забезпечила розв'язання завдань особистісного та професійного саморозвитку:

– узагальнити теоретичні знання, отримані студентами в курсах педагогічних і психологічних дисциплін, для того, щоб вони були готові до професійного саморозвитку;

– вивчити методологічні засади професійного становлення педагогів;

– виявити та визначити засади професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі педагогіки;

– формувати морально-психологічні якості особистості, що визначають ставлення до професійної діяльності та забезпечують успішний саморозвиток в сфері педагогіки;

– набути навички проектувати і здійснювати професійний саморозвиток.

Процес оволодіння системою теоретичних і практичних знань у царині професійного саморозвитку особистості передбачає подальший розвиток навичок під час педагогічної практики.

Під час опрацювання спецкурсу увага приділялася вмінню студентів співвідносити отриманий теоретичний матеріал із діяльністю щодо власного рівня професійного саморозвитку. Навчання студентів проводилося з використанням інтерактивних методів.

Цільова настанова «знати» реалізувалась на основі проведення лекцій, бесід, керування самостійною роботою майбутніх педагогів.

Цільова настанова «вміти» забезпечувалась під час переддипломної практики та під час аудиторних занять створенням відповідних педагогічних проблемних ситуацій, в яких відбувалась практична реалізація набутих знань.

Зміст лекцій охоплював найзагальніші теоретичні теми, які забезпечували цілісне розуміння основних питань професійного саморозвитку майбутніх педагогів і закладали методологічні та наукові засади для подальшої самостійної роботи.

Під час практичних занять у студентів розвивалися навички проектування та реалізації власного професійного саморозвитку; формувалася готовність до професійного саморозвитку. Самостійна робота майбутніх фахівців у галузі педагогіки, передбачена програмою, була спрямована на осмислення та інтерпретацію отриманих знань про професійний саморозвиток особистості. Такі заняття враховували ідеї індивідуалізації навчання, що забезпечує виконання відповідних індивідуальних творчих і проблемно-пошукових завдань.

За результатами спецкурсу «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів» було проведено анкетування, у якому студенти захвиляли свою програму професійного особистісного розвитку

Вивчення спецкурсу сприяло оволодінню студентами такими знаннями

– методологічні засади процесу професійного особистісного розвитку та різні підходи до його аналізу;

– структура та етапи професійного саморозвитку;

– умови професійного саморозвитку;

– методи самопізнання;

– методи розвитку позитивної самооцінки;

– високої оперативності, гнучкості розумових процесів, здатності до постійного пошуку, бачення проблем, прийняття нестандартних рішень;

– якостей особистості, що сприяють професійному саморозвитку та стримують його.

Метою даного спецкурсу був розвиток у студентів експериментальної групи таких навичок:

– скласти програму всебічного розвитку власної особистості
– провести самодіагностику для виявлення потреб і здібностей власної особистості, що є основою для професійного саморозвитку особистості;

– встановлювати контакти з майбутніми педагогами та викладачами в освітньому середовищі;

– розробити програму професійного особистісного розвитку на найближчі півроку.

Студентам експериментальної групи пропонувалось підготувати доклад, презентацію та виступити за наступними темами: «Теоретико-методологічний

аналіз процесу професійного саморозвитку»; «Концептуальні підходи до професійного саморозвитку майбутніх педагогів»; «Професійний саморозвиток і самопізнання»; «Професійний саморозвиток і самопізнання»; «Професійний

саморозвиток як професійно важливий процес людської діяльності»; «Умови професійного саморозвитку»; «Професійний саморозвиток і професійна

підготовка педагога». «Педагогічна платформа мрії майбутньої діяльності»;

«Розвиток професійного мислення майбутнього педагога як передумова готовності до його професійного саморозвитку»; «Реалізація інтерактивних

методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку у майбутніх педагогів».

Вивчення спецкурсу «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів» реалізовувалося за допомогою інтерактивних методів навчання, що

допомагали проявити навички до професійного саморозвитку за наступним планом:

1. Розробити програму професійного саморозвитку, в якій мають бути відображені результати короткого теоретичного аналізу професійної діяльності педагогів.

2. Виявити ефективність професійної діяльності фахівця в галузі педагогіки (її залежність від особистісних характеристик, рівня теоретичної та практичної підготовки фахівця тощо).

3. Виокремити напрямок розвитку професійного мислення та значення процесу професійного саморозвитку в професійному становленні майбутніх педагогів; якості особистості, що сприяють або перешкоджають професійному саморозвитку.

4. Описати результати самодіагностики для визначення індивідуально-особистісних особливостей і рівня професійного саморозвитку, самооцінки та рефлексивних здібностей, що допоможуть у професійній діяльності в якості вчителя.

5. Сформулювати висновки щодо виявлення «проблемних зон» і розроблення програми професійного саморозвитку на майбутнє.

Вивчення спецкурсу «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів» було пов'язано з вирішенням педагогічних завдань. Розв'язання педагогічної задачі студентами експериментальної групи проходило через низку етапів: аналіз педагогічної ситуації, висунування гіпотез щодо можливих шляхів розв'язання поставлених перед майбутнім педагогом завдань, прогнозування можливих шляхів і вибір найоптимальнішого для умов (педагогічної ситуації, що склалася), реалізація рішення й аналіз процесу реалізації та, за необхідності, коригування, після одержання результатів – ретроспективний аналіз досягнутого результату та порівняння із запланованим. Для формування у майбутнього фахівця в галузі педагогіки вмінь успішно розв'язувати педагогічні задачі аналіз курсу бажано проводити за трьома напрямками:

1) дидактично-виховний: розвиток особистості студента, формування його моральності, світогляду, становлення пізнавальної сфери;

2) методичний: аналіз уроку (обґрунтування цілей, змісту та організації відповідно до рівня підготовленості учнів, їхнього інтелектуального розвитку, вікових та індивідуальних особливостей);

3) проблемний: сучасний погляд на спільну діяльність у групі з двома учасниками: студентом (що дає йому цей курс у плані розвитку комунікативних навичок, особистісних і психологічних якостей) і викладачем (заняття є

інструментом розвитку його педагогічних навичок, особистісних якостей, комунікативних навичок, професійної рефлексії).

Психолого-педагогічний аналіз заняття має свої етапи, які відповідають формам діяльності, що їх майбутній педагог здійснює під час проведення уроків: підготовка, безпосереднє проведення уроку, аналітичний висновок та оцінка уроку самим студентом.

Студенти експериментальної групи обов'язково представляли результати своєї діяльності з саморозвитку, незалежно від того, були вони позитивними чи ні. Позитивні результати роблять майбутнього вчителя прикладом для наслідування, а негативні дають змогу проаналізувати помилки та намітити програму подальшого професійного розвитку, змінити траєкторію саморозвитку та завдання на шляху до досягнення мети. Презентація здійснювалася в різних формах: виступи на студентських форумах, публікації, звіти про отриманий досвід, участь у дискусіях, спілкування із зацікавленими особами тощо.

Таким чином, під час реалізації другої дидактичної умови майбутні педагоги були залучені до розвитку професійного мислення за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку. Реалізація другої дидактичної умови дозволяє розв'язати протиріччя між переважанням у вищій школі традиційних технологій та методів підготовки студентів у сфері фахової освіти і необхідністю переорієнтації на розвиток професійного мислення особистості майбутнього педагога, що передбачає впровадження інтерактивних методів навчання. Також використання цієї умови розвиває мотиваційний та когнітивний компонент професійного саморозвитку студента.

2.3. Моделювання професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку

Ефективному виконанню третьої дидактичної умови – моделюванню професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації

професійного саморозвитку сприяло використання сучасних педагогічних технологій з особливою увагою до проблем формування професійного саморозвитку майбутніх учителів: проблемне навчання, активне навчання, технології співпраці, ігрові технології, метод проєктів, метод дискусій, кейс-технології, ділові ігри (навчальні, виробничі, дослідницькі), аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, тематичні дискусії, круглі столи, ігрове проєктування, технології модульного навчання, технології дистанційного навчання, з особливою увагою до проблем побудови професійного саморозвитку майбутніх учителів.

При реалізації третьої дидактичної умови особливий акцент ми приділяли використанню такого методу активного навчання, що дозволяв моделювати професійно орієнтовані ситуації, які сприяли формуванню готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку: метод рольового моделювання конкретних ситуацій. Реалізація третьої дидактичної умови відбувалася на практичних заняттях при вивченні студентами експериментальної групи дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Лідерство в освіті», «Основи наукових досліджень в педагогіці», «Історія педагогіки та її розвиток», «Керівник закладу освіти», «Дистанційна освіта», «Методика навчання соціально-гуманітарних дисциплін».

У під час використання методу рольового моделювання конкретних ситуацій ми вирішили зосередитися на чотирьох типах ситуацій, що потребують мотиваційного впливу майбутнього педагога до професійного саморозвитку; когнітивних умінь професійного саморозвитку; прояву морально-вольових якостей для професійного саморозвитку; організаційних навичок до професійного саморозвитку.

Перед моделюванням ситуацій мотиваційного впливу до професійного саморозвитку студентам експериментальної групи було представлено лекційно-презентацію про способи самомотивації. Під час лекції-презентації студенти дізналися, які існують способи самомотивації та як їх правильно застосовувати.

По закінченню лекції-презентації студентам було запропоновано розділитися на пари та змоделювати ситуації за певною темою. Майбутнім педагогам з експериментальної групи було представлено різні ситуації для моделювання. У кожній із ситуацій учасники моделювання отримували інструкції щодо своїх персонажів. В інструкціях вказувався лише загальний напрямок створення моделі. Учасники мали наповнити модель змістом. Опис ситуацій та інструкції до них наведено в Додатку А [58].

За результатами розігрувань у групі студентів проводилася дискусія на тему: «Самотивація як інструмент формування готовності до професійного саморозвитку». Майбутні педагоги аналізували ситуації та робили висновки щодо важливості самотивації до професійного саморозвитку. Також здобувачі освіти експериментальної групи аналізували те, наскільки роль впливала на їх самотивацію до професійного саморозвитку.

Перед моделюванням ситуацій прояву когнітивних умінь до професійного саморозвитку студенти слухали міні-лекцію на тему: «Когнітивні уміння як передумова формування готовності до професійного саморозвитку». В рамках цієї лекції вони дізналися про основні форми та види когнітивних умінь, особливості придбання когнітивних умінь до професійного саморозвитку. Після лекції студентам експериментальної групи пропонувалося взяти участь у моделюванні ситуацій за даною тематикою. Кожен з майбутніх педагогів отримав опис ситуації, де умовою було проявити когнітивні уміння до професійного саморозвитку. Завдання студентів – програти ці ситуації та зробити аналіз цих ситуацій. Опис завдань та інструкції до них наведено у додатку А [58].

Моделювання прояву морально-вольових якостей для професійного саморозвитку також відбувалося через рольове розігрування. Моделюванню передувала лекція-дискусія «Розвинуті морально-вольові якості як необхідна складова саморозвитку особистості». Студенти експериментальної групи дізналися про мораль, цінності, види цінностей, загальнолюдські цінності, типи морального розвитку особистості, волю та вольові якості. Між логічними

частинами уроку майбутні педагоги висловлювали свою думку з таких питань: «Яким має бути моральне обличчя сучасного фахівця в галузі педагогіки?», «Які цінності важливі в сучасному світі?», «Які цінності для мене найважливіші?», «Які цінності для мене найважливіші?», «Які цінності в педагогіці найважливіші?», «Наведіть приклад моральних якостей. Чому вони важливі для професійного саморозвитку педагога?», «Наведіть приклад вольових якостей. Чому вони важливі для професійного саморозвитку викладача?», «Визначте особливості морально-вольових якостей».

Наприкінці лекції-дискусії студентам експериментальної групи було запропоновано в парах змоделювати розробку ситуацій для прояву морально-вольових якостей для професійного саморозвитку в майбутніх педагогів. Опис ситуацій та інструкції до них наведено в Додатку А. [58].

За результатами моделювання студенти представляють свої рішення однокурсникам. Проводиться загальна дискусія за темою «Як морально-вольові якості впливають на готовність до саморозвитку майбутніх педагогів».

Особливу увагу було приділено моделюванню ситуацій для формування у студентів організаційних навичок для професійного саморозвитку. На початку моделювання майбутнім учителям з експериментальної групи було прочитано міні-лекцію на тему «Організаційні навички як основа професійного саморозвитку». На цьому занятті було пояснено основні принципи організації, що сприяють професійному саморозвитку особистості.

Для проведення моделювання студентам було запропоновано розділитися на дві команди та проаналізувати проблемну ситуацію, пов'язану з організацією роботи майбутніх педагогів для їхнього саморозвитку. Опис ситуацій та інструкції до них наведено у додатку А [58].

Також під час виконання третьої дидактичної умови, при вивченні розроблених і впроваджених в освітній процес дисциплін: «Педагогіка вищої школи», «Лідерство в освіті», «Основи наукових досліджень в педагогіці», «Історія педагогіки та її розвиток», «Керівник закладу освіти», «Дистанційна освіта», «Методика навчання соціально-гуманітарних дисциплін», було

використано форму навчання, яка дає студенту можливість змоделювати повноцінний урок тривалістю одну академічну годину. На цьому уроці за заздалегідь визначеною темою майбутній педагог виступав у ролі лектора і мав поєднувати матеріал курсу з інтерактивними методами навчання, причому інтерактивні методи навчання мали охоплювати щонайменше 80% уроку.

На цих уроках основна увага приділялася взаємодії студентів як із предметною галуззю, так і один з одним. При цьому студенти можуть і повинні займати домінуючу позицію, а роль викладача полягає в тому, щоб спрямовувати їхню роботу для досягнення основних цілей ігрового заняття. Даний метод не тільки сприяє оптимальному засвоєнню нового і закріпленню старого матеріалу, оскільки студенти стають суб'єктами освітнього процесу, їм легше зрозуміти й запам'ятати навчальний матеріал, а й дана форма занять спрямована на забезпечення готовності майбутніх педагогів до саморозвитку за рахунок взаємного впливу студентів на інших членів колективу, а їхні дії сприяють зміні та формуванню в самого студента системи форм мислення і поведінки.

За результатами моделювання професійно орієнтованих завдань, що вимагають від майбутніх педагогів прояву мотиваційного впливу, когнітивних умінь, морально-вольових якостей, організаційних навичок, у студентів групи спостерігалось:

- підвищення інтересу до формування готовності до професійного саморозвитку;
- зацікавленість у готовності до професійного саморозвитку;
- підвищення рівня професійного саморозвитку;
- здатність до розуміння суті професійного саморозвитку;
- здатність до розуміння складності та багатогранності феномену професійного саморозвитку;
- здатність до аналізу самотивації, самоорганізації та саморозвитку.

Таким чином, у процесі реалізації третьої дидактичної умови – моделювання професійно орієнтованих завдань спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку – використовувався основний метод активного навчання: метод рольового розігрування конкретних

ситуацій. При використанні цієї умови розвиваються мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий та організаційний компоненти особистості студента.

Висновки до другого розділу

Виявлено, що формування у майбутніх педагогів під час аудиторної роботи в НУБіП України ціннісного ставлення до професійного саморозвитку спонукає студентів експериментальної групи до рефлексії та обдумування значення професійного саморозвитку для досягнення особистого і професійного успіху, розвиває у них мотиваційний, когнітивний та морально-вольовий компонент професійного саморозвитку особистості.

Зазначено, що розвиток професійного мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку в НУБіП України дозволяє розв'язати протиріччя між переважанням у вищій школі традиційних технологій та методів підготовки студентів у сфері фахової освіти і необхідністю переорієнтації на розвиток професійного мислення особистості майбутнього педагога, що передбачає впровадження інтерактивних методів навчання. Також за допомогою цієї умови розвивається мотиваційний та когнітивний компонент професійного саморозвитку студента.

Таким чином, у процесі реалізації третьої дидактичної умови – моделювання професійно-орієнтованих завдань спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку – використовувався основний метод активного навчання: метод рольового розігрування конкретних ситуацій.

Підкреслено, що під час моделювання професійно орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку, використовувався основний метод активного навчання: метод рольового розігрування конкретних ситуацій, що сприяло розвитку мотиваційного,

когнітивного, морально-вольового та організаційного компонентів особистості студента.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

3.1. Організація педагогічного експерименту

З метою перевірки ефективності обґрунтованих та визначених у дослідженні дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку нами було організовано педагогічний експеримент, який проходив в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, на Гуманітарно-педагогічному факультеті, кафедрі педагогіки, в навчальних групах ПВШ-22001м та ІКТО-22001м протягом 2022–2023 навчального року.

Для проведення нашого дослідження були застосовані такі методи:

1. Метод спостереження. Метою цього методу було вивчення особливостей формування готовності майбутніх учителів до професійно-особистісного саморозвитку під час педагогічної діяльності, що відбувається в освітньому процесі під час аудиторних занять в університеті. Під час організації спостереження ми керувалися принципами систематичності та плановірності, які передбачають комплексне та регулярне фіксування дій, ситуацій і процесів.

2. Бесіди зі студентами для уточнення необхідних експериментальних даних.

3. Анкетування та тестування студентів з метою:
– вивчити ставлення студентів до професійного саморозвитку та використання навичок професійного саморозвитку в майбутній діяльності вчителя;

– виявити компоненти готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку, з'ясувати ступінь готовності студентів університету до професійного саморозвитку;

– вивчити вподобання, прагнення, особистісні та професійні запити майбутніх учителів у зв'язку з формуванням готовності до професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки;

– визначити рівень умінь і навичок, необхідних для формування готовності до професійного саморозвитку в майбутніх педагогів;

– дослідження показників мотиваційної, когнітивної, морально-вольової та організаційної сфер особистості майбутнього педагога;

– вивчення рівня сформованості умінь, навичок, особистісних якостей, що входять до структури готовності до професійного саморозвитку здобувачів освіти в педагогічній галузі, що навчаються у НУБіП України.

4. Метод опитування з метою виявлення у студентів рівня знань, необхідних для формування та становлення готовності до професійного саморозвитку.

5. Педагогічний експеримент із перевірки ефективності розроблених дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку в процесі професійної підготовки.

6. Методи математичної статистики для порівняння характеристик учасників констатувального та контрольного етапів експерименту з метою перевірки достовірності результатів, отриманих у ході експериментальної роботи.

Експеримент проводився з дотриманням відповідних принципів, таких як принцип цілісного вивчення особистості майбутнього педагога, добровільність участі учасників у дослідженні, комплексне використання методів дослідження та інші.

В експерименті брали участь 37 студентів магістрантів.

Етапи експерименту відбувалися в традиційній для педагогічного дослідження послідовності: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту вирішувалися такі завдання:

1. Визначити критерії, за якими вимірюватиметься рівень готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

2. Провести аналіз рівня готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку та визначено його характеристики.

3. На основі визначених методик провести психолого-педагогічну діагностику сформованості компонентів готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

4. Визначити вихідний рівень готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Для розв'язання першого завдання було проведено аналіз довідкової та наукової психолого-педагогічної літератури за критеріями, що використовуються в педагогічному експерименті. Отримані результати свідчать про неоднозначність і певну варіативність підходів до трактування цих понять.

У тлумачному словнику української мови «критерій» визначено як «засіб судження, ознака, за якою здійснюють оцінювання, опис або класифікацію чого-небудь: міра оцінки» [59, с. 588]. На думку В. Яременка та Є. Сліпущке, критерій – це підстава для оцінювання або класифікації деякої сукупності об'єктів [60, с. 211].

На основі аналізу педагогічної літератури можна зазначити, що дослідники по-різному розуміють це поняття, і єдиного погляду на сутність явища не існує. Український науковець-педагог В. Курило визначав поняття «критерій» як «сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [61, с. 35].

Виходячи з нашого дослідження, ми розглядаємо критерії як якості, властивості та ознаки досліджуваного об'єкта, які дають змогу оцінити його стан, рівень функціонування та розвитку, що є загальноприйнятим у сучасних педагогічних дослідженнях [62].

Ступінь прояву того чи іншого критерію виражається певними показниками. Під показниками розуміють кількісні та якісні характеристики

формування якостей, властивостей, характеристик досліджуваного об'єкта, тобто ознаки сформованості того чи іншого критерію.

На думку Г. Макарової, до критеріїв висуваються такі вимоги:

1) Критерії мають бути відображені набором показників, через аналіз рівня прояву яких можна зробити висновок про вираженість даного критерію;

2) Критерії мають відображати динаміку досліджуваної якості в часі та просторі;

3) Найефективнішим підходом є введення як основного критерію фундаментальної характеристики, що дає змогу тому, хто навчається, перейти на вищий рівень [63].

Вирішивши обрати як основний критерій вимірювання процесу переходу від низького до високого рівня готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, ми поставили основним завданням дослідження визначення рівнів розвитку і взаємозв'язку особистісних характеристик студента з рівнем готовності до професійного саморозвитку. Такий підхід забезпечив перехід від показників кількісного аналізу до показників якісного аналізу.

Підґрунтям для визначення критеріїв, показників і рівня готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку є праці Л. Грень, С. Резнік,

О. Романовського та ін. Так, на думку О. Романовського, критерії психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності мають відображати: розвиток когнітивно-інтелектуального компонента, аналітико-рефлексивного, мотиваційного, емоційного, практичного [64, с. 276]. Викладаючи критерії

змістовного оцінювання рівня сформованості вмінь студентів, С. Резнік пропонує виокремлювати такі: організаційські, комунікативні, інтелектуальні вміння [65]. Л. Грень, яка досліджує формування спрямованості на успішність професійної діяльності у студентів технічних вишів, обрала критерії мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний і компетентнісний [66].

На наш погляд, основні критерії, що характеризують рівень готовності майбутніх педагогів до професійно-особистісного саморозвитку, доцільно

визначити як мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий та організаційний критерій. Усі критерії тісно взаємопов'язані та взаємозалежні.

Критерій мотиваційної сфери формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку містить такі характеристики: свідоме ставлення студентів до формування готовності до професійного саморозвитку, усвідомлення та прояв студентами умінь та навичок професійного саморозвитку у майбутній педагогічній діяльності, усвідомлення і розуміння студентами професійної відповідальності майбутнього фахівця педагогічної галузі. Рівень мотивації до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів визначається як:

високий, середній, низький.

Мотиваційний критерій передбачав вивчення ставлення студентів до професійного саморозвитку, їх прагнення стати професіоналами. Це визначалося за такими рівнями:

– Високий – позитивно-активне ставлення, що проявлялось в стійкій зацікавленості у професійному саморозвитку, вираженому в прагненні до самовиявлення та самореалізації в різних видах індивідуальної та групової педагогічної діяльності і на аудиторних заняттях;

– Середній – позитивно-пасивне ставлення, що проявлялось у нестійкій та ситуативній зацікавленості у професійному саморозвитку, слабкій схильності до самовиявлення та самореалізації в різних видах індивідуальної та групової педагогічної діяльності і на аудиторних заняттях під впливом зовнішніх умов;

– Низький – індиферентне або негативне ставлення, що проявляється у відсутності зацікавленості у професійному саморозвитку, відсутності вираженого прагнення до самопрояву в різних видах індивідуальної та групової педагогічної діяльності і на аудиторних заняттях.

Також мотиваційний критерій передбачав вивчення ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній професійній діяльності, що визначають професійні мотиви студентів (може проявлятися на таких рівнях як: високий – позитивно-активне, середній – позитивно-пасивне, низький – індиферентне або негативне ставлення).

Мотиваційний критерій передбачав визначення рівня мотивації до досягнення успіху у майбутніх педагогів (високий, середній, низький).

Когнітивний критерій формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку характеризує якість і обсяг знань студентів, володіння ними методами аналізу, синтезу, порівняння, їхні інтелектуальні уміння та практичні навички, що являють собою сукупність зовнішньо спостережуваних дій і вчинків, спрямованих на успішну професійну діяльність.

Когнітивний критерій передбачав вивчення рівнів:

– інформованість (знання про професійний саморозвиток, вимоги до особистісних якостей фахівця в галузі педагогіки – високі, середні, низькі);

– здатність розуміти й аналізувати чинники, пов'язані з формуванням професійного становлення майбутнього педагога в процесі професійної підготовки (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні);

– розвиненості необхідних груп умінь, до яких відносимо когнітивні навички (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні), вміння професійного саморозвитку (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні);

– здатності використовувати методи формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку для підвищення успішності професійної діяльності (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні);

– здатності до реалізації у поведінці стратегії та тактики професійного саморозвитку (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні).

Морально-воловий критерій сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку відрізняється певним рівнем розвитку індивідуально-психологічних рис людини, ділових якостей, що необхідні для здійснення успішної професійної діяльності викладача.

Морально-вольовий критерій передбачав вивчення рівнів:

– прояву (високий – стійкий, середній – ситуативний, низький – відсутній) у студента особистісних рис (розвинутої сили волі, цілеспрямованості, витримки, рішучості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я – концепції»)) [46];

– рівень сформованості (високий – достатньо сформовані, середній – недостатньо сформовані, низький – майже відсутні) у досліджуваних рефлексивних умінь.

Організаційний критерій передбачав вивчення рівнів:

– уміння організувати з найменшими витратами часу свій робочий день (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє);

– уміння планувати (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє);

– уміння швидко перелаштовуватись (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє);

– уміння змінювати розпорядок дня (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє);

– уміння здійснювати інформаційний пошук (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє);

– уміння працювати з літературою та користуватися інформаційними джерелами (високий – достатньо сформовано, середній – сформовано не повною мірою, низький – майже відсутнє).

Під час розв'язання другого завдання констатувального етапу експерименту ми використовували методику визначення рівня готовності майбутніх педагогів до професійно-особистісного саморозвитку за визначеними критеріями, дані якої зведені в Додатку Б, таблиця Б1.

У процесі розв'язання наступного завдання, з урахуванням зазначених критеріїв, ми виокремили три рівні готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку свідчить про те, що вони усвідомлюють необхідність професійного саморозвитку для досягнення успіху в майбутній діяльності. Студенти, яких віднесено до цього рівня, не тільки здатні уміло використовувати навички професійного саморозвитку, але й управляти власними діями та діями освітніх колективів, спрямованих на досягнення високих результатів.

Важливе місце серед ціннісних орієнтацій студентів на даному рівні професійного саморозвитку посідає їхня готовність до ролі відповідального педагога, що володіє певними морально-вольовими якостями та організаторськими здібностями. Ці майбутні педагоги прагнуть вести активне, продуктивне життя, пізнавати світ і себе, саморозвиватися, уміти будувати продуктивні стосунки з членами групи, що впливають один на одного, і разом прагнути до реальних змін і досягнення результатів у професійній діяльності.

Майбутні педагоги з високим рівнем підготовки до професійного саморозвитку демонструють розвинене ціннісне ставлення до професійного саморозвитку та можливостей його формування. Вони зацікавлені в саморозвитку в обраній професійній царині та прагнуть проявити себе в педагогічній діяльності. Студентів цього рівня вирізняють комплексні знання про професійний саморозвиток особистості, можливі шляхи його формування, морально-вольові якості та організаторські здібності педагога. Крім того, вони характеризуються добре розвиненими інтелектуальними, комунікативними, рефлексивними, організаторськими здібностями, а також морально-вольовими якостями. Вони відрізняються стійко високим рівнем розвинутої сили волі, цілеспрямованості, витримки, рішучості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я-концепції»).

Середній рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку характеризується ставленням студентів до себе як до особистості з високим рівнем усвідомленості значення професійного саморозвитку для майбутньої професійної діяльності фахівця педагогічної галузі, а також вираженим позитивно-пасивним ставленням до її формування. Такі студенти ситуативно, часто під впливом із зовні, виявляють інтерес до професійного саморозвитку, прагнення до самовияву, самореалізації в діяльності освітньої групи і спілкуванні. Майбутні педагоги цього рівня демонструють недостатньо ґрунтовні знання про професійний саморозвиток та його прояви, способи його формування. Інтелектуальні, когнітивні, організаційні, комунікативні уміння у них недостатньо сформовані.

Для студентів цього рівня характерні невпевненість у власних пріоритетах і довгострокових цілях, невпевненість у своїх силах і можливостях, недостатньо розвинені рефлексивні здібності. Морально-вольові якості, що входять до складу готовності до професійного саморозвитку, не завжди проявляються в цих студентів, одні з них фіксовані й систематичні, інші – спонтанні й ситуативні.

Низький рівень готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів може характеризуватися байдужим або негативним ставленням до професійного саморозвитку, повною відсутністю інтересу до професійного саморозвитку, низьким прагненням до самовираження, яскраво вираженою спрямованістю на уникнення невдач. Як правило, такі студенти мають нечіткі, поверхневі уявлення про професійний розвиток особистості та аспекти його формування, вони також мають низький рівень інтелектуальних, когнітивних, організаторських, комунікативних і рефлексивних умінь.

Силу волі, цілеспрямованість, витримку, рішучість, сміливість, працездатність, впевненість у своїх педагогічних силах, завзятість та наполегливість в досягненні поставлених цілей вони виявляють їх лише в рідкісних випадках, а рефлексивні навички практично відсутні. Характер потреб, мотивів і прагнень особистості студентів цього рівня не відповідає успішності в досягненні мети. Майбутні педагоги на цьому рівні не мають внутрішньої

цілісності як сукупності всіх особистісних якостей, що перебувають у гармонійному співвідношенні одна з одною.

Для визначення актуального рівня готовності до професійного особистісного розвитку було проведено психолого-педагогічну діагностику. Для проведення дослідження ми використовували такі методи.

1. Анкета з вивчення та аналізу сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Текст анкети розроблено С. Кузіковою «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» [67, с. 191-192]. Після обробки анкети на основі отриманих даних визначалися такі показники:

- «ставлення студентів до професійного саморозвитку»;
- «ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній діяльності»;
- «мотивація до досягнення професійного успіху у майбутніх педагогів».

2. Анкета з вивчення та аналізу сформованості морально-вольового компоненту готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Текст анкети розроблено нами і наведено у додатку В. Після обробки анкети на основі отриманих даних визначалися такі показники:

- «прояв у студента особистісних рис» (розвинутої сили волі, цілеспрямованості, витримки, рішучості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я- концепції»));
- «сформованість у досліджуваних рефлексивних умінь».

3. Анкета для діагностики організаційних здібностей у майбутніх педагогів. Текст анкети розроблено нами і наведено у додатку В. Після обробки анкети на основі отриманих даних визначалися такі показники:

- «уміння з найменшими витратами часу організувати свій робочий день»;
- «уміння планувати»;
- «уміння швидко перебудовуватися»;
- «уміння змінювати розпорядок дня»;

- «уміння здійснювати інформаційний пошук»;
- «уміння працювати з літературою та користуватися інформаційними джерелами».

4. Методика Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68].

Обраний тест дає можливість продіагностувати наявний рівень парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку за сьома факторами. Для нашого дослідження ми обрали чотири фактори: мотиваційний компонент; когнітивний компонент; морально-вольовий компонент; організаційний компонент.

Показники мотиваційного критерію готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку визначалися за такими шкалами картки самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності:

«ставлення студентів до професійного саморозвитку» – почуття обов'язку і відповідальності; допитливість; потреба в самопізнанні;

«ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній діяльності» – усвідомлення особистісного та суспільного значення неперервної освіти в педагогічній діяльності; наявність стійких пізнавальних інтересів в сфері педагогіки і психології; потреба у психолого-педагогічній самоосвіті;

«мотивація досягнення успіху у майбутніх педагогів» – прагнення до досягнення високих результатів у самоосвітній діяльності; місце психолого-педагогічної самоосвіти серед важливих видів діяльності; впевненість у собі.

Показники когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку визначаються такими шкалами карти самооцінки готовності до самоосвіти

- інформованість (знання про професійний саморозвиток особистості, вимоги до особистісних якостей педагога) – рівень загальних знань; рівень спеціалізованих знань;

– здатність розуміти й аналізувати чинники, пов'язані з формуванням професійного розвитку майбутнього педагога в процесі фахової підготовки, рівень психологічних знань і вмінь;

– розвиненість необхідних груп умінь, до яких відносимо когнітивні навички – рівень загальноосвітніх вмінь;

– здатність використовувати методи формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку для підвищення успішності професійної діяльності – рівень педагогічних знань і вмінь

– здатність до реалізації у поведінці стратегії та тактики професійного саморозвитку – рівень методологічних знань і умінь.

Показники морально-вольового критерію готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку визначалися за такими шкалами картки самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності:

– прояв у студента особистісних рис – позитивне ставлення до процесу освіти; критичність; самостійність; цілеспрямованість; воля; працездатність; вміння доводити розпочате до кінця; сміливість;

– сформованість у досліджуваних рефлексивних умінь – самокритичність.

Показники організаційного критерію готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку визначалися за такими шкалами картки самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності.

– «уміння з найменшими витратами часу організувати свій робочий день»
– уміння планувати свою роботу;

– «уміння планувати» – уміння планувати час;

– «уміння швидко перебудовуватися» – уміння перебудовувати систему діяльності;

– «уміння змінювати розпорядок дня» – уміння володіти різними прийомами;

– «уміння здійснювати інформаційний пошук» – уміння використовувати оргтехніку та банк комп'ютерної інформації;

– «уміння працювати з літературою та користуватися інформаційними джерелами» уміння працювати в бібліотеках, уміння орієнтуватися в класифікації джерел.

5. Методика «Оцінка комунікативних й організаторських здібностей особистості КОС-2 В. Синявського, Б. Федоришина» [69].

Ця методика була використана для діагностики соціального потенціалу особистості майбутнього педагога. Саме комунікативні навички є передумовою для формування в людини спрямованості на контакт з іншими людьми, інтересу до оточуючих, соціальної рефлексії, здібностей до сприйняття та емпатії. Усі ці характеристики в усіх їхніх проявах є обов'язковими для діяльності в галузі педагогіки. Велике значення мають також організаторські здібності, які виражаються в умінні ухвалювати самостійні рішення, проявляти навички професійного саморозвитку та планувати майбутню педагогічну діяльність. Для визначення показників організаторського компонента ми використовували цю методику.

3.2. Констатувальний етап експериментального дослідження

З метою забезпечення якості проведення педагогічного експерименту була сформована одна експериментальна група до якої увійшли 37 студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України, які навчаються на Гуманітарно-педагогічному факультеті, кафедри педагогіки, в навчальних групах ПВШ-22001м та ІКТО-22001м, з яких 20 чоловіків, 17 жінок; середній вік – 22,7 років. В цієї групі проводилася психолого-педагогічна діагностика на констатувальному етапі експериментального дослідження.

На констатувальному етапі експериментального дослідження згідно мотиваційного критерію було вивчено ставлення студентів до професійного саморозвитку, ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній діяльності, мотивація до досягнення успіху у

майбутніх фахівців в галузі педагогіки, потреби у саморозвитку, умови саморозвитку, механізми саморозвитку.

Для визначення перелічених показників під час професійної підготовки використовувались такі методи як: спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестування.

Визначення потреби у саморозвитку, умови саморозвитку, механізмів саморозвитку, що є елементами готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, у респондентів відбувалось за допомогою анкетування [70, с. 191-

192]. Високий рівень готовності до професійного саморозвитку за

диспозиційною характеристикою саморозвитку особистості С. Кузікової вказало 32,43% респондентів (12 студентів), середній – 56,76% (21 студент), низький – 10,81% (4 студента).

Також для оцінки сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм ми провели тестування за методикою Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68]. Результати дослідження наведено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівень парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку за мотиваційним компонентом

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Ставлення студентів до професійного саморозвитку	8	21,62	22	59,46	7	18,92
Ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній діяльності	6	16,22	30	81,08	1	2,7
Мотивація до досягнення успіху у майбутніх педагогів	9	24,32	22	59,46	6	16,22
Загальне значення рівня, %	20,72		66,66		12,62	

Рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм у майбутніх педагогів, який визначався як середнє арифметичне показників анкетування і тестування, викладено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Сформованість готовності до професійного саморозвитку за

мотиваційним критерієм, %		
Рівні		
Високий	Середній	Низький
26,57	61,71	11,72

На підставі викладеного вище можна зробити висновок про те, що за першим з визначених критеріїв стан готовності до професійно-педагогічного саморозвитку за мотиваційним критерієм у майбутніх педагогів не відповідає вимогам сьогодення.

Другим критерієм було визначено когнітивний критерій. На констатувальному етапі експериментального дослідження згідно когнітивного критерію було вивчено: обізнаність (знання щодо професійного саморозвитку, вимог до особистісних якостей викладача); здатність розуміти та аналізувати ті фактори, що пов'язані зі становленням професійного розвитку майбутнього педагога під час професійної підготовки; розвиненість необхідних груп умінь, до яких відносимо когнітивні навички; здатність використовувати методи формування готовності майбутніх фахівців в галузі педагогіки до професійного саморозвитку для підвищення успішності професійної діяльності; здатність до реалізації у поведінці стратегії та тактики професійного саморозвитку.

Для глибокої діагностики знань про готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку було використано метод усного та письмового опитування, що дає змогу отримати інформацію про глибину та широту уявлень студентів із цього питання. Результати дослідження показали, що 2,7% (1 студент) респондентів мають високий рівень знань, середній рівень демонструють – 45,95% (17 студентів), низький – 51,35% (19 студентів).

Такі результати є переконливим доказом недостатнього рівня знань щодо формування готовності до професійного саморозвитку у досліджуваних.

Окрім письмового та усного опитування дослідження показників когнітивного критерію проводилось за методами: спостереження, метод аналізу діяльності студентів під час навчального процесу в університеті. Також була використана методика Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68]. Ця методика дозволяє виявити рівень: загальноосвітніх знань, спеціальних знань, психологічних знань та умінь, загальноосвітніх вмінь, педагогічних знань і вмінь, методологічних знань і умінь, які зумовлюють становлення готовності до професійного саморозвитку майбутнього педагога під час професійної підготовки. Результати діагностування наведено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Парціальна готовності до професійно-педагогічного саморозвитку за когнітивним критерієм

Показники	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
обізнаність (знання щодо професійного саморозвитку, вимог до особистісних якостей викладача)	4	10,81	20	54,05	13	35,14
здатність розуміти та аналізувати ті фактори, що пов'язані зі становленням професійного розвитку майбутнього педагога під час професійної підготовки	10	27,03	12	32,43	15	40,54
когнітивні навички	4	10,81	12	32,43	21	56,76
здатність використовувати методи формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку для підвищення успішності професійної діяльності	13	35,14	17	45,95	7	18,91
здатність до реалізації у поведінці стратегії та тактики професійного саморозвитку	13	35,14	15	40,54	9	24,32
Загальне значення рівня, %	23,79		41,08		35,13	

Рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку за когнітивним критерієм у майбутніх педагогів, який визначався як середнє арифметичне показників опитування і тестування, викладено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Сформованість готовності до професійного саморозвитку за когнітивним

критерієм, %		
Рівні		
Високий	Середній	Низький
13,24	43,51	43,25

На підставі викладеного вище можна зробити висновок про те, що за когнітивним критерієм готовність до професійно-педагогічного саморозвитку у майбутніх педагогів сформовано слабо.

Третім критерієм було визначено морально-вольовий критерій. На констатувальному етапі експериментального дослідження згідно морально-вольового критерію було вивчено прояв у студента особистісних рис, що є складовими структури готовності професійного саморозвитку майбутніх педагогів (розвинутої сили волі, цілеспрямованості, витримки, рішучості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я-концепції»); сформованість у досліджуваних рефлексивних умінь. Для його вивчення ми використовували метод спостереження (за поведінкою студентів на аудиторних заняттях), метод аналізу продуктів навчальної діяльності студентів, тобто морально-вольових якостей, що становлять основу готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, анкетування та бесіди, методика Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68]. Рівні сформованості особистісно-рефлексивних якостей досліджувалися за допомогою авторської анкети Додаток В. Результати щодо виявлених студентами морально-вольових якостей та рефлексивних умінь в аудиторній діяльності представлено у таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Результати діагностики характеру виявлення студентами морально-вольових якостей та рефлексивних умінь, %

Якості і уміння	Характер виявлення		
	стійкість у виявленні	ситуативний	майже не виявляється
сила волі	18,92	56,76	24,32
цілеспрямованість	24,32	54,05	21,63
Витримка	27,03	45,94	27,03
Рішучість	24,32	45,94	29,74
Сміливість	35,14	40,54	24,32
Працездатність	32,43	56,76	10,81
впевненості у своїх педагогічних силах	8,09	56,76	35,13
завзятість та наполегливість в досягненні поставлених цілей	16,22	54,05	29,73
рефлексивні уміння	13,51	67,57	18,92
Середня оцінка характеру виявлення морально-вольових якостей та рефлексивних умінь, %	22,22	53,15	24,63

Такі дані дають підставу дійти висновку, що за цим показником характер виявлення студентами морально-вольових якостей, що належать до структури готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів, здебільшого ситуативний. Тільки у 22,22% студентів виявлено стійкий прояв морально-вольових якостей.

Для узагальнення оцінки того, як ці якості співвідносяться між собою у структурі готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів, ми використали методикку Н. Фетіскіна «Діагностика рівня наріцальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68]. Результат наведено у таблиці 3.6.

Аналізуючи результати, можемо дійти висновку, що прояв морально-вольових якостей студентами можна віднести більш до середнього рівня, це дає

підставу зазначити, що у майбутніх педагогів парціальна готовність до професійно-педагогічного саморозвитку за морально-вольовим компонентом не сформована.

Таблиця 3.6

**Парціальна готовність до професійно-педагогічного саморозвитку
згідно морально-вольового компоненту карти самооцінки**

Морально-вольові якості	Рівні готовності		
	високий	середній	низький
Позитивне ставлення до процесу навчання	32,43	54,06	13,51
Критичність	24,31	56,78	18,91
Самостійність	37,84	51,35	10,81
Цілеспрямованість	13,51	62,18	24,31
Воля	8,11	75,67	16,22
Працездатність	21,63	59,46	18,91
Уміння доводити розпочате до кінця	5,4	64,86	29,74
Сміливість	18,91	62,18	18,91
Самокритичність	5,4	59,46	35,14
Середнє значення рівня готовності, %	18,61	60,66	20,73

Рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм у майбутніх педагогів, який визначався як середнє арифметичне показників анкетування і тестування, викладено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Сформованість готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм, %

Рівні		
Високий	Середній	Низький
20,41	56,90	22,69

Зазначимо, що високий рівень готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм виявлено лише у 20,41 % респондентів, що підкреслює слабку сформованість готовності за цим критерієм.

Четвертим критерієм було визначено організаційний критерій. На констатувальному етапі експериментального дослідження згідно організаційного критерію було вивчено: уміння з найменшими витратами часу організувати свій робочий день, уміння планувати, уміння швидко перебудовуватися, уміння змінювати розпорядок дня, уміння здійснювати інформаційний пошук, уміння працювати з літературою та користуватися інформаційними джерелами. Для його дослідження використовувались метод спостереження, метод аналізу продуктів навчальної діяльності студентів, а саме – організаційних здібностей, які є базою для формування готовності професійного саморозвитку у майбутніх педагогів, анкетування, бесіди, методика Н. Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68] та методика «Оцінка комунікативних й організаторських здібностей особистості КОС-2 В. Синявського, Б. Федоришина» [69].

Рівні сформованості організаційних здібностей досліджувалися за допомогою авторської анкети Додаток В. Результати щодо характеру виявлених респондентами організаційних здібностей в аудиторній діяльності представлено у таблиці 3.8.

Аналізуючи результати можемо дійти висновку, що характер виявлення організаційних здібностей, що належать до структури готовності професійного саморозвитку майбутніх педагогів, здебільшого ситуативний. Тільки у 9,9 % студентів виявлено стійкий прояв організаційних здібностей, що належать до структури готовності до професійного розвитку майбутніх фахівців в галузі педагогіки.

Таблиця 3.8
Результати діагностики характеру виявлення студентами організаційних здібностей, %

Якості і уміння	Характер виявлення		
	стійкість у виявленні	ситуативний	майже не виявляється
уміння з найменшими витратами часу організувати свій робочий день	5,40	62,17	32,43
уміння планувати	8,10	64,87	27,03
уміння швидко перебудовуватися	18,91	70,28	10,81
уміння змінювати розпорядок дня	8,10	67,58	24,32
уміння здійснювати інформаційний пошук	16,22	64,87	18,91
уміння працювати в літературою та користуватися інформаційними джерелами	2,70	62,16	35,14
Середня оцінка характеру виявлення організаційних здібностей, %	9,90	65,32	24,78

Також для оцінки парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку згідно організаційного компоненту була використана методика Н.

Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку» [68]. Результати наведено у таблиці 3.9.

Такі дані дозволяють дійти висновку, що прояв організаційних здібностей студентів можна віднести більш до середнього рівня, це дає підставу зазначити, що у майбутніх педагогів парціальна готовність до професійно-педагогічного саморозвитку за організаційним компонентом не сформована.

Таблиця 3.9

Парціальна готовність до професійно-педагогічного саморозвитку згідно організаційного компоненту карти самооцінки

Організаційні уміння	Рівні готовності		
	Високий	Середній	Низький
Уміння планувати час	21,62	59,46	18,92
Уміння планувати свою роботу	18,92	59,46	21,62
Уміння перебудовувати систему діяльності	2,70	56,76	40,54

Уміння працювати в бібліотеках	5,40	62,17	32,43
Уміння орієнтуватися в класифікації джерел	2,70	51,35	45,95
Уміння користуватися оргтехнікою і банком комп'ютерної інформації	16,22	64,86	18,92
Уміння застосовувати різні способи саморозвитку	10,81	54,05	35,14
Середнє значення рівня готовності, %	11,19	58,3	30,51

Також для оцінки готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку згідно організаційного критерію була використана методика «Оцінка комунікативних й організаторських здібностей особистості КОС-2 В. Синявського, Б. Федоришина» [69]. За результатами цієї методики студенти, які отримали оцінку «1» і характеризуються дуже низьким рівнем розвитку здібностей, що вивчаються, а також студенти, які отримали оцінку «2» і характеризуються рівнем, нижчим за середній, належать до категорії тих, хто практично не має сформованих умінь. Студенти, які мають середній рівень розвитку здібностей і отримали оцінки «3» і «4», вважаються такими, що мають недостатній рівень розвитку здібностей. Студенти, які отримали оцінку «5» і мають дуже високий рівень здібностей, належать до достатньо сформованого рівня. Результати наведено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості організаторських і комунікативних схильностей

Рівень сформованості схильностей	Комунікативні схильності		Організаторські схильності	
	к-ть	%	к-ть	%
Достатньо сформований	10	27,03	4	8,10
Недостатньо сформований	23	64,87	15	40,54
Майже відсутній	4	8,10	18	51,36

Результати діагностування за методикою «Оцінка комунікативних й організаторських здібностей особистості КОС-2 В. Синявського,

Б. Федоришина» показали, що тільки 27,03% респондентів мають достатньо сформовані комунікативні схильності; 64,87% мають недостатньо сформований рівень комунікативних схильностей; 8,10% демонструють майже відсутній рівень комунікативних схильностей. Щодо організаторських схильностей – 8,10% студентів показали достатньо сформований рівень; 40,54% – показали недостатньо сформований рівень; 51,36% студентів мали майже відсутній рівень організаторських схильностей, саме ці данні ми будемо використовувати при визначенні рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм у майбутніх педагогів.

Як свідчать отримані дані, організаторські схильності були майже відсутні у 51,36% опитуваних. Такі дані дозволяють дійти висновку, що за цією методикою сформованість готовності до професійного саморозвитку у студентів, що брали участь у дослідженні, не досягли достатнього рівня за організаційним критерієм.

Рівень сформованості готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм у майбутніх педагогів, який визначався як середнє арифметичне показників анкетування і тестування за двома методиками, викладено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Сформованість готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм, %

Рівні		
Високий	Середній	Низький
9,73	54,72	35,55

Отже, дослідження за четвертим критерієм сформованості готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів дозволяють зробити висновок про недостатній рівень його сформованості.

Таблиця 3.12

Загальна оцінка рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів на констатувальному етапі експерименту

Рівень розвитку	Результати	
	к-ть	%
Високий	6	17,49
Середній	20	54,21
Низький	11	28,3

Таким чином, підсумовуючи дані констатувального етапу експерименту ми дійшли до висновку, що до високого рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку можна віднести не більше 17,49% майбутніх педагогів, яких було залучено до діагностики. Такі результати не відповідають вимогам сьогодення.

Другий етап педагогічного експерименту – формувальний передбачав одночасне впровадження обґрунтованих у дослідженні дидактичних умов формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів під час професійної підготовки на аудиторних заняттях. Ця робота проводилась зі студентами нашої експериментальної групи у складі 37 осіб.

Варто зазначити, що впровадження кожної із запропонованих у дослідженні дидактичних умов готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів ми не розглядаємо як ізольовані, відокремлені процеси.

Контрольний етап експерименту передбачав повторну діагностику рівнів сформованості готовності до професійного саморозвитку студентів нашої єдиної експериментальної групи після закінчення експериментальної роботи, а також обробку, аналіз й узагальнення її результатів. Детальний аналіз результатів експериментальної роботи наведено в підрозділі 3.3.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Визначення ефективності виокремлених нами у дослідженні дидактичних умов готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку вимагало порівняння констатувальних та контрольних даних щодо сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх фахівців педагогічної галузі нашої єдиної експериментальної групи. Для отримання даних для порівняння на контрольному етапі експерименту було проведено повторну діагностику сформованості готовності до професійного саморозвитку студентів нашої експериментальної групи, яку було здійснено аналогічно тій, що проводилась на констатувальному етапі. Для цього застосовувались ті ж самі діагностичні методи і методики дослідження окремих компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Для перевірки результативності проведеної експериментальної роботи виявлялася динаміка змін як за компонентами готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів окремо, так і за рівнем сформованості готовності до професійного саморозвитку загалом як цілісного утворення. Також слід зазначити, що в процесі порівняння даних щодо сформованості готовності до професійного саморозвитку у студентів експериментальної групи, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту, було застосовано визначені критерії.

Так, згідно з першим критерієм на контрольному етапі експериментальної роботи для визначення ставлення студентів до професійного саморозвитку; ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку у майбутній діяльності; мотивації до досягнення успіху у майбутніх фахівців педагогічної галузі було проведено анкетування і тестування. Результати діагностування студентів експериментальної групи на початку і по закінченню експериментальної роботи наведено у таблиці 3.13

Таблиця 3.13

Результати діагностики сформованості готовності до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм, %

Рівні	На констатувальному етапі	На контрольному етапі.	ϕ -Фішера
Високий	26,57	40,54	2,093
Середній	61,71	56,76	0,318
Низький	11,72	2,502	2,602

* $p \leq 0,01$

Аналіз даних таблиці вказує на те, що в експериментальній групі статистично значуще зросла кількість респондентів з високо сформованим рівнем готовності до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм, одночасно в експериментальній групі спостерігається статистично значущий спад кількості респондентів з низьким рівнем на контрольному етапі експерименту. Статистична значущість змін високого та низького рівнів обумовлюється тим, що розраховане емпіричне значення для високого рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,093$, ($1,64 < \phi^*_{\text{емп}} < 2,31$; значення попадає у зону невизначеності); для низького рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,602$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для середнього рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 0,318$ ($\phi^*_{\text{емп}} < 1,64$ значення попадає у зону незначущості).

Це свідчить про те, що стихійне формування мотивації готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів під час професійної підготовки неможливе. Лише цілеспрямоване створення мотивації як найважливішого елемента професійного саморозвитку може призвести до перегляду світогляду майбутніх педагогів і підвищення їхньої націленості на професійний саморозвиток і досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності.

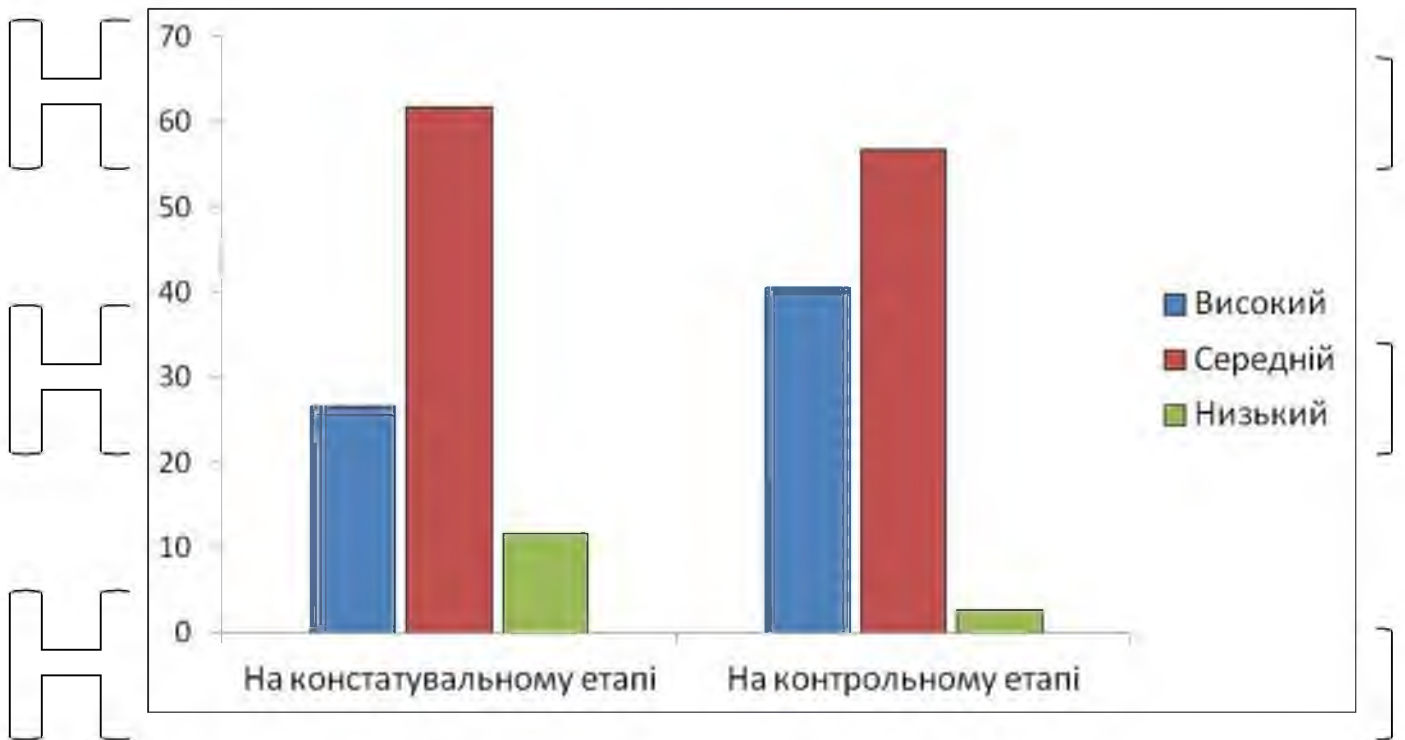


Рис. 3.1. Динаміка змін сформованості готовності до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм на контрольному етапі дослідження

Із діаграми видно, що значущий приріст результатів за мотиваційним критерієм був визначений за високим рівнем в експериментальній групі (підвищення на 13,97%) на контрольному етапі експерименту та за низьким рівнем (зменшення на 9,02%).

Таким чином, можемо зазначити, що такі результати достовірно вказують на ефективність застосованих дидактичних умов при формуванні готовності до професійного саморозвитку за мотиваційним критерієм.

Другим критерієм оцінки сформованості готовності до професійного саморозвитку був когнітивний критерій, що оцінювався через дослідження рівня обізнаності (знання щодо професійного саморозвитку, вимог до особистісних якостей майбутніх педагогів); здатності розуміти та аналізувати ті фактори, що пов'язані зі становленням професійного розвитку майбутнього фахівця в сфері педагогіки під час професійної підготовки; розвинутої необхідних груп умінь до яких відносимо когнітивні навички; здатності використовувати методи

формування готовності студентів до професійного саморозвитку для підвищення успішності професійної діяльності; здатності до реалізації у поведінці стратегії та тактики професійного саморозвитку.

Результати діагностування студентів експериментальної групи на початку і по закінченню експериментальної роботи наведено у таблиці 3.14

Таблиця 3.14

Результати діагностики сформованості готовності до професійного саморозвитку за когнітивним критерієм, %

Рівні	На констатувальному етапі	На контрольному етапі	ϕ -Фішера
Високий	13,24	27,03	2,468
Середній	43,51	43,24	0,042
Низький	43,25	29,73	2,001

* $p \leq 0,01$

З таблиці видно значне збільшення результатів за когнітивним критерієм було визначено за високим рівнем в експериментальній групі (підвищення на 13,79%) на контрольному етапі експерименту та за низьким рівнем (зменшення на 13,52%). Статистична значущість змін високого та низького рівнів обумовлюється тим, що розраховане емпіричне значення для високого рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,468$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для низького рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,001$, ($1,64 < \phi^*_{\text{емп}} < 2,31$; значення попадає у зону невизначеності); для середнього рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 0,042$ ($\phi^*_{\text{емп}} < 1,64$ значення попадає у зону незначущості). Це свідчить про суттєве зростання рівня готовності до професійного саморозвитку за когнітивним критерієм у досліджуваних (рис. 3.2). Отже, матеріал лекційних та практичних занять, що проводилися в рамках впровадження дидактичних умов, суттєво підвищив рівень знань студентів щодо професійного саморозвитку.

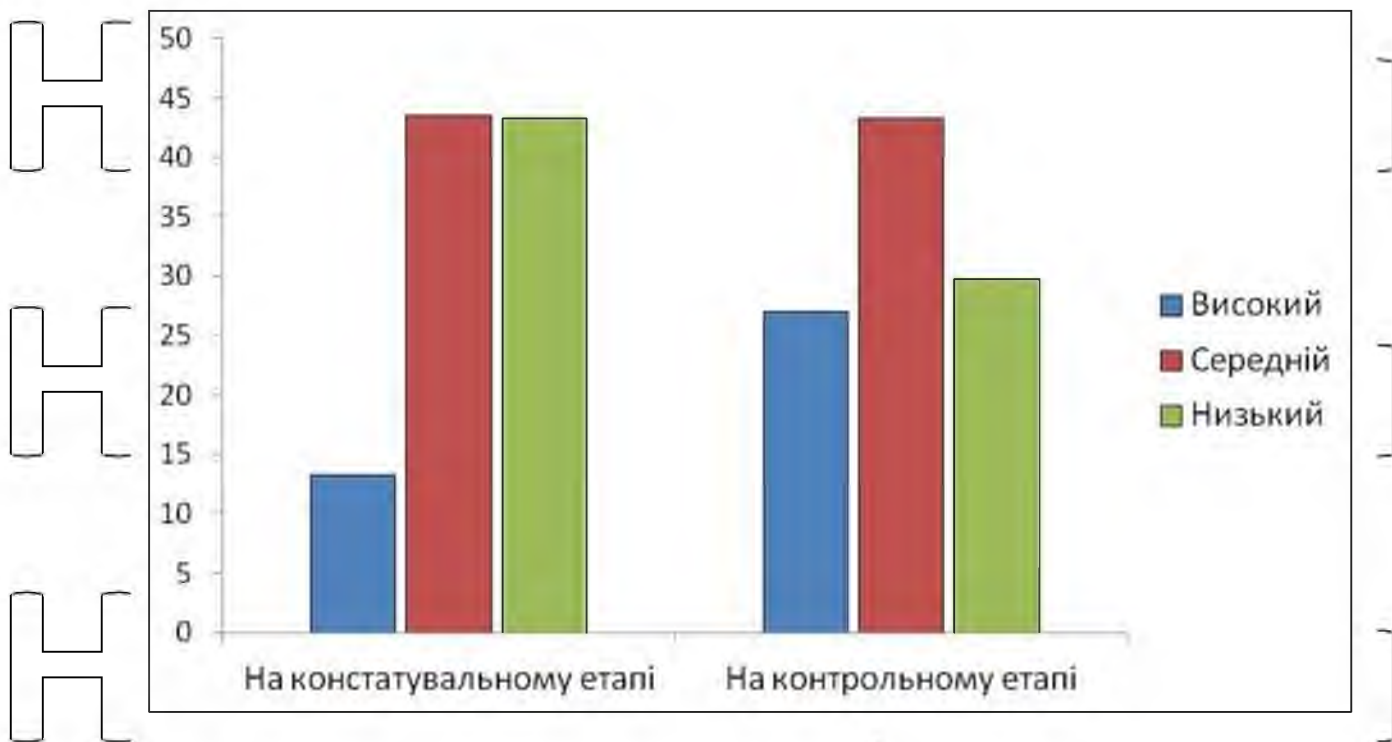


Рис. 3.2 – Динаміка змін сформованості готовності до професійного саморозвитку за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження

Підбиваючи підсумки дослідження за когнітивним критерієм, проаналізуємо його загальну динаміку (таблиця 3.14). Вважаємо, що відбулось

статистично значуще збільшення кількості респондентів з високим рівнем

сформованості когнітивного критерію готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (рис. 3.2).

Цього вдалося досягнути в єдиній експериментальній групі завдяки реалізації визначених дидактичних умов, що не тільки поглиблювало обізнаність

студентів щодо професійного саморозвитку, а й створило унікальний навчальний простір для відпрацювання практичних навичок професійного саморозвитку.

Важливо підкреслити, що завдяки вмілому поєднанню теоретичного матеріалу та практичних вправ вдалося сформулювати у майбутніх педагогів

готовність до професійного саморозвитку під час експерименту. Контрольний етап дослідження ісказав, що студенти стали краще розуміти принципи та

методи професійного саморозвитку.

Третім критерієм оцінки сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку був морально-вольовий критерій, що включає в себе показник розвиненості морально-вольових якостей: сили волі, цілеспрямованості, витримки, рішучості, сміливості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей.

Підкреслимо, що саме ці особистісні якості необхідні студентам для формування готовності до професійного саморозвитку.

Таблиця 3.15

Результати діагностики сформованості готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм, %

Рівні	На констатувальному етапі	На контрольному етапі	ϕ -Фішера
Високий	20,41	35,14	2,341
Середній	56,90	56,75	0,014
Низький	22,69	8,11	2,942

* $p \leq 0,01$

З таблиці видно значне збільшення результатів за морально-вольовим критерієм було визначено за високим рівнем в експериментальній групі (підвищення на 14,73 %) на контрольному етапі експерименту та за низьким рівнем (зменшення на 14,58 %). Статистична значущість змін високого та низького рівнів обумовлюється тим, що розраховане емпіричне значення для високого рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,341$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для низького рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,942$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для середнього рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 0,014$ ($\phi^*_{\text{емп}} < 1,64$ значення попадає у зону незначущості). Це свідчить про суттєве зростання рівня готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм у досліджуваних (рис. 3.3).

Зокрема у студентів експериментальної групи підвищився рівень позитивного ставлення до процесу освіти; критичності; самостійності.

цілеспрямованості; волі; працездатності; вміння доводити результати до кінця; сміливості; самокритичності.

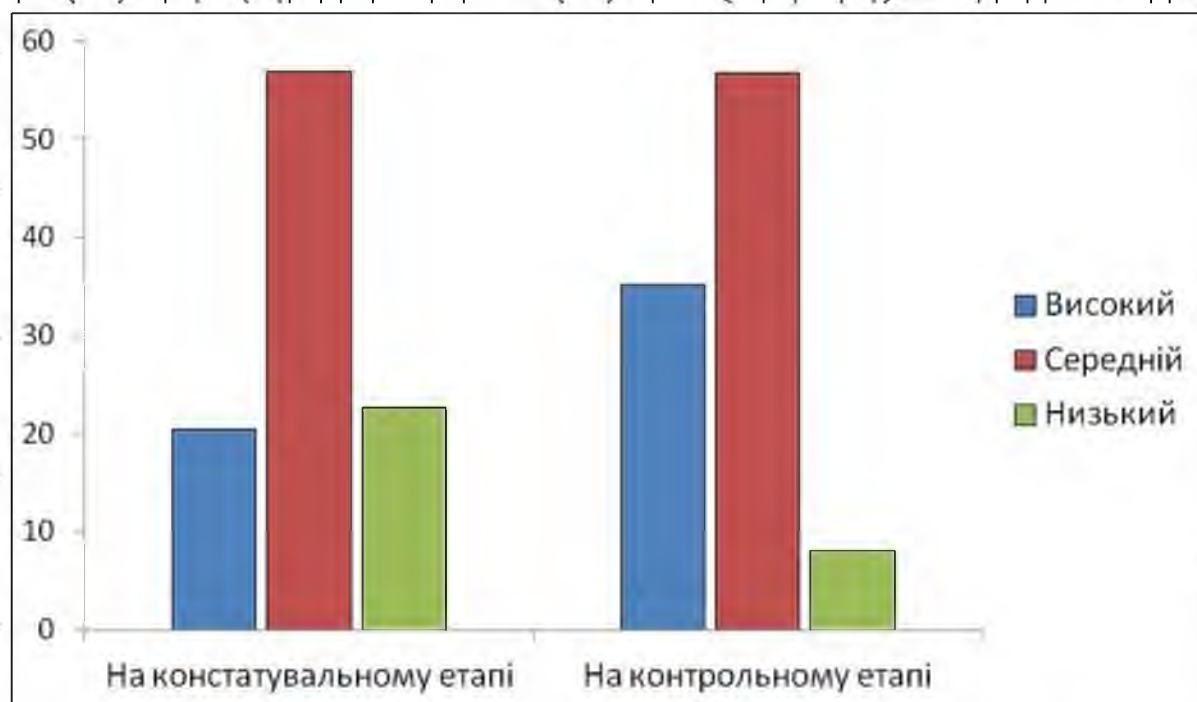


Рис. 3.3. Динаміка змін сформованості готовності до професійного саморозвитку за морально-вольовим критерієм на контрольному етапі дослідження

Усі ці якості пов'язані з усвідомленням студентами своєї відповідальності за професійний саморозвиток і готовністю до активних дій щодо професійного саморозвитку. Тільки цілеспрямований педагогічний вплив, що забезпечується запровадженням певних дидактичних умов, може призвести до збільшення показників, пов'язаних із морально-вольовими якостями майбутніх педагогів.

Останнім критерієм оцінки сформованості готовності майбутніх фахівців педагогічної галузі до професійного саморозвитку був організаційний критерій, що включає в себе оцінку умінь: з найменшими витратами часу організувати свій робочий день; планувати; швидко перебудовуватися; змінювати розпорядок дня; здійснювати інформаційний пошук; працювати з літературою та користуватися інформаційними джерелами. Підкреслимо, що саме ці уміння та здібності необхідні студентам для формування готовності до професійного саморозвитку.

Таблиця 3.16

Результати діагностики сформованості готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм, %

Рівні	На констатувальному етапі	На контрольному етапі	ϕ -Фішера
Високий	9,73	24,32	2,814
Середній	54,72	54,06	0,085
Низький	35,55	21,62	2,942

* $p \leq 0,01$

З таблиці видно, що значущий приріст результатів за організаційним критерієм був визначений за високим рівнем в експериментальній групі (підвищення на 14,59%) на контрольному етапі експерименту та за низьким рівнем (зменшення на 13,93%). Статистична значущість змін високого та низького рівнів обумовлюється тим, що розраховане емпіричне значення для високого рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,814$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для низького рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 2,942$, ($2,31 < \phi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для середнього рівня $\phi^*_{\text{емп}} = 0,085$ ($\phi^*_{\text{емп}} < 1,64$ значення попадає у зону незначущості). Це свідчить про суттєве зростання рівня готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм у досліджуваних (рис. 3.4).

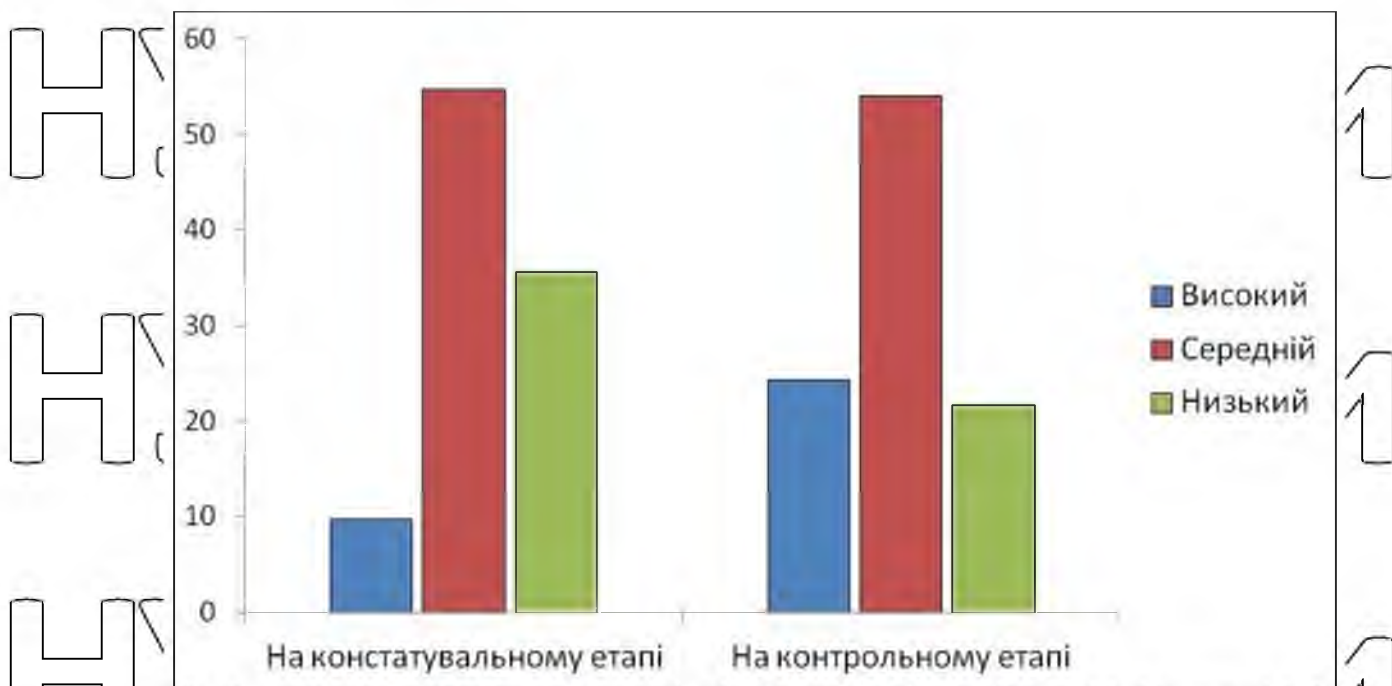


Рис. 3.4 Динаміка змін сформованості готовності до професійного саморозвитку за організаційним критерієм на контрольному етапі дослідження

Проведене дослідження організаційного критерію вказує на ефективність дидактичних умов формування готовності, пов'язаному з активним становленням професійного саморозвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що значні зміни результатів, виявлені в експериментальній групі, пов'язані із застосуванням дидактичних умов, які довели свою ефективність і можливість широкого використання для формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів.

Таблиця 3.17

Рівень сформованості готовності професійного саморозвитку у майбутніх педагогів

Рівні	На констатувальному етапі	На контрольному етапі	φ-Фішера
Високий	17,49	31,75	2,369
Середній	54,21	52,7	0,212
Низький	28,3	15,55	2,192

* $p \leq 0,01$

Статистична значущість змін високого та низького рівнів обумовлюється тим, що розраховане емпіричне значення для високого рівня $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,369$ ($2,31 < \varphi^*_{\text{емп}}$ значення попадає у зону значущості); для низького рівня $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,192$, ($1,64 < \varphi^*_{\text{емп}} < 2,31$; значення попадає у зону невизначеності); для середнього рівня $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,212$ ($\varphi^*_{\text{емп}} < 1,64$ значення попадає у зону незначущості).

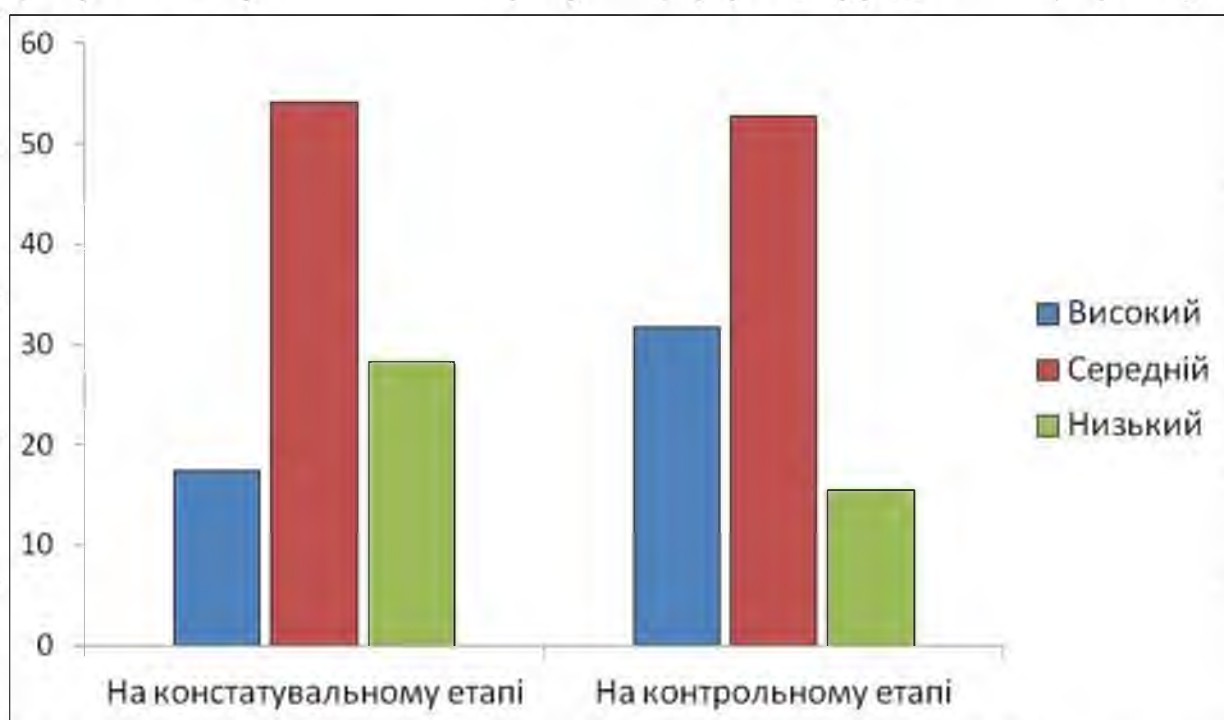


Рис. 3.5. Порівняння даних щодо сформованості готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів на констатувальному контрольному етапах дослідження

Таким чином, можна зробити загальний висновок про правильність висунутого у дослідженні припущення про те, що ефективність процесу формування готовності професійного саморозвитку у майбутніх педагогів під час професійної підготовки підвищиться, якщо забезпечити реалізацію визначених у роботі дидактичних умов.

Висновки до третього розділу

Описано порядок організації педагогічного експерименту та вибірку респондентів в НУБіП України. Визначено методи дослідження, критерії та показники, за якими вимірювалися рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Висвітлено рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Обрано методики за якими здійснювалось дослідження.

Описано констатувальний етап дослідження. Проведено психолого-педагогічну діагностику сформованості компонентів готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку на основі виокремлених методик. Визначено початковий рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку: до високого рівня можна віднести не більше 17,49 % респондентів, до середнього рівня – 54,21 %, до низького рівня – 28,3 %. Це свідчить, що готовність до професійного саморозвитку не сформована у майбутніх педагогів НУБіП України, тому необхідно створювати певне освітнє середовище для формування готовності до професійного саморозвитку за допомогою дидактичних умов.

Проаналізовано результати експериментального дослідження, для чого проводилась повторна діагностика рівнів сформованості до професійного саморозвитку майбутніх педагогів в експериментальній групі після закінчення формуючого експерименту. Проведено обробку й узагальнення отриманих результатів. Виявлено, що динаміка формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів покращиться, якщо буде впроваджено в професійну підготовку розроблені дидактичні умови. Так кількість респондентів з високим рівнем сформованості готовності до професійного саморозвитку збільшилась на контрольному етапі дослідження на 14,26 %, а з низьким рівнем – зменшилась на 12,75 %.

ВИСНОВКИ

НУБІП України

Здійснене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези та дозволило дійти таких висновків:

1. Визначено готовність до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів як цілісне особистісно-професійне утворення, яке дає змогу ефективно вирішувати освітні завдання здобувачів освіти та професійну самореалізацію, що формується в результаті професійної підготовки, включно зі способами самопізнання та розвитку в подальшій педагогічній діяльності.

Структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів включає такі чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (відображає спрямованість майбутнього педагога на формування і стимулювання позитивної мотивації у себе до професійної діяльності, підвищення своєї майстерності та самореалізації), когнітивний (відображає обсяг засвоєних знань майбутніми педагогами про професійний саморозвиток, сформованих відповідних умінь, спрогнозованих, передбачених метою і завданнями професійної підготовки), морально-вольовий (відображає якості особистості, які необхідні для формування готовності професійного саморозвитку: розвинута сила волі, цілеспрямованість, витримка, рішучість, сміливість, працездатність, впевненість у своїх педагогічних силах, здатність до рефлексії, наявність завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей), організаційний (відображає уміння організувати з найменшими витратами часу свій робочий день, уміння планувати, уміння швидко перебудовуватися, змінювати розпорядок дня, уміння здійснювати інформаційний пошук, працювати з літературою, користуватися інформаційними джерелами).

2. Теоретично обґрунтовано та розроблено дидактичні умови формування готовності до професійного саморозвитку у майбутніх педагогів під час професійної підготовки: 1) формування ціннісного ставлення у майбутніх педагогів до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи; 2) розвиток професійного мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних

методів навчання для прояву навичок професійного саморозвитку; 3) моделювання професійно-орієнтованих завдань, спрямованих на розвиток здатності до організації професійного саморозвитку. Експериментально

доведено ефективність дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів НУБіП України до професійного саморозвитку під час професійної

підготовки. Оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку за уточненими критеріями (мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, організаційний) в експериментальній групі

доводять позитивний вплив реалізації теоретично обґрунтованих дидактичних

умов на зміни рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів НУБіП України до професійного саморозвитку. Так, на контрольному етапі

експерименту кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до професійного саморозвитку в експериментальній групі збільшилася на 14,26 %.

Кількість студентів із низьким рівнем сформованості готовності до професійного саморозвитку зменшилась на 12,75 %. Результати педагогічного експерименту підтверджують висунуту гіпотезу дослідження та доцільність впровадження визначених дидактичних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

3. Розроблено рекомендації для формування готовності у майбутніх педагогів до професійного саморозвитку: проводити визначення початкового рівня сформованості готовності до професійного саморозвитку за допомогою

письмових та усних опитувань, анкетування за розробленою С. Кузіковою анкетною «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» та за

розробленими авторськими анкетами (додаток В), методик: Н.Фетіскіна «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку», «Оцінки комунікативних й організаторських здібностей

особистості КОЗ-2 В. Синявського, Б. Федоришина», формувати ціннісне ставлення до професійного саморозвитку під час аудиторної роботи за

допомогою тематичних лекцій, опитувань, диспутів, бесід; розвивати професійне мислення майбутніх педагогів за допомогою інтерактивних методів навчання

для прояву навичок професійного саморозвитку для чого використовувати спецкурс «Розвиток професійного мислення майбутніх педагогів»; під час моделювання професійно-орієнтованих завдань використовувати спеціальні, відповідної спрямованості вправи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання саморозвитку у майбутніх фахівців іншої професійної спрямованості в вищій школі.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, чинний, /

Верховна Рада України. Законодавство України. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.07.2023).

2. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII чинний, /

Верховна Рада України. Законодавство України. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 22.07.2023).

3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / 2-ге

вид. доп. Київ : Знання України, 2008. 819 с.

4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручн. Київ : ІПТ Богданова
А. М., 2008. 376 с.

5. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної

свідомості. *Педагог професійної школи*: зб. наук. пр. / упоряд. : Н. Г. Ничкало,

С. І. Щербак. Київ, 2001. Вип. 1. С. 8–17.

6. Кремень В. Г. Світа і наука в Україні – інноваційні аспекти.
Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 447 с.

7. Frankl Viktor E. Man's search for ultimate meaning. Random House, 2011.

192 p.

8. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібн.
Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток

особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

10. Abraham H. Maslow–Motivation and Personality. URL:
<https://docero.net/doc/abraham-h-maslow-motivation-and-personality-ko6tdcmd28>

(дата звернення: 22.07.2023).

11. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від

обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ : Інститут
обдарованої дитини, 2014. 220 с.

12. Рубінштейн С. Принцип творчої самодіяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 97–101. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.097>

13. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 46–57

14. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / О. А. Дубасенюк та ін. Житомир: держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 396 с.

15. Ничкало Н. Г. Підготовка педагогів для сучасної професійної школи: полікультурний аспект, нові завдання й напрями досліджень. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. / Криворів. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2004. № 8. С. 26–33.

16. Радкевич В. О. Професійна компетентність – складова професійної культури. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. праць: в 5 т. Київ: Пед. думка, 2012. Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих. С. 63–74.

17. Резнік С. М. Інтелектуальне лідерство університету в умовах глобалізації. *Тези доп. 24-ї Міжнар. наук.-практ. конф. "Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я" (MicroCAD-2016)*, 18-20 травня 2016 р. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. Ч. 4. С. 99. ○○

18. Романовський О. Г. Самовдосконалення та самоосвіта як показники рівня професіоналізму. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. Романовський. Харків: НТУ "ХПІ", 2010. Вип. 26 (30). С. 11–19.

19. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либіль, 2002. 560 с.

20. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акмедосагнення науковців Житомирської науковопедагогічної школи: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.

21. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: монографія / Антонова О.С., Антонов О.В., Вознюк О.В.,

Дубасенюк О.А., Левченко С.В., Самойленко О.А., Сидорчук Н.Г., Щерба Н.С., Яценко С.Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

22. Деміньська Л. О. Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра пед. наук : 13.00.04ю. Київ, 2014. 40 с.

23. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського.

Вінниця, 2005. 21 с.

24. Карпюк Р. П., Смець О. Й. Технології розв'язання професійних ситуацій учителя фізичної культури. *Науковий вісник Волинського державного університету ім. Леся Українки*. Луцьк, Вежа, 2001. № 12. С. 60–

63.

25. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання як наукова та навчальна дисципліна : підруч. для студ. вищ. навч. закл. : у 2 т. Т. 1. Київ : Олімпійська література, 2012. 392 с.

26. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04/ НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 38 с.

27. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 50 с.

28. Курнишев Ю. А. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури : дис. 13.00.04/ Інститут професійно-технічної освіти, 2017. 249 с.

29. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник для студентів вузів / ред. Ю. Л. Трофімова; Міністерство освіти і науки України. 2-ге вид., стереотип. Київ, Либідь, 2000. 558 с.

30. Галузьяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. Теорія і практика управління соціальними системами. Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17 – 25.

31. Курнишев Ю.А. Проблема професійного саморозвитку вчителя фізичної культури у педагогічній теорії і практиці. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 1(5). С. 32-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_1%285%29_8 (дата звернення: 03.08.2023).

32. Федоренко В. С., Шишкін П. В., Костиря І. В. Формування організаційних здібностей майбутніх педагогів вищої школи. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників (до 200-річчя К. Ушинського)*: збірник доповідей учасників всеукраїнської студентсько-учнівської науково-практичної онлайн конференції. Київ, НУБІП України, 2023. С. 187-189.

33. Белікова Н. О. Досвід використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. *Сучасн. інформ. технолог. та методика навч. в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2014. Ч. 1. С.19–27.

34. Сартр Ж. П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>

35. Драгнев Ю. Професійний і особистісний саморозвиток майбутнього вчителя фізичної культури як необхідна умова професійного вдосконалення. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_4/.htm (дата звернення: 29.07.2023).

36. Куц О. С. Фізкультурно-оздоровча робота з молоддю за рубежом. Ч. 2. Київ ; Вінниця: Континент-ПРИМ, 1995. 147 с.

37. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.

38. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монограф / за заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наук. думка, 2003. 262 с.

39. Основи загальної психології Том I Навчальний посібник У 2-х т. / укл.: Полозенко О. В., Омельченко Л. М., Яшник С. В., Свистун В. І., Стахневич В. І., Мартинюк І. А., Жуковська Л. М. Київ, НУБіП, 2009. 322 с.

40. Нечитайло І.С., Борюшкіна, О.В. Евристичний потенціал диспозиційної теорії як теоретико-методологічного базису реалізації компетентнісного підходу до освіти. *Особистість, суспільство, закон : тези доп. учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової* (15 квіт. 2021 р., м. Харків, Україна) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Харків. Харків, 2021. – 236 с.

41. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки та психології : Навч. посіб. для викл., аспірантів та студ. пед. навч. закл. Київ, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. 2001. 216 с.

42. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Київ, Просвіта, 2001. 416 с.

43. Романовський О. Г., Пономарьов О. С. Культурно-історичні витоки ідеї підготовки національної гуманітарно-технічної еліти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2009. № 3. С. 3–9.

44. Перщина Л. В. Основи професійної майстерності викладача вищої школи : навч.-метод. посіб. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. 150 с.

45. Лутасва Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура : навчальний посібник. Харків, НФаУ, 2013. 156 с.

46. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінниця, 2017. 532 с.

47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

48. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ, Знання-Прес, 2003. 295 с.

49. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

50. Зязюн І. А. Педагогічна дія вчителя в умовах інтегральної освітньої технології. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2010. № 3. С. 11–22.

51. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів. Вінниця : 2003. 79 с.

52. Кузьміна Н. М. Методика використання комп'ютерного моделювання при розв'язуванні деяких економічних задач. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ : Міленіум, 2005. Вип. 1. Т.8. С. 205–213.

53. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Післядипломна освіта в Україні*. 2003. № 3. С. 26–30.

54. Готовність до адаптивного управління сучасного менеджера в умовах конкуренції на ринку праці / Романовський О. Г., Чеботарьов М.К., Воробйова Є.В. та ін., за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків, НТУ«ХПІ», 2018. 166 с.

55. Кравчук О. М. Моделювання професійної діяльності майбутнього вчителя математики у навчальному процесі. *Моделювання в навчальному процесі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (23–27 лют. 2015 року) / уклад. Н. А. Головіна. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 24–27.

56. Власенко О. М. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування моральних цінностей у майбутніх вчителів. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2003. Вип. 13. С. 90–92.

57. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. ... доктора

пед. наук: 13.00.07 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 525 с.

58. Богдан Ж., Серета Н., Солодовник Т. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія / Нац. техн. ун-т "Харків. політехн. ін-т". Харків, Мадрид, 2020. 262 с.

59. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Г. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

60. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ, Аконті, 1998. 351 с.

61. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

62. Скрипник Н. С. Формування суб'єктної позиції студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. 20 с.

63. Макарова Г. Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки*.

2013. Вип. 113. С. 178–183. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1259 (дата звернення: 22.08.2023).

64. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: моногр. / за ред. О.Г. Романовського та О.С. Пономарьова. Харків, Видавець Савчук О.О.; НТУ «ХПІ», 2011. 326 с.

65. Резнік С. М. Критерії оцінки рівня розвитку умінь та навичок студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. Випуск 20: Педагогічні науки. Том 2* / За заг. ред. В.Д.Будака, О.М.Пехоти. Миколаїв : МДУ, 2008. С. 160–166.

66. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну

діяльність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. Б.в., 2010. 24 с.

67. Психолого-педагогічні основи процесу самостворення особистості : монографія / Л. З. Сердюк, та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ, Педагогічна думка, 2015. 197 с.

68. Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку. Підручники для студентів онлайн (info{at}stud.com.ua) © 2015–2023. URL:

https://stud.com.ua/17572/psihologiya/diagnostika_rivnya_partsialnoyi_gotovnosti

profesiyno-pedagogichnomu samorozvitku (дата звернення: 24.08.2023).

69. Тест «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)». ТЕСТИ SOFT SKILLS. URL:

[https://inv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736:](https://inv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736)

test-otsinka-komunikabelnosti-ta-orhanizatorskykh-zdibnostei-z-

kluchem&catid=41&Itemid=893 (дата звернення: 26.08.2023).

70. Психолого-педагогічні основи процесу самостворення особистості : монографія / Л. З. Сердюк, та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ, Педагогічна думка, 2015. 197 с.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України